

DIE ROL VAN DIE SKOOLHOOF IN DIE TRANSFORMASIE VAN
AFRIKAANSMEDIUMSKOLE

B P SMIT

Verhandeling voorgelê vir die graad Magister Educationis in Onderwysbestuur aan die
Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit

Studieleier: Prof PJ Mentz

POTCHEFSTROOM

September 2010

VERKLARING

Die rol van die skoolhoof in die transformasie van Afrikaansmediumskole.

Hiermee verklaar ek, Barend Petrus Smit dat die werk in hierdie verhandeling my eie werk is.

DANKBETUIGINGS

Hiermee betuig ek graag my opregte dank teenoor die volgende persone en instansies:

- Prof Mentz vir sy inspirerende voorbeeld as onderwysleier asook vir die kundigheid en geduld waarmee hy leiding aan my verskaf het gedurende hierdie studie.
- Prof Steyn van die Statistiese Konsultasiediens van die Noordwes-Universiteit se Potchefstroomkampus vir die hulp met die ontleding van die vraelyste en die bekwame leiding met die verwerking van die resultate.
- Mnr Mngadi van die Gautengse Onderwysdepartement vir die goedkeuring om hierdie navorsing in Gauteng te kon onderneem.
- Dr M Esterhuizen vir die taalkundige versorging van hierdie verhandeling se hoofteks.
- Prof CJH Lessing vir kontrolering van die bronnelys.
- Ferdinand Postma-Biblioteek (Noordwes-Universiteit se Potchefstroomkampus) se personeel vir hulle gewaardeerde diens en leiding.
- Die skoolhoofde en personeel wat die vraelyste ingevul en teruggestuur het.
- Die talle skoolhoofde wat as kollegas deur hulle bekwaamheid as motivering vir hierdie studie gedien het en veral vir dit wat ek oor die jare by hulle kon leer.
- My vrou, Celia, en twee seuns, Bastiaan en Hercu, vir hulle aanmoediging en ondersteuning tydens die studie.

Die voorreg om hierdie studie te onderneem en die vermoë om dit te kon voltooi, is slegs Genade van Bo. Aan my Skepper al die lof, eer en dank vir hierdie onverdiende guns!

OPSOMMING

Die uitdagings wat in skole ontstaan het as gevolg van transformasie plaas die moderne skoolhoof se bestuursleierskap onder die vergrootglas. Skoolhoofde benodig radikale metodes van benadering in hul bestuurstyle en fokus. Die interpretering en implementering van transformasie gee aanleiding tot onduidelikheid en verrykende kompleksiteit. Van skoolhoofde word verwag om antwoorde en oplossings te vind vir transformasie en terselfde tyd word van hulle verwag om effektiewe en doelgerigte onderrig en leer daar te stel.

Hoofstuk 1 handel kortliks oor die breë probleemvrae van transformasie wat in skole plaasvind. Die benadering en gevolge, direk of indirek, wat met die skoolhoof se bestuurstyl gepaard gaan word bestudeer. Die bestuurstyl, benadering en veranderings wat met transformasie gepaard gaan en hoe skoolhoofde hulself moet herontwerp, te same met hulle skool om aan die behoeftes en eise van transformasie te voldoen word bestudeer. Verder wys dit daarop dat 'n gedeeltelike en algehele persoonlike transformasie benodig word om transformasie te laat plaasvind vir moderne skole van die een-twintigste-eeu. Daar word ook aandag geskenk aan die doel en metode van die navorsing. Verder word daar ook aandag gegee aan probleemvrae wat met behulp van die literatuurstudie en empiriese ondersoek beantwoord sal word.

'n Suid-Afrikaanse perspektief en die invloed, gevolge van transformasie word in die daaropvolgende hoofstuk (hoofstuk 2) bestudeer. Hoewel baie klem op transformasie geplaas word, dui die hoofstuk aan dat transformasie onderwys vanaf Jan van Riebeeck se tyd met ons is, verskans onder verskeie name en benaderings. Verskeie filosofiese benaderings word ondersoek en hoe dit in 'n moderne era toegepas kan word. Minder bekend, maar met ononderhandelbare gevolge is die Suid-Afrikaanse Grondwet en beleidsraamwerk rakende die

onderwys. Ten einde word verskeie implikasies van transformasie in die onderwys ondersoek.

Hoofstuk 3 word gewy aan die bestuursleierskap van die moderne skoolhoof. Aandag word geskenk aan die sieninge rakende wat leierskap is en wat verwag word van 'n leier asook die kompleksiteit van moderne leierskap. Verder word 'n verskeidenheid van leierskapmodelle en dimensies bestudeer en bespreek wat bydra tot die kompleksiteit van bestuursleierskap. Omdat leierskap nie vir alle persone 'n eenstyl kan wees nie word verskillende leierskapstyle bestudeer wat afsonderlik en gekombineerd in suksesvolle bestuursleierskap situasies gebruik kan word.

Transformasie bring mee dat moderne skoolhoofde sekere karaktereienskappe moet hê en stel gevolglik sekere en uitdagende professionele eise aan die skoolhoof. Transformasie het ook tot gevolg dat die rol van die skoolhoof in Suid-Afrika drasties verander, wat meebring dat hoofde hul benadering tot skoolbestuur en spesifiek hul benadering tot transformasie onderwys indringend moet hersien. Ten einde bestudeer hoofstuk 3 sekere uitdagings wat aan die skoolhoof in 'n moderne onderwysmilieu gerig word.

In hoofstuk 4 is gepoog om die navorsingsontwerp deeglik te beskryf. Die meetinstrument (vraelys) is 'n selfontwerpte vraelys wat uit vrae bestaan wat deur respondente beantwoord moes word. Die ontwerp van die vraelys vir skoolhoof en onderwyser respondente is van so aard dat dit met mekaar ooreenstem. In die beantwoording van die vraelyste het respondente vier keuses van antwoorde gehad. Die administratiewe prosedures wat gevolg is met die vraelyste is ook aangedui. Die statistiese tegnieke en prosedures is ook volledig uiteengesit en verduidelik. Die hoofstuk sluit ook in die uiteensetting van die faktoranalise, bepaling van betroubaarheid van die vraelyste en die bepaling van effekgroottes van verskille tussen die groepe respondente.

In die volgende hoofstuk is die empiriese ondersoek en resultate verder verduidelik word.

In hoofstuk 5 is die resultate van die inligting wat in die vraelyste verkry is asook die statistiese ontleding daarvan volledig weergegee. Bepaling van frekwensies en gemiddeldes van vraelyste aan skoolhoofde en personeel word weergegee. Die bevindinge van die vraelyste vir beide skoolhoofde en personeel dui slegs die hoogste en laagste uitvalle aan. Vergelyking tussen die hoogste en laagste uitvalle van die vraelyste aan skoolhoof en personeel respondente word ook aangedui.

Met 'n faktoranalise is die verskillende faktore uit skoolhoof en personeel vraelyste aangedui. 'n Betroubaarheids toets is gedoen met behulp van die Cronbach-Alfa Koeffisiënt . Verder is die gemiddeldes en standaardafwykings van die items van skoolhoof en personeel vraelyste bepaal. Die statistiese verskille tussen skoolhoof en personeel met betrekking tot elke faktor is ook bepaal. Statistiese verskille tussen hoër- en laerskole en verskille tussen verskillende ouderdomsgroepe met betrekking tot die 6 faktore is ook gedoen.

In die volgende hoofstuk is gevolgtrekkings uit die resultate van die navorsing gemaak word. Daar is gepoog word om aanbevelings uit die gevolgtrekkings aan die hand te doen. Verder is gepoog word om rigting vir verdere navorsings aan die hand te doen.

In hoofstuk 6 is die probleem en doelstelling kortliks bespreek. Dit word opgevolg deur te kyk na die literatuurstudie en bevindinge met betrekking tot die literatuurstudie. Daar is ook aandag gegee aan bevindinge met betrekkinge tot navorsingsdoelwite. Verder is die empiriese navorsing en bevindinge met betrekking tot die empiriese ondersoek aangedui. Riglyne vir die verbetering van die rol van die skoolhoof word ook in hierdie hoofstuk aangedui. Die hoofstuk sluit ook in aanbevelings wat gedoen is aan die hand van bevindinge wat gemaak is. Ten einde is aanbevelings gemaak vir verdere navorsing.

Sleutelwoorde: Transformasie, bestuursleierskap, bestuurstyle, doeltreffende onderrig en leer, benaderings tot transformasie en bestuurstyl, leierskapstyle, karaktereienskappe, professionele eise.

SUMMARY

The management leadership of the modern principal has been placed under the magnifying glass due to the challenges brought about in schools by transformation. School principals are in need of radical methods of approach to their management styles and focus. Interpretation and implementation of transformation lead to obscurity and far reaching complexity. School principals are expected to provide answers and solutions for transformation while at the same time putting effective and purposeful education in place.

Chapter 1 gives a brief overview of the broader problem of transformation in schools. The approach and results, either direct or indirect, that are linked to the management style of the principal are studied. The management style, approach and changes due to transformation, has principals need to re-invent themselves and their schools to fulfill the needs of transformation , are also studied. It points out that a partial or even complete personal transformation in modern schools of the twenty first century. Attention is given to afforded problematic questions that will be answered by means of the literature study and empirical investigation.

A South African perspective and the influence and consequences of transformation are discussed in the subsequent chapter (chapter 2). Although transformation is emphasized, this chapter reveals that diverse teaching and education have been with us since the time of Jan van Riebeeck, entrenched by various names and approaches. Various philosophical approaches and their applications in the modern era are investigated. Perhaps not as well-known, but with non-negotiable results, is the South African Constitution and Management framework regarding education. Therefore various implications of transformation for diverse education are investigated.

Chapter 3 is dedicated to leadership in management of modern school principals. Attention is given to views as to what leadership is, what is expected of a leader as

well as the complexities of modern leadership. A number of leadership models and dimensions that add to the complexity of leadership in management are studied as leadership can never be the same for all people. These varying styles of leadership can be used separately or in combination for successful management leadership. Transformation has resulted in school principals having to possess certain characteristics. This results in specific and challenging professional demands on the school principal. Transformation has brought about dramatic changes to the role of school principals in South Africa. This in turn has caused principals to revise their approach to diverse and transformation education. To this end chapter 3 studies certain challenges to the school principal in the modern education milieu.

In chapter 4 the research concept has been explained. The measuring instruments (questionnaires) is a self conducted questionnaire that consist of questions that must be answered by the respondents. The questionnaire concept for principals and teachers is of such a nature that it is corresponding with one another. In answering the questions the respondents have four possible answers to choose from. The administrative procedures that was followed are also indicated. Statistic techniques and procedures are explained and set out in detail. The chapter include the layout of the factor analysis, reliability of the factors and the determining of effect valuation between different groups of respondents.

The empirical investigation and its results will be explained in the next chapter.

In chapter 5 the results of the information from the questionnaires are given. There is a detailed statistical analysis of all information. The frequency and averages of questionnaires completed by principals and educators are determined and explained. Findings indicate only the highest and lowest fall-outs of the questionnaires of principals and educators respondents.

The factor analysis is an indication of the different factors from principal and educator questionnaires. A reliability test was done by means of the Cronbach-

Alpha Coefficient. The averages and standard deviations of the items of principals and educators questionnaires were determined, as were the statistical differences between high and primary schools and the differences between age groups with reference to the six factors. In the next chapter conclusions are drawn from the results of the research. Recommendations were suggested with reference to the conclusions. Possible areas for future research are also be suggested.

The problem and objectives of the study were briefly discussed in chapter 6. The literasy study and its results were discussed. Attention was also be focused on the results with reference to the research objectives. The empirical research and its results have also been discussed in detail. Guidelines for the improvement of the role of the principal are given in this chapter. Recommendations which have been made with reference to the findings of the study are included and finally recommendations for futher research have been suggested.

Key terms: Transformation, management leadership, management style, effective teaching and learning, Transformation and management style approaches, leadership styles, characteristics and professional demands.

INHOUDSOPGAWE

OPSOMMING.....	I
SUMMARY.....	V
INHOUDSOPGAWE.....	VIII
LYS VAN TABELLE.....	XXIII
BYLAE.....	XXIV
HOOFSTUK 1: PROBLEEMSTELLING EN MOTIVERING	
1.1 INLEIDING.....	1
1.2 PROBLEEMSTELLING.....	3
1.3 PROBLEEMVRAE.....	12
1.4 DOEL VAN ONDERSOEK.....	12
1.5 ONDERSOEKMETODE.....	13
1.5.1 Literatuurstudie.....	13
1.5.2 Empiriese ondersoek.....	14
1.6 HOOFSTUKINDELING..	14
1.7 SAMEVATTING.....	15

INHOUDSOPGAWE (VERVOLG)

HOOFSTUK 2: TRANSFORMASIE IN SKOLE: 'N SUID-AFRIKAANSE PERSPEKTIEF

2.1	INLEIDING.....	16
2.2	ONDERWYS -TRANSFORMASIE IN SUID-AFRIKA: 'N HISTORIESE OORSIG.....	19
2.2.1	Fase 1 – Die beginjare.....	19
2.2.2	Fase 2 – Ná 1652.....	20
2.2.3	Fase 3 - Kulturele konfrontasie en pogings tot saambestaan.....	20
2.2.4	Fase 4 – Inter- en intragroepverhoudinge.....	20
2.2.5	Fase 5 – Meer onlangse tye en gebeure.....	20
2.2.6	Fase 6 – Ná 1990.....	21
2.2.7	Fase 7 – Scenario vir die toekoms.....	21
2.3	FILOSOFIESE UITDAGINGS EN VERTREKPUNTE VAN TRANSFORMERENDE ONDERWYS IN SUID-AFRIKA.....	22
2.3.1	Kurrikulum.....	24
2.3.2	Didatiek (Metodiek).....	24
2.3.3	Leerders.....	24
2.3.4	Onderwysers.....	25
2.3.5	Skool.....	25
2.4	DIE SUID-AFRIKAANSE GRONDWET EN BELEIDS- RAAMWERK.....	26
2.4.1	Inleiding.....	26
2.4.2	Wet op die Nasionale Onderwysbeleid, Wet 27 van 1996.....	27
2.4.3	Artikel 29 van die Grondwet. Reg op Onderwys.....	27

INHOUDSOPGAWE (VERVOLG)

2.4.4	Artikel 9 van die Grondwet. Gelykheid en onbillike Diskriminasie.....	28
2.4.5	Artikel 6; 29(2); 31; 35(3)(k) van die Grondwet. Kulturele regte.....	28
2.4.6	Artikel 15 van die Grondwet. Gewetensvryheid.....	29
2.4.7	Artikel 12(1) en 10 van die Grondwet. Vryheid en geborgenheid van die persoon en menswaardigheid.....	29
2.4.8	Artikels 14 en 36 van die Grondwet. Privaatheid.....	30
2.4.9	Artikel 33 van die Grondwet. Regverdige administratiewe optrede.....	30
2.4.10	Suid-Afrikaanse Skolewet, 84 van 1996.....	31
2.4.11	Die wet op Indiensneming van Opvoeders, 76 van 1998.....	32
2.4.12	Algemene Parlementêre Wetgewing, 74 van 1983.....	32
2.4.13	Wet op Masjienerie en Beroepsveiligheid, 6 van 1983.....	32
2.5	DIE IMPLIKASIES VAN TRANSFORMASIE ONDERWYS.....	33
2.5.1	Inleiding.....	33
2.5.2	Kurrikulum-hervorming.....	34
2.5.3	Personeelvoorbereiding.....	36
2.5.4	Verandering van onderwys se gesindhede.....	38
2.5.5	Sensitiwiteit vir verskeie kulture en leerders se leerstyle.....	40
2.5.6	Kommunikasievaardighede.....	41
2.5.7	Ontwikkeling van kritiese denke en analitiese vaardighede.....	44
2.5.8	Effektiewe leierskaps- en bestuurspraktyke.....	45
2.5.9	Onderrig van vakaangeleenthede.....	46
2.5.10	Leerderbehoefte.....	48
2.5.11	Onderwysers se verwagtings.....	49
2.5.12	Ander transformasie-implikasies.....	51

INHOUDSOPGAWE (VERVOLG)

2.6	DIE INVLOED VAN TRANSFORMASIE OP LEERLINGE SE ONDERVINDINGE EN VERWAGTINGS.....	53
2.6.1	Die familiefase.....	53
2.6.2	Die individuele fase.....	54
2.6.3	Die skool- /kultuurfase.....	55
2.7	TAALBELEID.....	56
2.8	RASSISME.....	59
2.9	TOELATINGSBELEID.....	63
2.10	SAMEVATTING.....	67

HOOFSTUK 3: BESTUURSLEIERSKAP EN TRANSFORMASIE IN AFRIKAANSMEDIUMSKOLE

3.1	INLEIDING.....	68
3.2	LEIERSKAP IN 'N MODERNE ONDERWYSLANDSKAP.....	75
3.2.1	Leierskap as 'n komplekse verskynsel.....	75
3.2.2	Sienings rakendé die skoolhoof se leierskap	82
3.2.3.	Leierskapmodelle.....	90
3.2.3.1	Doel-ontwikkelaar-model.....	90
3.2.3.2	Hulpbron-ontwikkelaar-model.....	91
3.2.3.3	Ingenieur-proses-model.....	91
3.2.3.4	Sosiale-leier-model.....	91
3.2.3.5	Omgewingsleier-model.....	92

INHOUDSOPGAWE (VERVOLG)

3.2.3.6	Toesighouer-model.....	92
3.2.3.7	Organisasie-ontwikkelaar-model.....	92
3.2.3.8	Weindling-model.....	93
3.2.4	Leierskapsdimensies en fases.....	94
3.2.4.1	Reeves se fase-benadering.....	95
3.2.4.2	Dimensies volgens Cheng (2002).....	97
3.2.4.2.1	Menslike leierskapsdimensie.....	97
3.2.4.2.2	Strukturele leierskapsdimensie.....	97
3.2.4.2.3	Politiese leierskapsdimensie.....	97
3.2.4.2.4	Kulturele leierskapsdimensie.....	97
3.2.4.2.5	Onderwysleierskapsdimensie.....	98
3.2.4.3	Dimensies volgens Harris (2002a).....	98
3.2.4.3.1	Onderhandelingsdimensies.....	99
3.2.4.3.2	Aanmoediging van personeel.....	99
3.2.4.3.3	Dimensie van personeel- en leerderprestasiEVERBETERING.....	99
3.2.4.3.4	Verteenwoordigende dimensies.....	99
3.2.4.4	West, Jackson, Harris en Hopkins (2000) se fase-benadering.....	100
3.2.4.5	Day (2003) se fase benadering.....	100
3.2.4.5.1	Inisiërings fase- 1-4 jaar (idealisme, onsekerheid, aansporing).....	100
3.2.4.5.2	Ontwikkelingsfase.....	101
3.2.4.5.3	Selfbestuur (outonomie).....	101
3.2.4.5.4	Ontnugteringsfase.....	102
3.2.4.6	Loock; Campher; Du Preez; Grobler & Shaba (2003) se fase-benadering.....	102
3.2.4.6.1	Ruilery.....	102
3.2.4.6.2	Bou.....	102
3.2.4.6.3	Binding.....	102
3.2.4.6.4	Bank.....	103

INHOUDSOPGAWE (VERVOLG)

3.2.4.7	Caldwell (1999) se dimensie-benadering.....	103
3.2.4.7.1	Kulturele leierskap.....	103
3.2.4.7.2	Strategiese leierskap.....	103
3.2.4.7.3	Onderrig-leierskap.....	103
3.2.4.7.4	Regerende leierskap.....	103
3.2.4.7.5	Strategiese leierskap.....	104
3.2.5	Leierskapstyle.....	104
3.2.5.1	Inleiding.....	104
3.2.5.2	Outoritêre en laissez-faire-leierskapstyl.....	104
3.2.5.3	Emosionele-intelligensie-leierskapstyl.....	105
3.2.5.4	Strategiese leierskapstyl.....	105
3.2.5.5	Instruksionele leierskapstyl.....	105
3.2.5.6	Organisatoriese leierskapstyl.....	106
3.2.5.7	Gemeenskapsleierskapstyl.....	107
3.2.5.8	Fasiliterende leierskapstyl.....	107
3.2.5.9	Entrepreneur-leierskapstyl van die skoolhoof.....	107
3.2.5.10	Post-transformasie leierskapstyl.....	108
3.2.5.11	Morele leierskapstyl.....	108
3.2.5.12	Verspreide leierskapstyl.....	108
3.2.5.13	Leierskapstyle deur emosionele realiteite.....	109
3.2.5.14	Transaksionele leierskapstyl.....	109
3.2.5.15	Transformasie-leierskapstyl.....	110
3.3	EISE AAN PROFESSIONELE SKOOLHOOFDE.....	113
3.3.1	Karaktereienskappe van 'n moderne skoolhoof.....	113
3.3.1.1	Refleksie.....	116
3.3.1.2	Visie.....	116
3.3.1.3	Verbintenis en deursettingsvermoë.....	116

INHOUDSOPGAWE (VERVOLG)

3.3.1.4	Mag en bemagtiging.....	116
3.3.1.5	Die hoofleerder.....	117
3.3.2	Professionele eise aan skoolhoofde.....	120
3.4	DIE ROL VAN SKOOLHOOFDE IN SUID-AFRIKA.....	122
3.4.1	Inleiding.....	122
3.4.2	Rol van die skoolhoof volgens Cheng (2003).....	123
3.4.3	Rol van die skoolhoof volgens Botha (2004).....	124
3.4.4	Rol van die skoolhoof volgens Van Der Walt (2000).....	124
3.4.5	Rol van die skoolhoof volgens Harris (2003).....	125
3.4.6	Rol van die skoolhoof volgens Hargreaves (1998).....	126
3.4.6.1	Openheid tot buitewêreld.....	126
3.4.6.2	Herstruktuering van die skool se kultuur en sy organisatoriese strukture.....	127
3.4.6.3	Nuwe verhoudingstyle.....	127
3.4.6.4	Kennisontwikkeling as 'n sentrale aktiwiteit vir personeel.....	127
3.4.7	Rol van die skoolhoof volgens Looek; Campher; Du Preez; Grobler en Shaba (2003).....	128
3.4.8	Ander sienings oor die rol van die skoolhoof.....	128
3.5	BENADERING TOT ONDERWYS TRANSFORMASIE.....	130
3.5.1	Inleiding.....	130
3.5.2	Busher (2002) se benadering.....	130
3.5.3	Tirozi (2001) se benadering.....	131
3.5.4	Day, Harris, Hatfield, Tolley en Bereford (2000) se benadering.....	131
3.5.4.1	Menslikeverhoudingmodel.....	132
3.5.4.2	Opsisteesmodel.....	132
3.5.4.3	Billike-doelwittemodel.....	133

INHOUDSOPGAWE (VERVOLG)

3.5.4.4	Interne-prosesmodel.....	133
3.5.5	Fullen (2004) se benadering.....	134
3.5.6	Gumbo (2001) se benadering.....	134
3.5.6.1	Beweging na billikheid.....	135
3.5.6.2	Kurrikulumontwikkeling.....	135
3.5.6.3	Diversiteitsgeoriënteerd.....	135
3.5.6.4	Voorkoming van bevooroordeeldheid.....	135
3.5.7	Hargreaves, Liebermann, Fullen en Hopkins (1998) se benadering.....	136
3.5.8	Kapp (2000) se benadering.....	136
3.5.9	Harris (2002a) se benadering.....	137
3.5.10	Newman; King; en Young (2000) se benadering.....	137
3.5.11	Mitchell en Sackney's (2000) se benadering.....	138
3.5.12	Hopkins en Jackson (2003) se benadering.....	138
3.5.13	Day (2003) se benadering.....	139
3.5.14	Elmore (1995) se benadering.....	139
3.5.15	Van der Walt (2000) se benadering.....	139
3.5.16	Singh en Lokotsch (2005) se benadering.....	140
3.6	UITDAGINGS AAN DIE SKOOLHOOF IN 'N MODERNE ONDERWYSMILIEU.....	140
3.6.1	Personeelbemagtiging.....	140
3.6.1.1	Matjeke; Dunsing en McCabe (1999) se bemagtigingsproses.....	141
3.6.1.1.1	Bemagtigingstrategie.....	141
3.6.1.1.2	Wegstootstrategie.....	141
3.6.1.1.3	Dubbel-wegstootstrategie.....	141
3.6.1.1.4	Ontwikkelingstrategie.....	142

INHOUDSOPGAWE (VERVOLG)

3.6.1.2	Steyn (2001) se fase van die bemagtigingsproses.....	142
3.6.1.3	Determinante vir effektiewe personeelbemagtiging volgens Steyn (2001).....	143
3.6.1.3.1	Personeelbetrokkenheid.....	143
3.6.1.3.2	Skoolklimaat.....	143
3.6.1.3.3	Hulpbronne.....	144
3.6.1.3.4	Leierskap.....	144
3.6.1.4	Implikasies van personeelbemagtiging volgens Steyn et al. (1998).....	146
3.6.1.4.1	Verandering van skoolstrukture.....	146
3.6.1.4.2	Magsdeelname.....	146
3.6.1.4.3	Aanpassing van die leierskapsrol.....	147
3.6.1.4.4	Voorsiening van geleenthede vir gesamentlike aksies.....	147
3.6.1.4.5	Bepaal die vlak van besluitneming.....	148
3.6.1.4.6	Indiensopleiding van personeel.....	148
3.6.1.4.7	Implementering van personeelbemagtiging.....	148
3.6.2	Hantering van weerstand.....	150
3.6.2.1	Inleiding.....	150
3.6.2.2	Weerstand volgens Looock; Campher; Du Preez; Grobler en Shaba (2003).....	151
3.6.2.3	Weerstand volgens Fullen (2004).....	152
3.6.2.4	Weerstand volgens Harris (2003).....	154
3.6.2.4.1	Inisiëringskomponent van transformasie.....	158
3.6.2.4.2	Implementeringskomponent.....	158
3.6.2.4.3	Institusionele komponent.....	158
3.6.2.5	Weerstand volgens Hall en Hord (2001).....	159
3.6.2.6	Weerstand volgens Singh en Lokotsch (2005).....	159
3.6.2.7	Weerstand volgens Day (2003).....	159
3.6.2.8	Weerstand volgens Conner (1999).....	160

INHOUDSOPGAWE (VERVOLG)

3.6.3	Hantering van dissipline.....	160
3.6.3.1	Inleiding.....	160
3.6.3.2	Dissiplinêre probleme.....	162
3.6.3.3	Rol van die skoolhoof.....	164
3.6.3.4	Redes vir dissiplinêre probleme.....	168
3.6.3.5	Bekwaamhede van personeel om dissipline te hanteer.....	170
3.6.4	Skoolhoof as fasiliteerder.....	171
3.6.5	Aanspreeklikheid.....	176
3.6.5.1	Inleiding.....	176
3.6.5.2	Handhawing.....	178
3.6.5.3	Aanspreeklikheid.....	178
3.6.5.4	Verantwoordelikheid.....	179
3.6.5.5	Sedelike aanspreeklikheid.....	179
3.6.5.6	Professionele aanspreeklikheid.....	180
3.6.5.7	Kontraktuele aanspreeklikheid.....	180
3.6.6	Ander uitdagings vir skoolhoofde.....	181
3.6.6.1	Inleiding.....	181
3.6.6.2	Leierskap teenoor bestuur.....	183
3.6.6.3	Ontwikkeling teenoor instandhouding.....	183
3.6.6.4	Interne teenoor eksterne transformasie.....	184
3.6.6.5	Outokrasie teenoor outonomie.....	185
3.6.6.6	Persoonlike tyd teenoor professionele take.....	185
3.6.6.7	Leierskap in klein teenoor groot skole.....	185
3.6.6.8	Personeel Ontwikkeling en optrede teenoor personeel.....	186
3.6.6.9	Mag teenoor deelname.....	187
3.6.6.10	Dink sistematies en groot.....	188
3.6.6.11	Fokus op klaskamerpraktyke.....	188
3.6.6.12	Sien personeel en leerders.....	189

INHOUDSOPGAWE (VERVOLG)

3.7	SAMEVATTING.....	189
-----	------------------	-----

HOOFSTUK 4: NAVORSINGSONTWERP

4.1	INLEIDING.....	191
4.2	DIE VRAELYS AS MEETINSTRUMENT.....	192
4.2.1	Voordele.....	192
4.2.2	Nadele.....	192
4.2.3	Die vraelys.....	193
4.3	DIE ONTWERP VAN DIE MEETINSTRUMENT.....	195
4.3.1	Vraelys: Skoolhoofde.....	196
4.3.1.1	Afdeling A: Biografiese gegewens.....	196
4.3.1.2	Afdeling B: Demografiese gegewens.....	196
4.3.1.3	Afdeling C: Vraelys.....	196
4.3.2	Vraelys: Personeel.....	197
4.3.2.1	Afdeling A: Biografiese gegewens.....	197
4.3.2.2	Afdeling B: Vraelys.....	197
4.4	ADMINISTRATIEWE PROSEDURES.....	198
4.5	POPULASIE EN STEEKPROEF.....	199
4.6	STATISTIESE TEGNIEK EN PROSEDURES.....	200
4.6.1	Inleiding.....	200
4.6.2	Biografiese gegewens (Afdeling A van vraelyste aan hoofde en personeel):Bepaling van frekwensies.....	200

INHOUDSOPGAWE (VERVOLG)

4.6.3	Demografiese gegewens(Afdeling B van vraelyste aan skoolhoof):Bepaling van frekwensies.....	201
4.6.4	Vraelysgegewens (Afdeling C van die vraelys aan skoolhoofde en personeel): Bepaling van frekwensies.....	201
4.6.5	Bepaling van frekwensies en gemiddeldes per vraag: Hoofde.....	202
4.6.6	Bepaling van frekwensies en gemiddeldes per vraag: Onderwysers.....	202
4.6.7	Faktoranaliserings.....	202
4.6.8	Bepaling van die betroubaarheid van die vraelyste.....	203
4.6.9	Bepaling van die effekgroottes van verskille tussen die groepe respondente.....	203
4.7	SAMEVATTING.....	204

HOOFSTUK 5: EMPIRIESE ONDERSOEK EN RESULTATE

5.1	INLEIDING.....	205
5.2	BEPALING VAN FREKWENSIES EN GEMIDDELDDES: VRAELYS AAN SKOOLHOOFDE.....	205
5.2.1	Inleiding.....	205
5.3	BEPALING VAN FREKWENSIES EN GEMIDDELDDES: VRAELYS AAN ONDERWYSERS.....	211
5.3.1	Inleiding.....	211
5.3.2	Vergelyking (nie statisties) tussen items 1-38 tussen skoolhoofde respondente en personeelrespondent.....	218
5.4	FAKTORANALISE.....	219

INHOUDSOPGAWE (VERVOLG)

5.4.1	Inleiding.....	219
5.4.2	Faktorstruktuur.....	219
5.5	BEPALING VAN BETROUBAARHEID VAN DIE FAKTORE.....	221
5.6	VERSKILLE TUSSEN SKOOLHOOFDE EN ONDERWYSERS MET BETREKKING TOT DIE SES GEIDENTIFISEERDE FAKTORE.....	222
5.6.1	Gemiddeldes en standaardafwykings per faktor.....	222
5.6.2	Statistiese verskille tussen hoofde en onderwysers met betrekking tot die ses faktore.....	223
5.7	SAMEVATTING.....	225

HOOFSTUK 6: SAMEVATTING, BEVINDINGE EN AANBEVELINGS

6.1	INLEIDING.....	226
6.2	PROBLEEM – EN DOELSTELLINGS.....	226
6.3	LITERATUURSTUDIE.....	227
6.4	BEVINDINGS EN GEVOLGTREKKINGS MET BETREKKING TOT NAVORSINGSDOELWIT 1: HOE DIE ONDERWYS- LANDSKAP IN SUID-AFRIKA VERANDER HET.....	228
6.4.1	Bevindings en gevolgtrekkings uit die literatuurstudie.....	228
6.5	BEVINDINGS EN GEVOLGTREKKINGS MET BETREKKING TOT NAVORSINGSDOELWIT 2: HOE DIE ROL VAN DIE	

INHOUDSOPGAWE (VERVOLG)

	SKOOLHOOF BEINVLOED WORD EN WATTER EISE AAN SKOOLHOOFDE GESTEL WORD.....	231
6.5.1	Bevindings en gevolgtrekkings uit die literatuurstudie.....	231
6.5.2	Bevindings en gevolgtrekkings uit die empiriese studie.....	232
6.6	BEVINDINGS EN GEVOLGTREKKINGS MET BETREKKING TOT NAVORSINGSDOELWIT 3: BEPAAL HOE DIE SKOOL- HOOF TRANSFORMASIE KAN BENADER.....	232
6.6.1	Bevindings en gevolgtrekkings uit die literatuurstudie.....	232
6.6.2	Bevindings en gevolgtrekkings uit die empiriese studie.....	233
6.7	BEVINDINGS EN GEVOLGTREKKINGS MET BETREKKING TOT NAVORSINGSDOELWIT 4: BEPAAL OF DIE ROL VAN DIE SKOOLHOOF AFGEBAKEN KAN WORD.....	233
6.7.1	Bevindings en gevolgtrekkings uit die literatuurstudie.....	233
6.7.2	Bevindings en gevolgtrekkings uit die empiriese studie.....	234
6.8	BEVINDINGS EN GEVOLGTREKKINGS MET BETREKKING TOT NAVORSINGSDOELWIT 5: WATTER BESTUURS- PRAKTYKE DIE SKOOLHOOF KAN GEBRUIK OM TRANSFORMASIE BINNE SKOOLVERBAND TE LAAT PLAASVIND.....	234
6.8.1	Bevindings en gevolgtrekkings uit die literatuurstudie.....	234
6.8.2	Bevindings en gevolgtrekkings uit die empiriese studie.....	235
6.9	AANBEVELINGS.....	235
6.10	AANBEVELINGS VIR VERDERS NAVORSING.....	237

6.11	TEN SLOTTE.....	238
------	-----------------	-----

TABELLE

Tabel 4.1	Aantal vraelyste uitgedeel en terugontvang-skoolhoofde.....	199
Tabel 4.2	Aantal vraelyste uitgedeel en terugontvang-personeel.....	199
Tabel 5.1	Afdeling A: Biografiese gegewens; Hoofde.....	206
Tabel 5.2	Afdeling B: Demografiese gegewens: Hoofde.....	208
Tabel 5.3	Afdeling C: Vraelyste aan Skoolhoofde.....	208
Tabel 5.4	Afdeling A: Biografiese gegewens: Personeel.....	212
Tabel 5.5	Afdeling B: Vraelyste aan Personeel.....	214
Tabel 5.6	Faktoranalise: Faktorpatroon.....	220
Tabel 5.7	Betroubaarkheidskoeffisient.....	221
Tabel 5.8	Gemiddeldes en Standaardafwykings.....	222
Tabel 5.9	Bepaling van statistiese verskille tussen hoofde en personeel.....	224

BRONNELYS.....	239
BYLAAG A.....	265
BYLAAG B.....	270
BYLAAG C.....	276
BYLAAG D.....	281
BYLAAG E.....	286

HOOFSTUK 1

PROBLEEMSTELLING EN MOTIVERING

1.1 Inleiding

Die uitdagings wat die afgelope tien jaar as gevolg van transformasie-eise in skole voorkom, het aan navorsers en leierskap van menige lande stof tot nadenke besorg (Day, Harris, Hadfield, Tolley & Beresford, 2000:7). Daar word algemeen aanvaar dat onderrigkwaliteit mense se motiveringsvlakke en prestasie beïnvloed. Day *et al.* (2000:7) wys op die groot belang van skoolleierskapskwaliteit aangesien dit 'n bepalende rol speel in die motivering van personeel en die effektiewe onderrig wat in die klaskamer plaasvind. Die kwaliteit van onderwysers se karakter kom voor in dit wat die onderwyser bewustelik en onbewustelik as rolmodel in die klaskamer voorhou. Die effektiewe bestuur en ondersteuning van leerders oor die algemeen is belangrik vir onderrig kwaliteit.

Day *et al.* (2000:7) beklemtoon dat fundamentele transformasie vereis word in die filosofie van onderwysorganisasies. Hierdie transformasie in die kultuur en die bestuursprosesse betrek meer as net finansiële aangeleenthede en moet daarom as sodanig benader word.

Onderwys en onderrig het in die moderne onderwyslandskap deel geword van: a) 'n aanhoudende transformasie van afdwingbare kurrikulums en bestuurs-innovasie; b) toenemende kwaliteitskontrole; en c) beoordeling wat gebaseer is op uitsette (Day *et al.*, 2000:13). Die voorgenoemde skrywer (2000:13) sê verder dat van skoolhoofde en onderwysers verwag word om in verskillende transformasie-situasies te werk, naamlik: a) 'n toename in onafhanklikheid in die bestuur van skole, tesame met 'n toename van afhanklikheid ten opsigte van monitering, die kurrikulum, en assessering in raamwerke wat deur die

Departement van Onderwys afdwingbaar gemaak word; b) nuwe vorme van aanspreeklikheid wat daarop gerig is om effektiwiteit en produktiwiteit te bevorder, wat meebring dat die werkklas van skole verhoog word; c) nuwe afdwingbare kurrikulums wat personeel se geleentheid om leerders se behoeftes te identifiseer en daarop te reageer, kortwiek; en d) meer klem op kognitiewe uitdagings met 'n gevolglike afname in die aandag wat gegee moet word aan emosionele intelligensie.

Christie (1998:293) is van mening dat die fokus op onderrig en leer in Suid-Afrikaanse skole wegkwyn omdat skole vasgevang word in 'n verskeidenheid vorms van konflik en aggressie, asook onsekerheid wat nie beheer kan word in 'n swak organisatoriese struktuur nie. Verder sê Christie (1998:293) dat skoolhoofde, personeel en leerders hulle fokus verloor het en hulle energie instem op die wanfunksionering van die skool, ten koste van onderrig en leer. Christie (1998:293) dui aan dat die organisatoriese aftakeling van skole gepaardgaan met emosies van empatie, depressie, angstigheid, asook 'n gebrek aan bemagtiging en projeksie.

Die volgende vyf riglyne vir Suid-Afrika se onderwyssituasie word deur Christie (1998:294-296) geïdentifiseer: a) die Departement van Onderwys moet die kompleksiteit en organisatoriese dinamika wat die werk van skole aftakel, erken, om sodoende 'n basis te skep vir samewerking; b) die Departement van Onderwys behoort die regenerasie van skole as funksionele organisasies as 'n prioriteit te beskou; c) dit is belangrik dat die taak van onderrig en leer beklemtoon en aangemoedig word, sodat skole hierop konsentreer eerder as om deel te wees van politieke aangeleenthede; d) organisatoriese mislukking moet geremedieer word in terme van skoolbestuur en leierskap; en e) dit is belangrik dat 'n gevoel van verantwoordelikheid ontwikkel word.

Volgens Hopkins (2001) word radikale benaderingsmetodes, bestuur en reaksies tot transformasie benodig. Harris (2003:73) meen dat die huidige fokus van

leierskap gerig is op die behoeftes om die versnellende transformasie in Suid-Afrika te hanteer. Harris (2003:73) sê verder dat in navorsing oor skooltransformasie min aandag geskenk is aan die ontwikkeling en vorming van moderne skoolhoofde.

1.2 Probleemstelling

Fullen (2004:1) meen dat transformasie 'n dubbele snykant het, en dat skole dit moeilik vind om by die gejaagde tempo van transformasie aan te pas en om dit te hanteer. Tog is dit moontlik om nuwe denkrigtings en metodes, prosedures en strategieë te vind wanneer transformasie ter sprake kom. Fullen (2004:1) is van mening dat transformasie emosies aanwakker, hetsy ten goede of ten kwade, en wanneer emosies toeneem, is effektiewe leierskap die sleutel om die emosionele intelligensie van die skoolpersoneel mee te benader.

MacBeath, Moos en Riley (1998) wys daarop dat die toepassing en implementering van transformasie in die een-en-twintigste eeu se onderwysomgewing, vir sommige personeel en skoolhoofde moeiliker sal wees as vir ander. Hierdie nuwe "omgewing" het die vermoë om personeel en skoolhoofde, wat nie net transformasie baasraak nie, maar wat ook daarop kan floreer en transformasie een tree voor is, te bevoordeel.

Een van die take van 'n skoolhoof in 'n transformerende onderwysomgewing is om personeel, leerders en ouers te help met die drie belangrikste vorms van transformasie, naamlik: a) die impak van globalisering; b) transformasie van die onderwys; en c) betekenis van wat leierskap is (MacBeath *et al.*, 1998). Harris,, Allsop en Sparks (2002:35) noem dat een van die hoofredes vir die mislukking van transformasie, 'n gebrek is aan deeglike aandag gedurende die transformasieproses. Die aanvanklike aanmoediging van transformasie is dikwels eenvoudig, maar die interpretasie en implementering daarvan gee aanleiding tot onduidelikheid, onsekerheid en kompleksiteitsprobleme.

Hargreaves en Fullen (1998) beklemtoon dat transformasie buigsaamheid vereis. Om transformasie in kultuur, taal en leerstyle te akkommodeer, beteken dat 'n fundamentele herstrukturering van die onderrigkern moet plaasvind. Vir enige skoolhoof hou hierdie taak 'n onvermydelike uitdaging in (Hargreaves & Fullen, 1998).

Die transformasiekragte is reeds deel van menige klaskamer: in die karaktereienskappe van leerders, asook in die probleme en potensiaal wat leerders na skole bring (Hargreaves & Fullen, 1998:26). Die voorgenoemde skrywers (1998:26) sê voorts dat skoolpersoneel en skoolhoofde binne hierdie kompleksiteit en uitdagings meer en beter metodes moet vind om met ander transformasie te werk. Skoolhoofde moet hulle professionaliteit beredeneer en definieer sodat hulle nie verheewe of gedistansieerd van ouers en leerders is nie. Hargreaves en Fullen (1998:26) is van mening dat die manier waarop skoolhoofde in skole te werk gaan, getransformeer moet word.

McGurk (1990) wys daarop dat indien die makro-ontwikkeling in die politieke arena voortduur, dit verwarring en onsekerheid by skoolhoofde kan skep en ook op hulle taak 'n invloed kan uitoefen. Volgens Singh en Lokotsch (2005:279) dra leiers soos onder andere skoolhoofde, onderwysers, ouers en beheerligggame, die verantwoordelikheid om die vorige "van-bo-na-onder", outokratiese besluitnemingshiërargie te transformeer na 'n horisontale, deelnemende leierskapstyl.

Day *et al.* (2000:15) konstateer dat effektiewe skoolhoofde in die moderne onderwysmilieu 'n duidelike stel kernwaardes benodig. Hierdie skoolhoofde moet oor die vermoë beskik om 'n balans te handhaaf tussen 'n visie en die hoë verwagtings wat bereik kan word. Dempster en Logan (1998:96) is van mening dat skoolhoofde in die moderne onderwysstelsel die nodige selfvertroue moet

ontwikkel om in belang van hulle eie welsyn, die spanning te verwerk wat tussen eksterne en interne prioriteite kan ontstaan.

Volgens Day *et al.* (2000:16) moet skoolhoofde wat effektiewe leierskap in die kompeterende waarderaamwerk van die postmoderne era wil toepas, betrokke raak by konflik, ontwikkeling, vorming, samesmelting en terselfdertyd samesmelting volgens onderwysomstandighede. Hulle sal ook die leiers en bestuurders wees wat noukeurige aandag moet skenk aan die ontwikkeling van 'n leer- en prestasiekultuur in hulle skole en gemeenskappe (Day *et al.*, 2000:17). Day *et al.* (2000:17) vermaan egter dat die voorgenoemde sake wat betrekking het op effektiewe leierskap, nie so maklik is om toe te pas soos wat dit op die oog af voorkom nie. Personeelontwikkeling, klaskamers en personeelkamers is komplekse, mikro-politieke omgewings.

Cheng (2002) skryf die sukses van onderwystransformasie toe aan die effektiwiteit en bestuursleierskap van die skoolhoof. Cheng (2000b; 2001a) het reeds in 2000 en 2001 gewys op die bestaan van verskeie transformasiestrukture betreffende sisteme en skoolvlakke. Paradigmaskuiwe is onvermydelik, veral ten opsigte van tradisionele paradigmas wat insluit globalisering, lokalisering en individualisme in onderrig en leer (Cheng, 2000b; 2001a).

Busher (2002:275) is van mening dat transformasie afdwingbaar kan wees deur eksterne gesag, gebeure of deur interne determinante wat in 'n situasie voorkom. Busher (2002:275) sê verder dat die finale uitkoms van transformasie in skoolverband, gereflekteer word in die eksterne en interne perspektiewe wat in 'n betrokke skool na vore kom. Om hierdie rede het skoolhoofde 'n belangrike onderhandelingsfunksie te vervul tussen die eksterne konteks en die interne proses. Gedurende dié onderhandelings help hulle personeel en leerders om eksterne transformasie wat afgedwing word, te verstaan en te hanteer (Busher, Barker & Wortley, 2002).

Om effektiewe transformasie te laat plaasvind, is dit nodig dat skoolhoofde die skool vanuit die perspektief van die leerders beskou. Laasgenoemde is dikwels skerp krities ingestel teenoor die mate van sukses al dan nie wat onderwysers met hulle werk behaal. (Rudduck, Chaplan & Wallace, 1996) as 'n resultaat van hulle lewenservaring van mense in komplekse, sosiopolitieke omstandighede van families, skole en gemeenskap (Howard & Gill, 2000).

Botha (2004:239) wys daarop dat baie onderwysstelsels in verskeie lande, insluitende Suid-Afrika, deurlopend besig is om radikale hervormings te implementeer om by 'n veranderde, transformerende wêreld aan te pas. Plaaslike hervormingsinisiatiewe soos kurrikulum 2005 met sy uitkoms gebaseerde onderwys, die Trisano-projek (wat verwys na "lets work together") (Departement van Onderwys, 2000a) en die nuwe kurrikulumverklarings wat finaal in 2007 deur die Departement van Onderwys geïmplementeer is, kan in hierdie verband genoem word. Botha (2004:239) sê dat die voorgenoemde inisiatiewe die belangrikheid van skoolontwikkeling vanuit 'n holistiese benadering beklemtoon. Die inisiatiewe berus op die veronderstelling dat die deelname van alle onderwys en aandeelhouers die suksesvolle bereiking van transformasie kan bevorder (Mosoge & Van der Westhuizen, 1998:73; Steyn, 2002:25).

Botha (2004:240) is van mening dat effektiewe skoolhoofde in 'n steeds transformerende onderwysdispensasie hulle funksie as bestuursleiers moet herdefinieer aangesien dit noodsaaklik is vir transformasie en demokratiese skole.

Volgens Steyn (2001) is dit nodig dat skoolbestuurders wat hulle skool organisatories transformeer na 'n meer deelnemende organisasie, 'n paradigma-skuif maak rakende hulle denke oor die betrokke personeellede en hulleself.

Transformasie moedig 'n deelname in verantwoordelikheid aan en 'n leierskap wat daartoe in staat is om interaktiewe werkomgewings te skep (Sallis,1997:78).

Niemann (2006:97) beskou deurlopende veranderings, transformasie-dinamieke en evolusie in die onderwys as 'n realiteit vir die direkte toekoms. Dit impliseer dat onderwysers in Suid-Afrika voorberei moet word om transformasie te fasiliteer sodat effektiewe funksionering van skole kan plaasvind (Niemann, 2006:97). Niemann (2006:97) stel dit duidelik dat skoolhoofde moet weet hoe om te beplan en hoe om transformasie-determinante te hanteer. Een van die kernuitdagings is volgens Niemann (2006:97) dat die rol van skoolhoofde in die onderwys vasgestel moet word, omdat dit juis hulle is wat transformasie moet absorbeer en implementeer. Niemann (2006:97) gaan verder deur te noem dat dit nodig is om individue toe te rus om kritiese aangeleenthede rakende transformasie te hanteer in hul dag-vir-dag-bestuur.

Skoolhoofde moet gevolglik hulle filosofie om almal dieselfde te hanteer, verander; hulle behoort dus andersheid te identifiseer en sinvol daarop te reageer, in so 'n mate dat werkende produktiwiteite verseker word. Gelyktydig hiermee moet diskriminasie vermy word (Niemann, 2006:107). Veranderde bestuursbenaderings kan transformasie-opleiding insluit, asook, die hersiening van bestaande programme met die oog op groter gebruikersvriendelikheid vir alle groepe. Om 'n sisteem effektief te bestuur, is dit volgens Niemann (2006:108) nodig om by die betrokke mense te begin, en waarde aan andersheid te heg. Sodanige benadering sal 'n bydrae lewer tot kennis en begrip van die realiteit.

Transformasie is 'n swaard met twee snykante. Die snelle pas waarteen transformasie plaasvind, maak dit moeilik om daarby aan te pas; tog is dit moontlik om nuwe rigtings te vind, vorentoe te beweeg en om deurbrake te maak wat feitlik onmoontlik is in stagnerende gemeenskappe en instansies (Fullen, 2004). As mense uitgevra word oor hoe hulle transformasie beleef, word

gevoelens van angstigheid, vrees, gevaar, verlies en paniek geopper, terwyl ander dit op hulle beurt beleef as opwindend, vol energie en 'n verbetering.

Daar word van skoolhoofde verwag om 'n klimaat en kultuur te skep waarin elke individu of groep se volle potensiaal uitgeleef en bereik kan word. Op so 'n wyse kan skoolhoofde kollektief in Suid-Afrikaanse skole fasiliteer en tot die besef kom van die andersheid onder mekaar. Respek word getoon, terwyl transformasie in perspektief geplaas word. Verder kan die sterk- en swakpunte van verskillende ideologieë ontdek word ten einde die volle potensiaal van Suid-Afrikaanse skole te verbeter; met ander woorde, skepping van die beste geleenthede vir eenheid deur transformasie (Niemann, 2006:101).

Die Suid-Afrikaanse skoolstruktuur is vinnig besig om te transformeer in 'n komplekse vermenging van ras; kultuur; taal en seksuele oriëntasie. Hierdie transformasie gee aanleiding tot meer diverse bestuurspanne en 'n meer kultureel diverse werkmag (Niemann, 2006:103). Senge (1999:278-279) gaan van die standpunt uit dat personeel in skole transformasie-aangeleenthede moet hanteer met verantwoordelikheid, integriteit en 'n bereidwilligheid om daaraan deel te neem. Dit is ook nodig dat personeel leer om hulle eie kapasiteit en mag te identifiseer. Daarom moet transformasie-leiers kreatief wees in die identifisering van hulpbronne, en verder in staat wees om die sisteem te bestuur en te herstruktureer ten einde onproduktiwiteit teë te werk (Niemann, 2006:107).

Die implementering en toepassing van transformasie kan kreatiwiteit en innovasie sowel as die besluitnemingsproses verbeter, deurdat verskillende perspektiewe in probleemoplossing gebruik word. Robbins (1993:11) is van mening dat indien transformasie nie voldoende bestuur word nie, dit aanleiding kan gee tot 'n hoë personeelretensie, kommunikasieprobleme en toenemende interpersoonlike konflik.

Harris (2003) wys daarop dat die ontwikkeling van 'n positiewe klimaat vir transformasie, 'n belangrike voorvereiste vir skoolverbetering is. Hierdie klimaat moet leer in die skool fasiliteer. Om 'n positiewe klimaat te bou, sluit volgens Harris (2003) die volgende in: a) ontwikkel vertroue tussen personeel; b) nooi personeel uit om deel te neem; c) bevestig werkbare idees van personeel; en d) skep geleenthede vir innovasie en waagmoed. Harris (2003) noem verder dat suksesvolle skoolverbetering geleë is in die kernbeginsel dat transformasie en ontwikkeling eie aan die skool is, eerder as afgedwing van buite.

Harris (2003) beklemtoon dat die aanmoediging van transformasie eenvoudig is, maar as gevolg van die interpretasie en implementering daarvan word dit uiteindelik in sekere gevalle 'n komplekse proses. Volgens Swanepoel en Booyse (2003:98) wil dit voorkom of die onderwysveranderings van die afgelope paar jaar vir die meeste wit onderwysers geassosieer word met emosionele belewenisse wat as traumaties beskryf kan word. Hierdie bevinding is in ooreenstemming met wat Barkhuizen en Gravett (2001:265) in 'n ondersoek onder wit Afrikaanse skoolhoofde gevind het, naamlik dat verreikende aanpassings van hulle verwag word en dat die emosionele intensiteit van reaksies aangevuur is deur woede, skok, onsekerheid, frustrasie en aggressie.

Swanepoel en Booyse (2003:99) glo dat die sukses van 'n onderwysbeleidsverandering in die eerste plek bepaal word deur die kleinste eenheid van onderwysvoorsiening, te wete die onderwyser. Dit is die wilskrag, kapasiteit en werksomstandighede van onderwyspersoneel wat ander veranderings suksesvol laat plaasvind. In hierdie verband beweer McLaughlin (1998:72) byvoorbeeld: "wat uiteindelik gebeur as 'n resultaat van beleidstoepassing, hang af van die manier waarop die betrokke beleid geïnterpreteer word; iets wat verander tydens elke fase van die transformasie en op grond van die individu se reaksie".

Slabbert (2001:304) is van mening dat 'n algehele persoonlike transformasie van die opvoeder nodig is. Sorgunro (2001:19) wys daarop dat in die lig van die

diversiteit van hedendaagse gemeenskappe, 'n paradigmaskuif in onderwys en leer na 'n meer diverse rigting onvermydelik is. Dit is nie meer prakties om 'n enkele onderrigstrategie te handhaaf nie; veral in situasies waar die leerdersamestelling divers is,.

Volgens Day *et al.* (2000:13) het die onderwys ondergeskik geraak aan die voortdurende transformasie in afdwingbare kurrikulums, bestuurs-innovasie en toenemende kwaliteitsbeheer, asook die beoordeling van meer en meer uitset-meeteenhede. Day *et al.* (2000:13) beklemtoon verder dat skoolhoofde en personeel met 'n verskeidenheid transformasie-situasies moet werk, soos byvoorbeeld: a) nuwe vorme van aanspreeklikheid wat daarop gemik is om effektiwiteit te verbeter, maar wat ook tegelykertyd die werkklas en burokrasie vermeerder; b) nuwe afdwingbare kurrikulums wat personeel se vermoëns beperk om leerders se behoeftes te differensieer en dit te kan uitken; en c) vermeerdering in aandag aan die kognitiewe uitdagings wat die aandag aan emosionele behoeftes beperk. Day *et al.* (2000:17) is ook van mening dat leierskap in die een-en-twintigste eeu hoofsaaklik betrokke is by die aanpassing van strategieë en taktieke om die onvoorspelbare eise en vereistes van transformasie mee aan te pak.

Kapp (2000:286) wys daarop dat die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel die afgelope vyf jaar 'n aantal besondere transformasieprosesse ondergaan het; transformasies wat daarop gerig is om paradigmaskuiwe te fasiliteer in terme van die eienaarskap van skole, geregtigheid, meer toeganklikheid, meer beweeglikheid en internasionale deelnemendheid. Narsee (2000) is van mening dat die waardering van verskille verder moet strek as net betreffende konflik en die handhawing van harmonie. Interaksie tussen diversiteite begrip en persepsie moet geleentheid skep vir deurlopende evaluering van dominerende kulture en kernwaardes in 'n skool.

Narsee (2000) wys verder daarop dat die bestuur van transformasie nie die beheer en vasvang van transformasie beteken nie, maar om almal in staat te stel om volgens hulle potensiaal te presteer. Die wese van 'n skool en sy kultuur moet heroorweeg word vanuit 'n perspektief anders as die van die dominante kultuur (Narsee, 2000). Volgens Narsee (2000) sukkel Suid-Afrika om 'n gemeenskaplike identiteit te handhaaf. Onderwysinstansies staar die uitdaging in die gesig om nie net transformasie te bestuur nie, maar ook 'n klimaat te skep waarin diversiteit verwelkom, aangemoedig en onderhou kan word. Die toekoms van transformasie en transformerende onderwys in Suid-Afrika sal afhang van die vermoë om politiek met kultuur te integreer.

Hopkins (2001) wys daarop dat in plaas daarvan dat Suid-Afrikaanse skole gefokus is op hul taak van leer en onderrig, is skole nou vasgevang in konflik en aggressie. Skoolhoofde, personeel en leerders het hulle fokus verloor en rig hul energie op die wanbestuur van skole.

Hargreaves en Fullen (1998) het reeds in 1998 gesê dat om by 'n veranderde wêreld aan te pas, moet die kapasiteit ontwikkel word om te skuif en te verander, terwyl nuwe vaardighede en gesindhede bevorder word. Die essensie van leer is die vermoë om verandering te bestuur deur self te verander. Hargreaves en Fullen (1998) noem dat transformasie buigsaamheid vereis. Behoorlike akkommodasie van transformasie in kultuur, taal en leerstyle beteken 'n fundamentele hervorming van die kern wat ons onderrig en hoe om dit te onderrig. Vir skoolhoofde en personeel is dit 'n donker, onvermydelike uitdaging.

Binne hierdie uitdagings en komplekse tye moet skoolhoofde en personeel metodes vind om met mekaar en ander saam te werk in belang van die leerders. Skoolhoofde en personeel moet hulle professionalisme herskryf sodat hulle nie verwyder word van leerders en ouers nie, maar dat hulle nog steeds die selfvertroue en deursettingsvermoë sal hê om openlik met ander te skakel.

Die eis om aanhoudende transformasie te hanteer, het die klem van onderwys verander. Moderne kompleksiteit beteken transformasie, maar veral ook vinnige, onverwagse verandering (Fullen, 2001). Die bestuur van transformasie het in dit self onvoldoende en 'n verouderde model geword. So ook die daarstel van voldoende kulture of klimate wat onvoldoende geword het om sukses te verseker (Hopkins & Jackson, 2003:84).

1.3 PROBLEEMVRAE

1. Hoe lyk die hedendaagse transformasie onderwyslandskap in Suid-Afrika waarin die skoolhoof van die Afrikaansmediumskool hom-/haarself bevind?
2. Watter eise word op professionele vlak aan skoolhoofde gestel en hoe beïnvloed dit die rol van skoolhoofde?
3. Watter benaderings kan skoolhoofde gebruik om onderwys-transformasie doeltreffend toe te pas?
4. Watter afbakenings, indien enige, kan gemaak word in die rol van die skoolhoof?
5. Watter bestuurspraktyke kan die skoolhoof toepas om transformasie binne verband te laat plaasvind?

1.4 DOEL VAN DIE ONDERSOEK

In hierdie navorsing sal gepoog word:

- Om te bepaal hoe die onderwyslandskap in Suid-Afrika verander het.
- Om vas te stel hoe die rol van die skoolhoof in die Afrikaansmediumskool beïnvloed word en watter eise aan skoolhoofde gestel word.
- Om te bepaal hoe skoolhoofde transformasie kan benader.
- Om te bepaal of die rol van die skoolhoof afgebaken kan word.
- Om te bepaal watter bestuurspraktyke die skoolhoof kan gebruik om transformasie binne skoolverband te laat plaasvind.

1.5 ONDERSOEKMETODE

1.5.1 Literatuurstudie

Daar sal gekyk word na die transformasie (inklusiewe transformasie) in skole met 'n kort oorsig oor diversiteit in Suid-Afrikaanse onderwys sedert 1652. Die implikasie van diverse onderwys in Afrikaansmediumskole sal nagevors word wat insluit die Suid-Afrikaanse Grondwet en Beleidsraamwerk. Skoolhoofde van voormalige Model C-skole, naamlik Afrikaansmediumskole sal genader word. Die rol van die skoolhoof asook die verandering tot onderwystransformasie en bestuur binne skoolverband sal bestudeer word. Primêre en sekondêre bronne (boeke, tydskrifte, koerantberigte en beleidstukke van die Departement van Onderwys) sal gebruik en oorweeg word, sodat tot sekere gevolgtrekkings gekom kan word.

Volgens Louw & Edwards (1997:36) behels n kwantitatiewe ondersoek die insameling van statistiese data wat daarop ingestel is om die navorsingsdoelwitte te verreken.

Die vraelyste is aan 40 skoolhoofde van skole en 280 onderwyspersoneel uit 40 skole per hand afgelewer met die versoek dat hulle dit moet invul en terugstuur. Verder is die vraelyste selfontwerpte vraelyste. Die vraelyste bestaan hoofsaaklik uit n aantal vrae wat deur die respondente beantwoord word deur keuses op n Likert-skaal aan te dui. Hoofde is versoek om self te besluit vir wie hulle vraelyste wil gee.

Trefwoorde wat gebruik sal word, sluit die volgende in: transformasiebestuur, transformasieweerstand, konflikthantering, leerderprobleme, akademiese prestasie, werksomgewing, onderwysherstrukturering, leierskapuitnemendheid, kurrikulumhervorming, aanspreeklikheid, paradigmaskuif.

1.5.2 Empiriese ondersoek

Op grond van die literatuurstudie sal vraelyste opgestel word om die volgende te bepaal:

- Hoe die skoolhoofde die invloed van transformasie op onderwys in Afrikaansmediumskole benader.
- Die mate waarin die onderwyslandskap in Afrikaansmediumskole verander het as gevolg van transformasie.
- Die mate waarin die rol van leierskap en bestuur verander het.
- Die meganismes wat deur die skoolhoof aangewend kan word om te verseker dat transformasie effektief binne skoolverband plaasvind.

Vraelyste sal aan 'n ewekansig geselekteerde groep ($n=40$) skoolhoofde van voormalige Model C-skole, wat steeds bekend staan as Afrikaansmediumskole, gegee word. Die vraelys behels 'n vierpunt Likertskaal. Hoofde se ervaring, hantering, implementering en toepassing van onderwys-transformasie in Afrikaansmedium sal bepaal word, sowel as die wyse waarop die hoof hierdie veranderings hanteer. Deur middel van frekwensies sal bepaal word hoedanig die veranderings in die skole ervaar word. 'n Faktor-analise sal gedoen word, ten einde vas te stel watter kategorieë geïdentifiseer kan word wat verband hou met transformasie. Die betroubaarheid van die vraelyste vir die konteks waarin dit gebruik is, sal met die toepaslike tegnieke bepaal word.

1.6 Hoofstukindeling

Hoofstuk 1 - Inleiding en probleemstelling

Hoofstuk 2 - Transformasie in skole: 'n Suid-Afrikaanse perspektief

Hoofstuk 3 - Bestuursleierskap en transformasie in Afrikaansmediumskole

Hoofstuk 4 - Navorsingsontwerp

Hoofstuk 5 - Empiriese ondersoeke en resultate

Hoofstuk 6 - Bevindings, gevolgtrekkings en aanbevelings

1.7 Samevatting

Daar is kortliks gekyk na die breë probleem van transformasie in skoolverband. Die benaderings en gevolge, direk of indirek, betreffende die skoolhoof se bestuurstyl, is bestudeer. Die bestuurstyl, benaderings en veranderings wat met transformasie gepaardgaan, en hoe skoolhoofde hulleself en hulle skool moet transformeer om aan die behoeftes en eise van transformasie te voldoen, is ondersoek. Verder is aandag gegee aan die doel van die ondersoek, asook die ondersoekmetode. Ten slotte is die probleemvrae weergegee. Hierdie vrae sal aan die hand van 'n literatuurstudie en empiriese navorsing beantwoord word.

HOOFSTUK 2

TRANSFORMASIE IN SKOLE: 'N SUID-AFRIKAANSE PERSPEKTIEF

2.1 INLEIDING

Transformasie (gedaanteverandering, herskepping, vervorming, omvorm van onderwys) in die onderwys is 'n aangeleentheid wat wêreldwyd, maar veral ook in Suid-Afrika, al hoe meer onder die vergrootglas geplaas word. Maile (2002:236) is van mening dat transformasie in Suid-Afrika se onderwysstelsel plaasvind om die beginsels van die Suid-Afrikaanse Grondwet, naamlik die fundamentele regte en vryheid van alle persone, te bevorder en te onderhou. Vandeyar (2003:193) wys daarop dat transformasie, soos wat dit vervat is in die Suid-Afrikaanse Grondwet, uitdagings inhou vir die onderwysstelsel van Suid-Afrika. Hierdie uitdagings ontstaan, volgens Vandeyar (2003:194), grootliks as gevolg van die groeiende kulturele en taaldiversiteit van leerders in Suid-Afrikaanse skole.

Op grond van die voorafgaande is dit daarom nodig om die verwarring aangaande transformasie in die onderwys van Suid-Afrika aan die orde te stel, en te besef dat hierdie onderwys tans in 'n oorgangsfase is. Transformasie in die onderwys impliseer dan ook dat daar, as dit gaan om ware transformasie, gepoog moet word om die groepsbelange en die belange van die gemeenskap met mekaar te harmonieer, sonder om die sosiale kohesie van die samelewing te vernietig. Dié perspektief van transformasie is 'n fokus wat sensitiwiteit openbaar vir tipies menslike vrese, verwagtings en behoeftes.

Stone (1992:51) meen dat die radikale benadering tot transformasie in die onderwys vanuit 'n opvoedkundige en etiese benadering, hand aan hand gaan met postmodernisme. Volgens Erasmus en Ferreira (2002:28) is emosionele, sosiale en ekologiese determinante belangrik in die skepping van 'n effektiewe, verantwoordbare skoolstruktuur. Vandeyar (2003:194) beklemtoon dat alle mense volgens die Suid-

Afrikaanse Grondwet gelyk is, en dat daar nie onredelik teenoor 'n ander gediskrimineer kan word op grond van ras, geslag, oorsprong, geloof, kultuur en taal nie.

Volgens Van der Walt, Grimbeeck en Marais (2001: 153) staan onderwys enersyds in diens van 'n spesifieke ideologie, en andersyds vind onderwys plaas vir die bevordering van 'n ander ideologie. Van der Walt *et al.* (2001:153) wys daarop dat die transformasie-aspekte van onderwys wat konstant en onvermydelik voorgehou word, 'n negatiewe uitwerking het op die implementering van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel.

Vandeyar (2003:196) meen dat onderwys-transformasie poog om harmonie en verdraagsaamheid te skep tussen diverse kulture, maar die ongelykheid van mag tussen verskillende kulturele groepe ignoreer en ondermyn dit. Die kompleksiteit van die Suid-Afrikaanse onderwys verg deurdagte denke ten aansien van 'n verbetering in die onderwyspraktik. Transformasie van skole het 'n direkte en indirekte invloed op alle Suid-Afrikaners. Van der Walt *et al.* (2001:153) noem dat Suid-Afrikaners (veral blankes) tot die realiteit gekom het dat kulturele andersheid op 'n verskeidenheid terreine nog altyd bestaan het, en dat dit belangrik is om hierdie andersheid te respekteer en te erken.

Skoolhoofde van Suid-Afrikaanse skole staar twee uitdagings in die gesig in hulle dag-vir-dag-bestuurspligte. Daar word van skoolhoofde verwag om 'n groter variasie van skoolgebaseerde besluite te hanteer. Verder moet skoolhoofde ook 'n gunstige atmosfeer skep waarin onderrig en leer kan plaasvind. Erasmus en Ferreira (2002:34) is van mening dat skoolhoofde en opvoeders in 'n transformerende skoolstelsel, aan die uitdaging blootgestel is om die behoeftes van leerders uit verskillende milieus, sosio-ekonomiese en historiese politieke agtergronde te verbeter en te ontwikkel. In hierdie verband wys Garson (2000:4) daarop dat die herstel van 'n kultuur van onderrig en leer een van die belangrikste faktore is vir die bevordering van onderwys in Suid-Afrikaanse skole.

Suid-Afrikaners besef al hoe meer watter effek die organisatoriese kultuur van 'n skool inhou vir die effektiewe onderrig- en leerprosesse van 'n skool as geheel. Die Suid-Afrikaanse samelewing is enersyds interessant en ryk geskakeerd, en bied die moontlikheid om mekaar as individue te akkormodeer, maar andersyds kan dit ook 'n bron wees vir potensiële en werklike spanning, konfrontasie en konflik.

Vandeyar (2003:196) dui aan dat die individuele verandering wat alreeds bestaan ten opsigte van gesindheid en gedrag, nodig is, maar dat dit nie voldoende is om rassisme uit die weg te ruim nie. Wat ook al die vorm van onderwys-transformasie is, die betrokke opvoedkundige benadering berus op bepaalde paradigmatiese uitgangspunte, teoretiese stellings, filosofiese vertrekpunte en respektiewelike uitgangspunte. Volgens Steyn (2001:17) verseker persoonlike dienslewering (aan die leerder, ouer en gemeenskap) en omgee vir kliënte (die leerder, ouer en gemeenskap) deurlopende kliënte-lojaliteit.

Sogunro (2001:20) wys daarop dat die doel van transformerende onderwys is om 'n gees van saamwees te ontwikkel, veral deur meedeling van kennis, vaardighede en gesindhede wat nodig is in die handhawing van transformasie en in die skepping van verhoudings en samewerking. Suid-Afrika se onderwysstelsel het 'n aantal drastiese veranderings beleef die afgelope vyf jaar; veranderings wat daarop gerig is om paradigmaskuiwe te fasiliteer in terme van skoolleierskap, gelykheid, meer toeganklikheid en internasionale mededingendheid.

Hierdie nuwe rigting in die onderwys lei ook 'n nuwe area in ten opsigte van bestuur van skole waar konvensionele metodes van skoolbestuur tans in 'n transformasieproses is. Sogunro (2001:20) konstateer dat een van onderwys- transformasie se uitdagings is om beter onderrigmetodes vir diverse groepe in skole te vind. Hierdie strewe plaas groot druk op onderwysers, administrateurs en skoolhoofde om die transformasie-proses effektief te ontwikkel en te bestuur.

2.2 ONDERWYS-TRANSFORMASIE IN SUID-AFRIKA: 'N HISTORIESE OORSIG

Navorsing dui 'n groot verskeidenheid studies aan wat handel oor die geskiedenis van onderwys in Suid-Afrika. Die meeste navorsers voer hulle argumente terug tot 1652. Van der Walt (1996) se ondersoek vanuit 'n transformasieperspektief strek verder terug tot 'n tydperk van 1000 jaar in die onderwysgeskiedenis. Hieruit blyk dat onderwys-transformasie nog altyd teenwoordig was en steeds is, maar weens verskeie oorwegings en omstandighede is dit op die agtergrond geskuif.

Uit vorige navorsing blyk duidelik dat die terminologie van transformasie-onderwys nie gebruik is nie; dat daar nie gekonsentreer is op onderwys-transformasie nie, maar dat die klem in hoofsaak op die geskiedenis van blanke onderwys geplaas is. Van der Walt (1996) verdeel die geskiedenis van onderwys-transformasie in Suid-Afrika in sewe fases, naamlik:

- ✓ Fase 1 – Die beginjare.
- ✓ Fase 2 – Ná 1652.
- ✓ Fase 3 – Kulturele konfrontasie en pogings tot saambestaan.
- ✓ Fase 4 – Inter- en intragroepverhoudings.
- ✓ Fase 5 – Meer onlangse tye en gebeure.
- ✓ Fase 6 – Ná 1990.
- ✓ Fase 7 – Scenario vir die toekoms.

2.2.1 Fase 1 – Die beginjare

Gedurende hierdie tydperk het onderwys bestaan uit die kulturele vorming van kinders in stam- en gesinsverband. Stamverband-onderwys het veral tydens inisiasie-skole plaasgevind. Verder is die geheim van nomadiese lewenswyses aan kinders oorgedra.

2.2.2 Fase 2 – Ná 1652

Die eerste skool aan die Kaap was aanvanklik rasgemeng, maar in 1658 is aparte skole vir slawe opgerig. Die rasgemengdheid van alle skole word in 1676 beëindig. Dit baan die weg vir die ontstaan van 'n patroon vir onderwysvoorsiening wat bekend gestaan het as "skoolgedifferensieerdheid op grond van ras of kleur". Britse filantropie soos dr. Phillips het 'n groot invloed uitgeoefen op onderwys (Van der Walt, 1996).

2.2.3 Fase 3 – Kulturele konfrontasie en pogings tot saambestaan

Met die teenwoordigheid van swart mense in die oostelike gedeeltes van die Kaapkolonie in 1806, het sendelingskole in hierdie gebiede begin. Rasgesegregeerde onderwys was die gevolg van die dubbele beleid van institusionele en strukturele pluralisme. Die Difaqane van 1820 ontwig stamlewe, waaronder die onderwys en opvoeding (inisiasie- en stamskole) ly. Swart mense wat onder blanke invloed gekom het, het Westerse gebruike, gewoontes en waardes aangeleer en hulle eie gemaak. Afsonderlike onderwysvoorsiening volgens ras het nog plaasgevind (Van der walt, 1996).

2.2.4 Fase 4 – Inter- en intragroepverhoudinge

Differensiasie tussen groepe geskied duideliker op grond van ras, kleur, stand, en klas. Sentimente van rassemeerderwaardigheid en -minderwaardigheid tree by blank en swart in. 'n Beleid van afsonderlike onderwys- en skoolvoorsiening word ingestel, maar dit word nie konsekwent toegepas nie (Van der walt, 1996).

2.2.5 Fase 5 – Meer onlangse tye en gebeure

Die regering sorg dat die beleid van institusionele en strukturele pluralisme steeds gevolg word; dit wil sê, elke afsonderlike groep het sy eie skool en onderwys ontvang. Diverse veranderlikes soos geslag, godsdiens, ouderdom en vermoë

is in die periode 1948 tot 1990 oorskadu deur die streng toepassing van die ras/kleur-veranderlike. Die regering slaag teen 1980 nie meer daarin om sy beleid van rasgeskeie onderwys toegepas te kry nie en in 1990 word die beleid herroep (Van der Walt, 1996).

2.2.6 Fase 6 – Ná 1990

Die nuwe benadering tot onderwysvoorsiening is vanaf 1992 ingefaseer met behulp van hervormings in die openbare onderwys. Die meeste voormalige skole vir blankes, swartes, kleurlinge en Indiërs het vir 'n interimperiode voortgegaan op die patroon van die institusionele en strukturele pluralisme wat teen die einde van Maart 1994, deel van die onderwysbeleid geword het (Van der Walt, 1996).

2.2.7 Scenario vir die toekoms

Onderwys- en skoolvoorsiening sal in die toekoms 'n situasie wees waarin transformasieveranderlikes soos ras, kleur, geslag, herkoms, taal en nog vele meer, 'n kleiner rol sal speel en waarin aanvaar sal word dat diversiteit 'n onmisbare bydrae tot die verryking van die geheel sal maak. Die uitspraak van die Minister van Swart Aangeleenthede, wat op 17 September 1953 verklaar het dat hy swart onderwys sal hervorm, waarin swart leerders kan leer dat gelykheid met ander kulture nie vir swart mense bedoel is nie, is 'n teenstelling van die voorgenoemde uitgangspunt. Die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel is volgens Erasmus en Ferreira (2002:28) in 'n oorgangsfase, waarin 'n nuwe aanspreeklikheid tot alternatiewe metodes van denke en gedrag geskep word (Van der Walt, 1996).

Onderwys-transformasie in Suid-Afrika is niks nuuts nie. Oor jare het dit deur verskillende fases gegaan, en die huidige onderwyslandskap is bloot gestel vir verdere transformasies om by die uitdagings van die tyd aan te pas.

2.3 FILOSOFIESE UITGANGS- EN VERTREKPUNTE VAN TRANSFORMERENDE ONDERWYS IN SUID-AFRIKA

Goodey (1989) is van mening dat transformerende onderwys gefundeer is in die ideaal van die bevordering van diverse kultuurgroepe, tesame met die handhawing van sosiale kohesie en die strewe na regverdigheid. Sogunro (2001:19) sluit hierby aan as hy daarop wys dat dit nie langer prakties moontlik is om 'n enkelonderrigstrategie te volg nie; veral nie waar die leerdersamestelling divers is en die onderrigbehoefte van leerders verskillend is nie. Transformerende onderwys hou rekening met die gebrokenheid en onvolmaaktheid wat bestaan in die onderwysstelsel en probeer om dit te hervorm. Sogunro (2001:19) stel dit dat skole in die algemeen gesien word as instansies met die potensiaal om interkulturele bewuswording, en 'n waardering vir kulturele konvergensie te bevorder.

Vandeyar (2003:196) noem dat onderwys-transformasie tans in Suid-Afrika, asook internasionaal, geïmplementeer word, maar dat hierdie onderwys bevorder word, en nie die behoeftes van leerders nie. De Groof en Lauwers (2001:49) is van mening dat onderwys-transformasie gebaseer moet wees op twee beginsels. Die eerste beginsel handel oor die implementering van gelykheid, veral in onderwysaangeleenthede, terwyl die volgende beginsel behels dat onderwys ervaar moet word as 'n positiewe geleentheid en nie as 'n bedreiging vir kulturele groepe nie.

Onderwys-transformasie is gefundeer in 'n baie omvattende siening van kulture. Dit omvat onder andere sowel volk as godsdiens, ras, geslag, ekonomiese status en herkoms. Volgens Goodey (1989), Sleeter (1989), asook Estrada en McLaren (1993:32) behels onderwys-transformasie in beginsel 'n holistiese benadering; 'n eenheids- en multifaktorbenadering. Die onderwysstelsel in Suid-Afrika verkondig 'n transformasiebeleid wat nie-rassisme en nie-seksisme ten doel het.

Wanneer plaaslike, tradisionele benaderings en die moderne benaderings mekaar ontmoet, soos wat tans die geval in Suid-Afrika is, kan belange volgens Erasmus en

Ferreira (2002:28) met mekaar in konflik kom. Waardes en godsdiens was nog altyd deel van die onderwys in Suid-Afrika. Rhodes en Roux (2004:25) wys daarop dat hoofde die verskillende waardes wat deel van elke kulturele siening en oriëntasie is, met die nodige empatie moet respekteer en implementeer in onderrig en leer.

Onderwys-transformasie is gefundeer in die uitgangspunte van die mens se reg tot vrye assosiasie, die erkenning van die mens se reg om vrye keuses uit te oefen, en erkenning van die vryheid om godsdiens en kultuur uit te leef. Volgens Van der Walt *et al.* (2001:154) word onderwys-transformasie gebaseer op 'n aantal beginsels wat onder andere insluit die erkenning van individuele andersheid, asook intra- en intergroepsverskille, en die moontlikheid dat elke individu hom-/haarself met ander groepe kan assosieer. Genoemde punte is dan ook in die Suid-Afrikaanse Grondwet vervat.

Gauvain (2001) wys op die belangrikheid van die filosofie van "Ubuntu" in die onderwys van Suid-Afrika. Volgens Gauvain (2001) bevorder "Ubuntu" die siening van "uniekheid", wat die sosiale konstruksie van kennis beklemtoon. Verder sê hy dat konstruktiewe kennis op sy beurt die essensiële rol van ouers, gelykes en onderwys, asook van die groter gemeenskap in die kognitiewe sosialisering van die kind benadruk.

Niemann (2006:104) se standpunt is dat die filosofie en die vertrekpunt van transformasie by elke individu begin. Niemann (2006:104) wys ook daarop dat indien mense leer om andersheid te waardeer, verbeter hulle begrip van transformasie soos wat hulle aan "transformasie-andersheid" blootgestel word. Indien 'n individu sy/haar perseptuele tekortkominge besef, en agting kan hê vir die ryk hulpbronne in die hart en verstand van ander individue, kan dit bydra tot die persoonlike ontwikkeling van 'n persoon.

Volgens Antonites (2003:216) moet filosofie raakgesien word as kulturele waardes, en nie as fragmentasies of iets wat in isolasie bestaan nie. Filosofie is hiervolgens verweef in kulturele gehele en netwerke. Daarom maak waardes sin in verwysing na mekaar,

sodat ons, as ons transformasie kultureel teoreties begrypbaar wil maak, onvermydelik die koherensie-teorie in aanmerking moet neem.

Ten einde transformasie doeltreffend toe te pas, is dit noodsaaklik dat die hieropvolgende aspekte daarin vervat word.

2.3.1 Kurrikulum

Banks (1993:5) is van mening dat onderwys-transformasie voorsiening moet maak vir die leer van verskillende kulture in die onderwysstelsel. Die inhoud van die kurrikulum wat onderrig word, moet transformerend wees sonder diskriminasie. De Groof en Lauwers (2001:52) wys daarop dat moderne samelewings bestem is om divers te wees, en dat onderwysbeleide toeganklik moet wees rakende inligting van ander kulture, asook dat leerders van ander diversiteite in hulle totaliteit sal leer. Sogunro (2001:19) huldig die standpunt dat indien onderwys-transformasie bevorder wil word, dit nodig is dat die huidige kurrikulums in die onderwys gemodifiseer en strategies ontwikkel word.

2.3.2 Didaktiek (Metodiek)

Pine en Hillard (1990:597-598) meen dat onderwysers opgelei moet word om spesiale strategieë te kan toepas, sodat elke leerling voordeel daaruit kan kry. Sogunro (2001:23) noem dat dit vir toekomstige effektiewe onderrig nodig sal wees om onderwysers te gebruik wat oor voldoende professionele kennis, vaardighede en gesindhede beskik om leerders van diverse agtergronde te kan onderrig.

2.3.3 Leerders

Die leerders beklee 'n sentrale plek in onderwys-transformasie, en dit vereis dat die beginsel van differensiasie, individualisering en die erkenning van die individu se uniekheid toegepas moet word. 'n Holistiese benadering beteken dat die eenheid van die leerling as mens erken word, en al sy/haar vermoëns, funksies en potensiaal ontsluit

moet word. Sogunro (2001:28) wys daarop dat 'n resultaat van transformasie-onderrig is dat leerlinge leer om krities te dink aangaande dit wat hulle geleer en ondervind het, en uiteindelik sin maak van dit wat hulle lewens affekteer.

Van der Walt *et al.* (2001:154) is van mening dat leerlinge, as individue, se waardes, se uniekheid en menswaardigheid gerespekteer en bevorder moet word. Verder is hulle ook van mening dat elke leerder die geleentheid moet kry om hom-/haarself te aktualiseer.

2.3.4 Onderwysers

Onderwysers speel 'n sleutelrol in onderwys-transformasie, want dit is juis hulle wat hierdie onderwys in al sy fasette moet beheer, en die tersaaklike vaardighede aan die leerders moet oordra. Verskille tussen leerders moet op 'n regverdige en gelykwaardige wyse hanteer word (Maile, 2002:326).

Maile (2002:326) wys daarop dat onderwysers se diens effektief kan wees en kreatiwiteit kan ontwikkel indien hulle almal hulle verantwoordelikhede besef en daarvolgens handel. Waghid (2002:99) brei op die voorgaande standpunt uit en sê dat respek beteken onderwysers moet verantwoordelik gehou word om besluite wat in die skole geneem is, te ondersteun en te implementeer.

2.3.5 Skool

Die skool vorm die vernaamste skakel in die implementering van onderwys-transformasie. Die skool moet so getransformeer word dat die grondslae en oogmerke van transformasie daarin geïmplementeer kan word (Wang, 2005:56). Wang (2005:56) wys daarop dat die vormingsproses van 'n sosiale, kulturele en politieke identiteit, die pedagogiese transformasie van onderwys 'n onmoontlike taak vir skole maak.

Rhodes en Roux (2004:25) meen dat die implementering van Kurrikulum 2005 (K2005, 1997) en die Nasionale Kurrikulumverklarings (NCS, 2001), en die gebrek aan duidelike riglyne vir onderwysers om waardes te identifiseer binne die kurrikulums, implikasies inhou vir die bereiking van onderwysdoelwitte en -uitkomste.

Onderwys-transformasie is gefundeer in die grondwet van mense se reg tot vrye assosiasie, die erkenning van die mens se reg om vrye keuses uit te oefen, en erkenning van die vryheid om godsdiens en kultuur uit te leef.

2.4 DIE SUID-AFRIKAANSE GRONDWET EN BELEIDSRAAMWERK

2.4.1 Inleiding

Suid-Afrika het 'n Grondwet wat aan elke Suid-Afrikaner die mandaat gee om 'n vrye, demokratiese gemeenskap te bou, waarin die potensiaal van elke persoon ontwikkel kan word. Die Grondwet bied 'n besondere visie van gelykheid, geregtigheid en vryheid vir almal. Vandeyar (2003:194) is van mening dat die Grondwet 'n konsep is wat vervat is in die land se leuse "ike e/xarra//ke", wat "Eenheid in Diversiteit" beteken. Hierdie konsep hou die volgende in: aanvaar mekaar deur leer, interaksie met mekaar en deur die studie van hoe interaksie in die verlede plaasgevind het. Die Grondwet verbind alle Suid-Afrikaners en skole tot die skep van 'n gemeenskap wat gebaseer is op demokratiese waardes, geregtigheid en fundamentele menseregte.

Verder sê Vandeyar (2003:194) dat Artikel 9 van die Grondwet gebaseer is op gelykheid van almal voor die wet, en dat daar nie onredelik gediskrimineer mag word op grond van ras, geslag, huwelikstatus, etnisiteit, kleur, godsdiens, taal of kultuur nie. Die implikasies van wat bekend is as die "Gelykheid Klousule" ten opsigte van skole, word duidelik uiteengesit deur die Suid-Afrikaanse Skolewet van 1996. Die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel is tans in 'n transformasieproses en dit bemoeilik die taak om die onderwysstelsel te beskryf. Ná die 1994-verkiesing, met die A.N.C. se bewindsaanvaarding, is een onderwysdepartement gevorm. Die Ministerie van

Onderwys, is in samewerking met die Departement van Onderwys as sekretariaat, die verantwoordelike agent vir onderwys in Suid-Afrika.

Die visie van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel kan gesien word as die gesamentlike verantwoordelikheid van alle Suid-Afrikaners wat 'n belang het by die stelsel van onderwys en opleiding, om 'n bydrae te lewer tot die vestiging van 'n regverdige en gelyke onderwysstelsel van hoë gehalte met 'n kultuur van gedissiplineerde onderrig en leer.

Daar word vervolgens gekyk na bepalinge in enkele wette waarin gehandel word met transformasie:

2.4.2 Wet op Nasionale Onderwysbeleid, Wet 27 van 1996

Die Wet op Nasionale Onderwysbeleid het sekere doelwitte wat bereik moet word. In die eerste plek gaan dit daaroor om die Minister van Onderwys in staat te stel om die Nasionale Onderwysbeleid binne die raamwerk van sekere beginsels op te stel. Die Wet op Nasionale Onderwysbeleid gee aan die Minister van Onderwys riglyne wat geraadpleeg moet word voor die aanvaarding van die Onderwysbeleid kan geskied en om sodanige raadplegende liggame tot stand te bring.

Die Minister van Onderwys het die mag om die publikasie en implementering van die Nasionale Onderwysbeleid te magtig. Verder word die Minister van Onderwys deur die Wet op Nasionale Onderwysbeleid (1996) die bevoegdheid gegee om onderwysvoorsiening in Suid-Afrika te monitor en te evalueer.

2.4.3 Artikel 29 van die Grondwet. Reg op Onderwys

Dié Artikel bepaal: "Elkeen het die reg op basiese onderwys". Dit beteken dat basiese onderwys aan almal voorsien moet word en dat dit uit staatsfondse gefinansier moet

word. Die begrip “basiese” kan op verskillende wyses vertolk word. Een moontlike verklaring is dat dit elementêre of basiese vaardighede impliseer.

2.4.4 Artikel 9 van die Grondwet. Gelykheid en onbillike Diskriminasie

Hierdie Artikel bepaal dat daar nie regstreeks of onregstreeks op 'n onredelike wyse teen enige persoon gediskrimineer mag word nie, met inbegrip van gronde soos ras, kleur, etnisiteit en taal. Artikel 9 word deur baie kenners as die toonbeeld van die Suid-Afrikaanse Grondwet bestempel.

Benewens die feit dat die afwesigheid van onbillike diskriminasie 'n geldende vereiste is vir die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel op makro- en mesovlak, geld die vereiste ook op mikrovlak. Ter verduideliking van laasgenoemde kan byvoorbeeld genoem word dat die toelatingsbeleid vir leerders tot skole vry moet wees van enige onbillike, diskriminerende kriteria. Geen voornemende leerder mag gevolglik toegang tot 'n openbare skool geweier word op grond van sy taal, ras of etniese verbondenheid nie. Die beginsel van gelykheid moet egter vir geen oomblik verwar word met die konsep van differensiasie nie. Gelykheid impliseer gevolglik nie dat alle persone dieselfde moet wees nie, en dit beteken ook nie dat almal oor dieselfde talente en vermoëns beskik nie.

2.4.5 Artikels 6; 29(2); 31; 35(3)(k) van die Grondwet. Kulturele regte

Hoewel Artikel 9 van die Grondwet vereis dat elkeen op 'n gelyke grondslag behandel moet word, word ruim voorsiening gemaak vir die verskeidenheid in etnisiteit en kulturele grondtone van die Suid-Afrikaanse samelewing.

In Artikel 6 van die Grondwet word erkenning gegee aan nie minder nie as elf amptelike tale. Artikel 6(2) van die Grondwet (SA, 1996(a)) bepaal onder andere uitdruklik dat die Staat maatreëls in werking moet stel om die status van al elf tale te bevorder, om die gebruik daarvan te verhoog. Artikel 35(3)(k) van die Grondwet bepaal dat 'n beskuldigde verhoor moet word in 'n taal wat hy/sy verstaan.

Nog 'n voorbeeld van 'n tersaaklike bepaling in hierdie verband is Artikel 30 van die Grondwet wat bepaal dat elke persoon die reg het om die taal van sy/haar keuse te gebruik en ook om aan sy/haar kulturele lewe van sy/haar keuse deel te neem.

Artikel 31 van die Grondwet erken die kulturele, godsdienstige en taalregte van gemeenskappe, om by verenigings aan te sluit om hierdie regte te hou en te bevorder.

2.4.6 Artikel 15 van die Grondwet. Gewetensvryheid

Artikel 15 van die Grondwet bepaal dat elkeen die reg het op vryheid wat betref sy/haar gewete, godsdienst, denke, oortuigings en sy/haar eie mening. Verder bepaal die Artikel dat godsdienstbeoefening by staats- of staatsondersteunende instellings mag voorkom. Artikel 15 bepaal voorts dat die volgende beginsels by sodanige godsdienstbeoefening nagevolg moet word.

Eerstens moet die reëls wat deur die betrokke openbare gesagdraer uitgevaardig word vir die hou van sodanige byeenkomste, nagevolg word. Tweedens moet godsdienstbeoefening op 'n billike grondslag geskied. Maree (1995) voer aan dat die begrip "billike grondslag" in die lig van die Kanadese konsep "where numbers warrant" vertolk kan word. Die bywoning van sodanige byeenkomste waar godsdienst beoefen word, moet vry en vrywillig wees.

2.4.7 Artikels 12(1) en 10 van die Grondwet. Vryheid en geborgenheid van die persoon en menswaardigheid

In die Suid-Afrikaanse onderwysverlede was lyfstraf wat by die skool toegepas is, 'n wetlik erkende wyse waarvolgens leerlinge gedissiplineer kon word. Grootliks op grond van die volgende twee Artikels wat in die huidige Grondwet opgeneem is (en wat ook in die Oorgangsgrondwet van 1993 voorgekom het), is bevind dat lyfstraf ongrondwetlik is.

Artikel 12(1) van die Grondwet bepaal dat elkeen die reg het om nie op wrede, onmenslike of vernederende wyse behandel of gestraf te word nie en ook nie op enige wyse “gemartel te word nie”.

Artikel 10 van die Grondwet bepaal dat elkeen die reg het dat sy menswaardigheid gerespekteer sal word.

2.4.8 Artikels 14 en 36 van die Grondwet. Privaatheid

Ingevolge Artikel 14 van die Grondwet het elkeen 'n reg tot privaatheid waarby inbegrepe die reg dat sy “persoon of woning nie deursoek word nie”.

Artikel 36 bepaal verder dat die regte van die Handves van Regte slegs kragtens die algemeen geldende regsvoorskrif beperk kan word, in die mate waarin die beperking redelik en regverdigbaar is in 'n oop en demokratiese samelewing. Hiermee saam moet 'n opvolgende gedeelte van dieselfde Artikel gelees word, waar “die belangrikheid van die doel” as 'n aanvaarbare norm tot die beperking van 'n fundamentele reg gelys word.

2.4.9 Artikel 33 van die Grondwet. Regverdige administratiewe optrede

Ingevolge Artikel 33 van die Grondwet, soos saamgelees met Item 23 van Bylae 6, is elke persoon geregtig op regsgeldige en prosedureel billike administratiewe optrede waar sy/haar regte of belange geraak of bedreig word. Binne die raamwerk van die onderwysstelsel behoort die rekwydte van die begrip “administratief” bepaal te word tot die funksionering van 'n Staatsorgaan met betrekking tot die burgers van daardie Staat. Burns (1997:11) omskryf 'n Staatsorgaan as liggame wat Staatsfunksies verrig.

Ter verheldering kan daar gevolglik gekonstateer word dat die volgende gevalle voorbeelde is van optredes wat behoort te voldoen aan die grondwetlike kriteria van regmatigheid, redelikheid en prosedurele billikheid:

- ✓ Die optrede van die Onderwysdepartement (werkgewer) teenoor die opvoeder (werknemer).
- ✓ Die optrede van die onderwysbestuurder teenoor sy personeel.
- ✓ Die optrede van 'n onderwysbestuurder (opvoeder) teenoor 'n leerder.

“Prosedureel billike optrede” word deur verskeie skrywers gelykgestel aan die reëls van natuurlike geregtigheid (Burns, 1997:11). Enige persoon wie se regte, voorregte of vryhede deur die optrede van 'n Staatsorgaan geraak word, moet 'n behoorlike geleentheid gegun word om sy/haar kant van die saak te stel. Die betrokke persoon moet behoorlik ingelig word van enige oorweging wat teen hom/haar tel, sodat hy/sy homself/haarself behoorlik daarteen kan verdedig. Die besluitnemer moet onpartydig en onbevooroordeeld wees by die neem van die besluit.

2.4.10 Suid-Afrikaanse Skolewet, 84 van 1996

Ingevolge die aanhef van die Suid-Afrikaanse Skolewet, 84 van 1996, is daar 'n verskeidenheid belangrike doelwitte wat in hierdie Wet vervat is. As deel van 'n nuwe benadering tot onderwys, is dit nodig om die veelheid van Onderwyswette wat in die vorige Suid-Afrikaanse onderwysbedeling bestaan het, te herroep. In die plek van die vorige onderwysbenadering moet 'n nuwe en 'n nasionaal eenvormige onderwysstelsel vir die organisasie, bestuur en finansiering van skole daargestel word.

Om aan die leerders 'n gelyke geleentheid te bied, is dit nodig om eenvormige norme en standaarde vir die opvoeding van leerders in Suid-Afrikaanse skole daar te stel. 'n Belangrike aspek van die Skolewet is om die onderwysstelsel op 'n nie-diskriminerende grondslag te plaas. Die beskerming en bevordering van Suid-Afrikaanse tale en kulture is 'n aangeleentheid wat met groot omsigtigheid hanteer moet word.

2.4.11 Wet op Indiensneming van Opvoeders, 76 van 1998

Die Wet op Indiensneming van Opvoeders dien as 'n hulpmiddel vir skoolhoofde. In die Wet word die diensvoorwaardes van opvoeders in diens van die Staat uiteengesit en aangedui. Belangrike aspekte soos aanstellings, bevorderings en sekondering van opvoeders word in die Wet aangedui en dien as 'n riglyn in die regulering van die Wet. Verder word aspekte soos diensbeëindiging, onbekwaamheid en wangedrag by opvoeders aangedui. Die Wet maak ook voorsiening vir die statutêre fundering van die Suid-Afrikaanse Raad van Opvoeders (SARO).

2.4.12 Algemene Parlementêre Wetgewing, 74 van 1983

Die Wet op Kindersorg fokus onder andere op die beskerming van kinders. Artikel 42 van hierdie Wet plaas 'n verpligting op die verpleegkundige personeel om gevalle van kindermishandeling of ondervoeding aan owerhede te rapporteer. Artikel 50(1) bepaal voorts dat 'n ouer of voog van 'n kind wat toelaat dat sodanige kind mishandel word, skuldig is aan 'n misdryf.

2.4.13 Wet op Masjienerie en Beroepsveiligheid, 6 van 1983

Die Wet op Masjienerie en Beroepsveiligheid het ook toepaslike bepalings wat geld vir skole met werkswinkels. Ten spyte van die reeds genoemde Wette en Artikels van Wette, bestaan daar ook 'n hele aantal ander wette wat deur skoolhoofde in hulle dag-vir-dag-bestuur gebruik en toegepas moet word.

Genoemde Wette en Artikels van Wette, asook dié wat nie hier genoem is nie, dra by tot die toepassing van transformasie in skole in Suid-Afrika. Vandeyar (2003:195) noem dat die Suid-Afrikaanse Skolewet Suid-Afrika verbind tot 'n onderwysstelsel wat nie net ongelykhede van die verlede moet regstel nie, maar ook sal bydra tot die bevordering van demokratiese transformasie. Die Grondwet gee aan elkeen die reg om 'n vrye,

demokratiese gemeenskap te bou waarin die potensiaal van elke individu bevorder kan word.

Die beginsels wat in die Grondwet vervat is, skep 'n omgewing van transformasie wat billik is, met 'n kulturele, kommunikerende onderwysstelsel in Suid-Afrika. Wette en Artikels wat in die Grondwet vervat is, verbind alle Suid-Afrikaners en skole om 'n gemeenskap te ontwikkel wat gebaseer is op demokratiese waardes, sosiale geregtigheid en fundamentele menseregte.

2.5 DIE IMPLIKASIES VAN TRANSFORMASIE VIR ONDERWYS

2.5.1 Inleiding

Die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel is tans in 'n staat van vinnige verandering, waar nuwe optredes geskep word vir alternatiewe maniere van denke en gedrag (Erasmus & Ferreira, 2002:28). Die huidige onderwysstelsel staan 'n transformasiebeleid voor, gemik op 'n nie-rassige en nie-seksistiese onderwysstelsel. Erasmus en Ferreira (2002:28) wys daarop dat indien plaaslike, tradisionele sienings met wêreldwye sienings in kontak kom, soos wat tans die geval in Suid-Afrika is, kan belange bots. Maile (2002:326) noem dat die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel hom tans nog in 'n transformasieproses bevind.

Ou apartheidstrukture en -besture is aspekte van herstrukturering en transformasie (Rhodes & Roux, 2004:25). Die transformasie van die onderwysstelsel word gedoen om die beginsels van die Grondwet te bevorder en te handhaaf. Rhodes en Roux (2004:25) is van mening dat 'n kultuur van respek vir menseregte en -waardigheid alleenlik ontwikkel kan word in 'n situasie waar kennis bestaan van waardes van ander kulture. Deur die bevordering van "Ubuntu"-beginsels en interaksies, kan die ontwikkeling van algemene waardestelsels vir skole in die gemeenskap insgelyks bevorder word.

Vandeyar (2003:193) huldig die siening dat die ideale vorm van transformasie-onderwys geleë is in 'n onderwysstelsel wat nie net diversiteit erken, verdraagsaamheid toepas en respek vir menswaardigheid het nie, maar ook die vrymaking van kulture ondersteun. Onlangse navorsing deur Hofmeyer (2000) wys daarop dat transformasie in Suid-Afrikaanse skole vermeerder het as gevolg van die migrasie van leerders vanaf 1994. Hierdie herrangskikking van skole se leerdertal het en gee aanleiding tot 'n komplekse diversiteit in Suid-Afrikaanse skole; 'n situasie waarvoor onderwysers in Suid-Afrika nie voorbereid is nie.

Sogunro (2001:19) sluit hierby aan as hy noem dat onderwysers in skole nie oor transformasievaardighede, kennis en gesindhede beskik nie, wat verder aanleiding gee tot die agteruitgang van effektiewe leer- en onderriguitkomste. Dit is imperatief dat skole reageer op transformasie-realiteite van die gemeenskap wat hulle dien. Sogunro (2001:20) is van mening dat die onderwyssituasie vandag van so 'n aard is dat onderwys-transformasie in skole aangemoedig word, maar dat die praktyk nie kan byhou met die voorskrifte van hierdie transformasie nie.

Een van die uitdagings van transformasie in die onderwys is om metodes te vind om diverse groepe leerders te onderrig in die een-en-twintigste eeu. Met hierdie druk word onderwysers, administrateurs en skoolhoofde op hulle tone geplaas met die vorming en begeleiding van die transformasieproses (Sogunro, 2001:20). Maile (2002:327) noem dat die huidige transformasie-inisiatiewe in die onderwysstelsel in die algemeen, asook die veranderinge in die skole se bestuur, die transformasie van mag en die deel van verantwoordelikheid noodsaak.

2.5.2 Kurrikulum-hervorming

Kurrikulum-hervorming is by verre die mees kritiese faktor wat die sukses bepaal van pogings om onderwys-transformasie te implementeer (Sogunro, 2001:19). Jansen (2001:245) is van mening dat die konstante poging met die implementering van Kurrikulum 2005 daartoe lei dat swart en blanke onderwysers verskillende sienings het

ten opsigte van wat moontlik is met die implementering van hierdie kurrikulum. Verder is daar ook verskillende gevoelens en reaksies teenoor Kurrikulum 2005 en 'n baie duidelike verskil in toegewydheid teenoor Kurrikulum 2005.

Volgens Haung (2002:17) is die tradisionele kurrikulum gebaseer op geskiedenis, ondervindings en persepsies van die regerende party wat aanleiding gee dat ander diverse sienings onderdruk word. Om kurrikulum-hervorming effektief toe te pas in 'n transformerende onderwysstelsel, is dit noodsaaklik dat die verskillende diversiteite verstaan en erken word.

Haung (2002:17) konstateer dat die beplanning van onderwyskurrikulums gebaseer moet word op besluite rakende: a) die leerder; b) die aard van die vak; en c) die behoeftes van die leerders. Banks (1993) is van mening dat die benadering tot kurrikulum-hervorming vir hom berus op die volgende: a) bydrae-benadering; b) transformasie-benadering; c) sosiale benadering; en d) verslawende benadering. Volgens Haung (2002:21) kan die transformasie-benadering ten opsigte van kurrikulum-hervorming leerders in staat stel om konsepte, aangeleenthede, temas en probleme vanuit 'n diverse benadering te kan sien.

Haung (2002:22) wys verder daarop dat indien kurrikulum-transformasie plaasvind, leerders en onderwysers in staat sal wees om 'n paradigmaskuif te maak, op grond waarvan hulle die perspektiewe van diverse groepe sal kan sien. Ter bevordering van kurrikulum-hervorming is dit nodig dat onderrig-transformasie benader moet word met die entoesiasme van 'n leerder wat baie het om te leer. Voorts beklemtoon Haung (2002:22) die belang daarvan om te luister na die geskiedenis en ervarings van ander kulture. Ten slotte sê hy dat dit nodig is om leerders se waardes te evalueer.

'n Essensiële stap in kurrikulum-transformasie is om leerders se diverse persepsies in aanmerking te neem en om waardes te heg aan diverse demografie as 'n verryking van sosiale konsepte (Haung, 2002:22).

Om onderwys-transformasie in 'n moderne samelewing te bevorder, is dit noodsaaklik dat die huidige kurrikulum gemoderniseer en strategies ontwikkel word (Sogunro, 2001:21). Een van die dilemmas van kurrikulum-hervorming is die vraag of onderwys-transformasie 'n afsonderlike vak of deel van die algehele skoolkurrikulum moet vorm. Human-Vogel en Bouwer (2005) verwys na vorige navorsing as hulle sê dat wanneer leerders interaksies het met onderwysers, dit hoofsaaklik gedoen word om inligting te bekom. Verder dat indien onderwysers oorweldig voel deur die eise van die kurrikulum, hulle kan besluit dat 'n individuele onderrig-benadering minder tyd sal vereis.

Haung (2002:21) sluit hierby aan as hy sê dat onderwysers meer ondervinding benodig om vaardighede te slyp sodat transformasie in 'n diverse kurrikulum kan plaasvind. Onderwys-transformasie kan suksesvol wees wanneer diversiteit erken en ten volle geïntegreer word in die kurrikulum en alle ander aspekte van 'n skool. Kruger (2003:209) se mening is dat die sisteem wat skole gebruik om kurrikulum te bestuur, gestruktureer word volgens die behoeftes en omstandighede van elke skool.

2.5.3 Personeelvoorbereiding

'n Verbeterde onderwysvoorbereiding is noodsaaklik vir effektiewe onderrig (Sogunro, 2001:19). London, Ismail, Alperstein en Baqwa (2002:22) wys daarop dat "integrasie"- en "regstellings"-prosesse uitdagings rig aan bestaande skoolhoofde en personeel om nuwe onderrigmetodes, nuwe rolmodelle en nuwe waardes te implementeer wat die veranderde leeromgewing sal ondersteun.

London *et al.* (2002:29) is verder van mening dat onderwysers telkens die geskikste fasiliteermetode moet gebruik om konteks en leer van verskeie diverse kodes te erken, om ruimte te skep vir die leer van verskeie ondervindings en om die deel van idees en inligting aan te moedig. Rhodes en Roux (2004:26) stel die vraag of onderwysers oor die nodige opleiding en vaardighede beskik om die verskillende geïdentifiseerde waardes en norme-sisteme te fasiliteer.

Ten spyte van die voorgenoemde vraag, is die meeste onderwysers bekwaam in hulle vakgebied, maar toon 'n gebrek aan voldoende kennis, vaardighede en gesindhede in die onderrig en leer van diverse leerdergroepe. Swanepoel en Booyse (2003:96) voeg hier by dat as dit by lesvoorbereiding kom, onderwysers aandui dat dit meer veeleisend en tydrowend geword het. Volgens hulle dui Engelssprekende onderwysers aan dat respek en innovasie 'n groot las is, asook die feit dat 'n groter en wyer kennis benodig word, terwyl blanke en bruin onderwysers sê dat die baie vertaalwerk wat hulle moet doen, spanning en stres veroorsaak.

Volgens Sogunro (2001:23) bring die veranderde demografiese samestelling van leerders teenoor hulle diversiteitsbehoefte mee dat meer aandag aan professionele voorbereiding van onderwysers gegee moet word. Sogunro (2001:23) is van mening dat die tradisionele, pedagogiese onderrigstrategieë nie meer van toepassing kan wees in die hedendaagse klaskamers nie. In antwoord hierop wys Sogunro (2001:23) dat effektiewe onderrig in die toekoms van onderwysers sal vereis om oor voldoende professionele kennis, vaardighede en gesindhede te beskik sodat hulle toegerus sal wees om met leerders van diverse agtergronde te werk.

Roux en Möller (2002:184) wys daarop dat die meeste onderwysers in 'n transformerende onderrigsituasie probeer om hulle "ou" onderrigmetodes in 'n nuwe, diverse klaskamer te gebruik; nie omdat hulle in weerstand is teen onderwys-transformasie nie, maar hoofsaaklik as gevolg van 'n gebrek aan kennis in die verband. Die eise wat ontstaan as gevolg van onderwys-transformasie, verg beter onderwysopleiding en vereis dat onderwysers vandag en ook in die toekoms meer vaardigheidsbekwaam sal moet wees.

Volgens Roux en Möller (2002:185) kan daar nie van onderwysers verwag word om in transformasie-situasies te onderrig sonder dat hulle professioneel vir die taak voorberei is nie. Rodriques (1983) is van mening dat die graad van onderwys-transformasie hoofsaaklik afhang van gesindhede, kennis en gedrag van klasonderwysers.

Roux en Möller (2002:185) wys daarop dat die effektiwiteit van 'n onderwyser of die onvermoë om met diverse groepe te werk, 'n direkte refleksie is op die kwaliteit en professionele voorbereiding van onderwysers. Human-Vogel en Bouwer (2005) sê die leeromgewing moet so geskep word dat dit aktiewe leer bevorder en leerders tot selfgereguleerde leer lei. Volgens Haug (2002:19) moet onderwysers verskeie transformasiedoelwitte in gedagte hou, en toepaslike lesse voorberei deur gebruik te maak van leerder-literatuur. Vir skoolhoofde lê die uitdaging daarin om toe te sien dat personeel die nuwe kurrikulum stellings effektief toepas en implementeer. Skoolhoofde het ook die verantwoordelikheid om personeel by te staan met kreatiwiteit en innoverendheid in die aanbieding en voorbereiding van akademiese leerplanne.

2.5.4 Verandering van onderwyser se gesindhede

Die oplossing sluit 'n verandering van gesindheid in, eerder as blote kennis van ander kulture (Erasmus & Ferreira, 2002:34). Kennis aangaande ander diverse groepe, kan gedeeltelik bydra tot die verandering van personeel se gesindhede, maar dit is beperk tot verdraagsaamheid. Van der Walt *et al.* (2001:154) is van mening dat alle onderwysers belangstelling moet toon teenoor ander diversiteite en diversiteitsverskille, en dit so wyd as moontlik laat geskied.

Die transformasie van onderwysers se gesindheid is die sleutel tot sukses of mislukking van onderwys-transformasie. Antonites (2003:216) reageer hierop deur te sê dat om deel te wees van diversiteit, is soos om deel te wees van menswees as "in-die-wêreld-wees". Wade (1998:84-87) het reeds in 1998 daarop gewys dat indien onderwysers transformerende onderrig as irrelevant en onbelangrik beskou, dit tot gevolg kan hê dat onderwysers wat dié standpunt huldig, moeilik gemotiveer gaan word om transformasie te leer en te ondersteun.

Maile (2002:327) se siening hieroor is dat onderwysers se diens effektief kan werk en dat dit kreatiwiteit kan bevorder indien belanghebbendes hulle verantwoordelikhede

besef en dienoooreenkomstig handel. Tog is daar talle wat bevooroordeel en diskriminerend is in hulle hantering van leerders (Sogunro, 2001:23).

Voorbeelde wat in die voorgaande verband deur Sogunro (2001:23) aangevoer word, behels gevalle waar swart leerders gevra word om ingewikkelde take uit te voer, die tipe vrae wat aan hulle gestel word en die hantering van konflik. Indien onderwysers 'n negatiewe houdingsingesteldheid openbaar, kan dit lei tot byvoorbeeld haat, rassekonflik, gebrekkige kommunikasie, gebrekkige samewerking en swak dissipline. Roux en Möller (2002:185) se siening hieroor is dat daar 'n drastiese verandering in gesindheid, 'n onbevooroordeelde empatie en 'n kritiese hersiening van klaskamerpraktyke en voorbereiding tot transformasie vereis word. Verder is Roux en Möller (2002:185) van mening dat 'n onderwyser van 'n diverse klas doelbewuste en aktiewe stappe moet doen om diverse interaksies te bevorder.

Hierdie proaktiewe optrede vereis 'n nuwe gees, 'n innoverende gesindheid, 'n kultuurherevaluering en 'n mede-vennootskap in die vorming van 'n demokratiese onderwysstelsel (Roux & Möller, 2002:185). Die sukses van onderwys-transformasie begin by die gesindheid van die onderwyser. Vandag se onderwysers moet 'n oop gemoed openbaar en nie bevooroordeel wees nie. Sogunro (2001:25) wys daarop dat onderwysers in staat moet wees om bevooroordeelheid te erken en te oorkom, en dat hulle 'n beter metode sal moet vind om leerders gelykwaardig en met respek te behandel.

Ball (2000:491-509) beskou onderwysers se vermoë en bereidwilligheid om transformasie aan te pak as een van hulle grootste uitdagings. Human-Vogel en Bouwer (2005:229-238) is van mening dat indien die persepsie van onderwysers verander kan word na dié van 'n bemiddelaar wat aktief selekteer, vorm en begelei ten opsigte van die leerondervindings waaraan hulle leerders blootgestel word, kan dit help om klaskamers te verander in meer gefokusde en deelnemende leeromgewings. Onderwysers met 'n positiewe gesindheid teenoor omvattende onderwys, is ook bereid om hulle klaskamerpraktyke te verander en leerders van diverse groepe te akkommodeer.

2.5.5 Sensitiwiteit vir verskeie kulture en leerders se leerstyle

Sensitiwiteit vir leerders se leerstyle begin by sensitiwiteit vir hulle agtergrond (Sogunro, 2001:27). London *et al.* (2002:27) wys daarop dat indien die onderrig- en leeromgewing vyandig voorkom, dit van 'n individu vereis om by interne hulpbronne in te skakel. Verder rig hierdie omstandighede dié grootste uitdaging tot transformasie. Erasmus en Ferreira (2002:28) is van mening dat enige skool wat ontken dat interkulturele en interrassige verskille bestaan, en wat 'n gebrek toon teenoor effektiewe akkommodasie-strategieë vir alle leerders, kan leerders se gevoelens van “behoort aan”, benadeel. Sodanige situasie kan daartoe aanleiding gee dat leerders hulleself as buitestaanders ervaar, wat op sy beurt 'n negatiewe impak op leerders se skoolloopbaan kan hê.

Studies rakende kultuur dui op 'n wye verskeidenheid kulturele waardes (Sogunro, 2001:27). Sogunro (2001:27) wys daarop dat kulturele invloed op die leerstyl van leerders geïdentifiseer is. Ouers wat by studies betrokke was, is van mening dat die sensitiwiteit van onderwysers teenoor leerders se leefstyle, 'n bedreiging inhou vir “begrip” van kulturele diversiteit en vir die waardering van leerders se uniekheid.

Sogunro (2001:27) noem ook dat ouers bekommerd is dat onderwysers dikwels die invloed wat godsdiens het op leer, ignoreer. Verskillende benaderings om leerders van verskillende diversiteite te onderrig, is die sleutel tot die ontwikkeling van effektiewe onderrigbenaderings. Reid (1995:270) sluit by hierdie sienswyse aan en beklemtoon die belangrikheid daarvan dat onderwysers deeglik moet beplan oor hoe om die individuele verskille van leerders in die klaskamer te akkommodeer.

Sogunro (2001:27) is van mening dat 'n effektiewe onderwyser sensitief sal wees vir kulturele verskille, en 'n gesindheid sal ontwikkel wat spreek van respek en waardering. Hierdie sensitiwiteit bring 'n besef mee dat daar diverse leerbehoefte onder leerders is. Coburn, Looke, Pfeiffer, Ridley, Simon, en Mann (1995:225-254) verduidelik reeds in 1995 dat dit nodig is dat onderwysers gewillig moet wees om waardes en sienings anders as hulle eie, te aanvaar en te waardeer.

Roux en Möller (2002:184) sê dat “vermyding” of ’n sogenaamde “geen-probleem-strategie” dikwels die uitweg is wanneer ’n onderwyser se benadering tot transformasie tekort skiet of misluk. ’n Ander maklike uitweg is dié van ’n “kleurblind”-benadering deur onderwysers. Vir Sogunro (2001:28) moet onderwys-transformasie van die standpunt uitgaan dat onderwysers pogings moet aanwend om individuele leerstyle van leerders te verstaan, en met die siening om leerders met leerprobleme te help.

Die erkenning van leer as ’n kompleksiteit in leerders se lewens, het in navorsing baie aandag gekry, waar dit beskryf word as leerders se vermoë en neiging om deel te wees van hulle leer. Benette (1990:93) wys daarop dat wanneer ’n leerder probleme met leer ondervind, daar dikwels na ’n emosionele oorsaak gesoek word.

Verder ignoreer onderwysers volgens Benette (1990:93) die feit dat leerprobleme die gevolg kan wees van ’n leerder se leerstyl. Combrink (2003) maak melding daarvan dat leerstyle beïnvloed word deur die kulturele milieu van leerders. In Suid-Afrika met sy groot sosio-ekonomiese verskille, wat onder andere ’n gevolg is van die vorige politieke stelsel, kan die aanname gemaak word dat verskillende kultuurgroepe elk ’n eie dominante leerstyl het (Combrink, 2003).

Daar kan aanvaar word dat kulturele diversiteit verskillende leerstyle in ’n klaskamer tot gevolg sal hê. Onderwysers moet kennis dra van die verskillende leerstyle, sodat dit in ag geneem kan word tydens assessering. Hulle moet verseker dat die taak en opdrag wat gegee word, aansluiting vind by die leerder se leerstyl, sodat optimale leer kan plaasvind (Combrink, 2003).

2.5.6 Kommunikasievaardighede

Sogunro (2001:30) beskou kommunikasie as die sleutelfaktor tot suksesvolle onderwys-transformasie. Ball (2000:491-509) is van mening dat een van die grootste uitdagings

wat onderwys in die gesig staar, die onderwyser se vermoë en bereidwilligheid is om kulturele en taaldiversiteit aan die orde te stel.

Om in staat te wees om te “luister” en om “te reageer op ander”, beteken onvoorwaardelike ingesteldheid aan die kant van die onderwyser (Waghid, 2002:99). Kommunikasie berus op ’n “gemeenskaplike instemming” ten opsigte van ’n groot aantal oordele. Human-Vogel en Bouwer (2005:229-238) is van mening dat onderwysers in die klaskamer meer tegemoetkomend moet wees teenoor leerders se bydraes, deur leerders soms toe te laat om die kommunikasierigting te bepaal.

Human-Vogel en Bouwer (2005) stel voor dat die leeromgewing dit moontlik moet maak vir leerders om hulleself uit te druk indien hulle metakognitiewe waarneming wil ontwikkel, ten spyte daarvan dat hierdie tipe aktiviteit tydrowend is. Onderwysers moet op so ’n wyse kommunikeer dat dit maklik vir leerders is om die gesprek te volg. Die gebruik van komplekse terme en ondervindings wat vir leerders vreemd is, kan struikelblokke vorm eerder as om leerders te help.

Dit is ook nodig dat die onderrigomgewing van so ’n aard sal wees dat dit leerders in staat stel om hulle eerste en tweede tale te kan ontwikkel en onderhou volgens die effektiëste en voordeligste metode. Erasmus en Ferreira (2002:31) dui aan dat tradisionele tendense, soos byvoorbeeld hard praat en vermyding van oogkontak as ’n teken van respek en die handhawing van persoonlike ruimte gedurende gesprekke, kulturele misverstande kan veroorsaak. Hierdie kommunikasiestyl word deur leerders gehandhaaf op grond van hulle diverse ingesteldheid. Die geleentheid bestaan dat onderwysers, wat ’n gebrek het aan diverse agtergrond, nie die kommunikasiestyl sal verstaan nie.

Human-Vogel en Bouwer (2005:229-238) is van mening dat leerders nodig het om te leer hoe om hulleself in klasgesprekke te handhaaf, byvoorbeeld: a) leerders moet leer hoe om na ander te luister; b) leerders moet leer hoe om te reageer op dit wat ander sê; c) leerders moet leer hoe om sekere punte/aspekte in gedagte te hou; d) leerders moet

leer hoe om hulle denke te orden en te struktureer; en e) leerders moet leer hoe om ander se gevoelens in ag te neem.

Die kommunikasie wat elke dag in die klaskamer plaasvind, word, in 'n groot mate deur die klasonderwyser gedomineer, deur 'n vraag-en-antwoord-situasie wat die leerder se interaksie gemiddeld met tot twee-derdes verminder. Dit is belangrik dat die onderwyser begrip sal hê vir die leerder se skoolprestasie in vergelyking met sodanige se vermoë betreffende die verskillende taalvaardighede. Die onderwyser kan ook soms vasgekeer voel tussen die eise van 'n werkklas aan die een kant, en die behoeftes van leerders aan die ander kant, met wie die onderwyser boonop nie effektief kan kommunikeer nie. Volgens Combrink (2003) kan diverse agtergrond 'n invloed uitoefen op 'n leerder se kommunikasie-ontwikkeling.

Effektiewe en suksesvolle kommunikasie is moeilik haalbaar, selfs in gunstige omstandighede, en juis daarom kan transformasie in die klaskamer kommunikasie beïnvloed. Combrink (2003) wys daarop dat onderwysers meer nie-uitnodigend as uitnodigend kommunikeer en dat hulle boodskappe ook meer eksplisiet as implisiet oordra. Die kommunikasie in die onderrig- en leersituasie behoort van so 'n aard te wees dat leerders veilig voel en die vryheid het om hulleself te wees.

Verbale en nie-verbale boodskappe speel 'n betekenisvolle rol in die beëindiging en ontwikkeling van leerders se persepsies, hulle houding teenoor die skool, die verhoudings wat hulle in die skool aanknoop en hulle skoolprestasie. Pretorius, (1995) sluit hierby aan en wys daarop dat die onderwyser se kommunikasiegedrag teenoor ander, veral teenoor leerders, laasgenoemde se persepsies en verwagtings sal reflekteer, aangesien werklike verhoudings, gesindhede en gevoelens voortdurend op bewustelike en onbewustelike wyse deur verbale en nie-verbale boodskappe gekommunikeer word.

2.5.7 Ontwikkeling van kritiese denke en analitiese vaardighede

Die ontwikkeling van leerders se kritiese denke is belangrik met die oog op suksesvolle deelname in 'n transformerende wêreld (Sogunro, 2001:28). Sogunro (2001:28) wys verder daarop dat 'n gesonde samewerking tussen diverse gemeenskappe en die skoolopset, van leerders die volgende vereis: a) veranderlike en kritiese denke; b) probleemoplossing; c) besluitneming; en d) aanpasbare vaardighede vir verskillende situasies.

Human-Vogel en Bouwer (2005:229-238) stel die vraag of klaskamers kan aanpas by die eise wat gestel word deur kognitiewe interaksies. Antonites (2003:218) wys daarop dat leerders wat nie deel is van 'n Westerse kultuurkonteks nie, slegs vanuit hulle eie leefwêreldervaring sin kan maak van wat hulle hoor en ervaar. Leerders vind dit moeilik om filosofies-kritiese denke met hulle eie leefwêreld-ervaring in verband te bring. Sogunro (2001:28) is van mening dat onderwysers meer moet doen ten opsigte van hulle leerders se nuuskierige denke vir die ontdekking van die onbekende.

Om te verstaan hoekom mense praat soos hulle praat, en doen wat hulle doen, benodig leerders kreatiwiteit, 'n vermoë om vrae te vra, opbouende kritiek en evaluering van waardes en norme van diversiteit. Combrink (2003) dui aan dat leerders se intelligensie-ontwikkeling deur kultuur beïnvloed word, wat daartoe kan aanleiding gee dat hulle 'n veelvuldige intelligensie ontwikkel.

Volgens Human-Vogel en Bouwer (2005:229-238) word van onderwysers verwag om sistematies te wees in die ontwikkeling van leerders se kognitiewe vermoëns. Verder moet hulle in so 'n mate betrokke wees by leerders dat laasgenoemde die kompleksiteit van die lewe sal waardeer en vaardighede sal aanleer om probleme aktief en onafhanklik te kan hanteer.

'n Resultaat van onderwys-transformasie is dat leerders moet leer om krities te dink ten opsigte van wat hulle leer, wat hulle ervaar, en omstandighede wat hulle lewens

beïnvloed (Sogunro, 2001:28). Gollnick en Chinn (1998) beveel aan dat onderwysers leerders moet ondersteun en aanmoedig om die geloofwaardigheid van boeke te bevraagteken en om ander perspektiewe te ondersoek. 'n Gebrek aan blootstelling skep 'n sinnebeeld in leerders se persepsie van diverse groepe.

Respek vir ander begin by selfrespek, wat 'n beginsel is vir harmonie in baie tradisies, soos byvoorbeeld "Ubuntu" in die Afrika-tradisie. 'n Verandering in 'n persoon se gesindheid begin telkens 'n nuwe siklus van respek, en transformeer energie binne en rondom mense.

2.5.8 Effektiewe leierskaps- en bestuurspraktyke

Volgens Maile (2002:329) is onderwysers professioneel aanspreeklik vir die onderrig en leer van leerders. Burgess (1992:78) beklemtoon dat professionele aanspreeklikheid aangedui kan word as die swakste vorm van alle aanspreeklikheid, en tog het dit meer om by te dra tot kwaliteit. Die sukses van onderwys-transformasie hang in 'n groot mate af van die aankweek van nuwe leierskaps- en bestuurspraktyke (Sogunro, 2001:31).

Sogunro (2001:31) is verder van mening dat die onderrig van diverse leerders uitdagend kan wees, maar met goeie leierskapspraktyke en 'n transformerende skoolfilosofie, kan sukses behaal word. Op alle vlakke van administrasie, moet leierskap gemanifesteer word in duidelike doelwitte en beleide van onderwys-transformasie en die realisering van skooldoelwitte, beskerming van onderwysers, voorsiening van hulpmiddels en ontwikkelingsprogramme.

Professionele ontwikkeling van onderwysers moet geleentheid bied vir sodaniges om hulle suksesse en probleme te bespreek soos wat hulle nuwe strategieë toepas. Die effektiewe bestuur van personeel en leerders word geïdentifiseer as 'n sleutel-aspek in die leiding van mense, wat insluit duidelike kommunikasie ten opsigte van 'n skool se waardes, doelwitte en beleide.

Personeel- en leerderdeelname moet aanmoedig word tot verbintenis, lojaliteit, evaluering van onderrigbehoefte, voorsiening van toepaslike onderrig vir personeel en leerders, en hulle bemagtiging (Oakland & Oakland, 1998:190; Porter-O'Grady, 1998:5; Dessler, 1999:67).

Steyn (2001:18) sluit hierby aan en wys daarop dat kwaliteitsbestuur ook die bemagtiging behels van personeel wat die naaste is aan die kliënt (ouers en leerders) sodat hulle besluite kan maak van hoe om te verbeter.

Skoolstrukture verwys verder na geleentheid vir onderwysers om deel te neem aan besluitneming rakende klaskamer- en skoolpraktyke. Indien die skoolstrukture deelnemende leierskap ondersteun, kan opvoeders voel dat hulle bemagtig is om betekenisvolle en werkbare veranderinge in hulle klaskamer en die skool aan te bring.

Volgens Sogunro (2001:31) is dit nodig dat die gebruik van onderwysers wat geen voorbereiding, opleiding en ondervinding het om diverse leerders te onderrig nie, gestaak moet word. Sogunro (2001:31) wys verder daarop dat skoolhoofde voortdurend in gesprek moet gaan met alle aandeelhouers van onderwys oor die "wat, hoe, waar en wanneer" van onderwys-transformasie in die skool.

2.5.9 Onderrig van vakaangeleentheid

Om hulle effektiwiteit in 'n diverse klaskameropset te verbeter, is dit nodig dat onderwysers deeglik moet kennis dra van kulturele diversiteite wat in die gemeenskap bestaan voordat kontroversiële onderwerpe en leerstof in die klaskamer gebruik word (Sogunro, 2001:26). Sogunro (2001:26) gaan verder en wys daarop dat onderwysers, in die onderrig van diverse groepe, versigtig moet wees in die selektering van onderrig- en instruksionele materiaal vir hulle onderrig-aktiwiteite.

Human-Vogel en Bouwer (2005:229-238) wys daarop dat in terme van die Norme en Standaarde vir Opvoeders (RSA, 2000) onderwysers se onderrig op so 'n wyse moet

geskied dat dit sal spreek van 'n sensitiewe ingesteldheid teenoor die behoeftes van diverse leerders, 'n leeromgewing sal skep wat toepaslik en inspirerend is, en effektief sal kommunikeer deur erkenning en respek te toon vir die diversiteit van ander.

Dit is belangrik dat onderwysers gesien word as bekwaam in hulle vakgebiede en as kundiges wat respek afdwing. Verder is Human-Vogel en Bouwer (2005:229-238) van mening dat onderwysers gewillig moet wees om die afstand tussen hulle en die leerders te verander, om goeie verhoudings met leerders te hê, om metodes te inisieer oor hoe om met mekaar te assosieer sodat wedersydse respek bevorder word.

Blignaut en Knoetze (2002:50) beklemtoon dat leerders in staat moet wees om eienaarskap en verantwoordelikheid te aanvaar vir hulle leerbehoeftes en om kontrole te uit te oefen oor hulle eie leer. Volgens Newman, King en Young (2000) het onderwysers die mees direkte kontak met leerders, asook beheer oor wat onderrig word en hoe leerinhoud onderrig word. Deur die bevordering van onderwysers se kennis, vaardighede en gesindhede, kan 'n belangrike bydrae gemaak word tot skoolkwaliteit en leerderprestasie. Patterson en Patterson (2001:55) wys in hulle studie daarop dat onderwysers en leerders produktief is wanneer hulle in 'n omgee-, ondersteunende en vertrouensomgewing werk.

Die onderrigsituasie kan as 'n probleem-oplossingsituasie beskou word, waar die leerinhoud die leerders voor probleme stel wat opgelos moet word. Onderwysers moet poog om gerespekteerde verhoudings te skep as die hoeksteen van hulle interaksies met leerders, en om sensitief ingestel te wees wanneer leerders toegelaat word om hulle eie verhoudings te ontwikkel en eie tempo te bepaal (Patterson & Patterson, 2001:55).

Onderwysers moet toesien dat geleenthede vir leerders geskep word om te reflekteer op hulle eie ondervindings. Die unieke maniere waarop leerders verkies om tot interaksie toe te tree, met hulleself en met ander, moet deur onderwysers gerespekteer word.

Ntsoane (2005:98) bevel aan dat onderwysers daarop ingestel moet wees om nie net boekekennis te onderrig nie, maar ook kennis omtrent hoe om in die wêreld te leef.

Human-Vogel en Bouwer (2005:229-238) is van mening dat klaskamers nie geskik is vir die skep van komplekse leeromgewings en waar kognitiewe ontwikkeling bevorder word nie. Maar indien die siening van onderwysers verander kan word, waar onderwysers die leerondervindings waaraan hulle die leerders blootstel, selekteer, vorm en rig, kan klaskamers meer gefokusde en reagerende leeromgewings word.

Volgens Human-Vogel en Bouwer (2005) moet onderwysers bewus wees van die vlak van begrip en ontwikkeling van leerders sodat leer doeltreffend benader kan word, en dat sinvol onderskei kan word tussen wat leerders weet en nie weet nie. Onderwysers kan nie hulle manier van onderrig verander indien hulle nie nuwe onderrigmetodes aanleer nie.

2.5.10 Leerderbehoefes

Roux en Möller (2002:185) stel dit dat, indien 'n onderwyser van 'n diverse klas, doelbewuste en interne stappe doen om interkulturele begrip en persepsie te bevorder, die leerderbehoefes op hierdie wyse aan die bod kom. Roux en Möller (2002:185) wys verder daarop dat proaktiewe optredes van onderwysers teenoor diverse leerdergroepering die vereiste stel van 'n nuwe gees, innoverende gesindheid en 'n diverse evaluering van diverse leerders in die klas.

Darling-Hammond, Wise en Klein (1997:2) meen dat om die leer- en prestasiegeleenthede op 'n geslaagde wyse gelyk te stel aan die behoeftes van leerders, onderwysers in staat sal moet wees om aan 'n wye verskeidenheid tale, kulture, leerstyle, talente en intelligensie aandag te gee, en dit in harmonie te plaas. Roux en Möller (2002:186) se standpunt in hierdie verband is dat indien onderwysers aan leerderbehoefes wil voldoen, hulle 'n klaskamerklimaat daar sal moet stel waar die optimale potensiaal van leerders ontwikkel kan word. Voorts sê hulle dat onderwysers

hulle moet vergewis van die onderwysfilosofie asook die vaardighede wat benodig word om diversiteit te akkommodeer.

Waghid (2002:95) is van mening dat om “te luister en te reageer op ander” van belang is in die proses om leerderbehoefte suksesvol aan te pak. Deur na leerders te luister, word belangrike inligting aan opvoeders oorgedra wat meewerk tot effektiewe onderrig deur die toepassing van instrukturele onderrigstrategieë.

Verder is dit nodig om weg te beweeg van die tradisionele leer-ondersteuningsbenadering indien 'n diverse benadering aangeneem wil word. Roux en Möller (2002:29) beskou die verskillende waardesisteme in die Suid-Afrikaanse gemeenskap wat in diverse klaskamers geakkommodeer word, en waar die behoeftes van elke leerder aan die bod kom, as 'n belangrike aspek in onderrigsituasies. Camp en De Toro (1999:12.2) beklemtoon dat die eksterne omgewing vinnig verander, gevolglik misluk doelwitbereiking (wat intern is) om kliënte (leerders) se verwagtings te bereik. Kliënte (leerders) se verwagtings is standaard-georiënteerd.

2.5.11 Onderwysers se verwagtings

Onderwysers se verwagtings speel 'n belangrike rol in die bepaling van leerderprestasie (Lemmer & Squelch, 1993). Onderwysers het onbewustelik 'n negatiewe verwagting oor die gedrag en vermoëns van leerders waar taalvaardigheid 'n invloed het. Onderwysers se verwagtings is dikwels gebaseer op die veralgemening dat leerders en voorheen benadeeldes nie goed op skool presteer nie. Die teenoorgestelde is egter waar, want leerders bewys in baie gevalle dat die onderwysers se negatiewe verwagtings verkeerd is.

Onderwysers se verwagtings van leerders behels meer as net goeie akademiese prestasie. Die volgende is voorbeelde van ander verwagtings in hierdie verband: a) betyds wees vir skool en klasse; b) huiswerk voltooi; c) regte uniform dra; d) skoolreëls gehoorsaam; en e) aanleer van 'n Westerse kultuur.

Jansen (2001:243) opper die mening dat onderwysers nie langer die dominerende gesag in die klaskamer is wat die gedagtes van leerders probeer herstel van apartheid nie, maar dat hulle nou die sagte fasiliteerders geword het wat 'n nuwe pedagogie vereis. Volgens Swanepoel en Booyse (2003:97) word onderwysers se verwagtings soms verander na die elementêre en afgeskaalde, bloot op grond daarvan dat swart leerders nie die agtergrondkennis het wat vereis word nie.

Wat egter belangrik is, is dat hierdie tipe problematiek dikwels die oorsaak daarvan is dat beoogde onderwys-transformasie nie geïmplementeer word of volhoubaar is nie. Swanepoel en Booyse (2003:97) wys ook daarop dat swart onderwysers bepaalde voorbehoude gehad het oor die gebruik van sekere onderrigmetodes; 'n houding van "nuwe metodes werk nie so goed in ons (swart) kultuur nie, veral as dit geërf is van die blanke kultuur". Onderwysers verwag dat die Departement van Onderwys meer ondersteunend en betrokke moet wees deur hulp en leiding te voorsien. Hierdie opmerking verskaf inderwaarheid addisionele grond vir latere afleiding van die Kurrikulum 2005 Hersieningskomitee, naamlik dat die implementering van Kurrikulum 2005 gekenmerk is deur onder andere onvoldoende ondersteuning.

Volgens Swanepoel en Booyse (2003:97) dui swart onderwysers aan dat hulle die veranderings as grootskaalse verbeterings beskou in die onderwysstelsel en dat hulle (swart onderwysers) slegs positiewe belewenisse het. Blanke onderwysers beleef hoër stresvlakke en die toenemende onderrig-eise as negatief. Volgens Jansen (2001:245) is die verwagtings van Kurrikulum 2005 uiteenlopend ten opsigte van wat moontlik is met die nuwe Kurrikulum.

Swanepoel en Booyse (2003:99) is van mening dat die totale onderwyskorps se verwagting van en gereedheid vir die akkommodering van die grootskaalse onderwys-transformasie na 1994, nie in ooreenstemming was met die wyse waarop die transformasie geïmplementeer is nie. Die voorgenoemde skrywers (2003:99) wys verder daarop dat die afleiding beslis gemaak kan word dat hierdie diskrepansie tussen

verwagtings en realiteite, tussen persepsies van transformasie en die implementering daarvan, vir alle onderwysers geld het, ongeag hulle bevolkingsverbondenheid.

Van der Walt *et al.* (2001:154) is van mening dat onderwysverwagtings, verskeie vorme van sensitiwiteit en onwilligheid om deel te neem in besluitneming, die verwagtings en waardesisteem van ondergeskikte groepe in die onderwysstelsel kan frustreer.

2.5.12 Ander transformasie-implikasies

Die onderwysprofessie bly nie dieselfde vir 'n lang tydperk nie. Daar is altyd nuwe ontwikkelings in beleide, nuwe navorsing wat uitgevoer word en nuwe teorieë van onderrig en leer wat ontwikkel en bevorder word. Dit is die verantwoordelikheid van elke onderwyser om 'n lewenslange leerder te bly en om op die hoogte te wees van die jongste ontwikkelings in die onderwysstelsel. Die sienings en menings dat indien demokrasie 'n leefwyse word van leerders beklemtoon dat dit 'n model moet word wat in skole en klaskamers gevind word.

Suid-Afrika benodig onderwysers met die nodige kennis, vaardighede en sienings, asook waardes wat demokratiese lewe en onderrig in skole en klaskamers kan bevorder. Suksesvolle transformasie in skole en klaskamers is nie net afhanklik van beleid en prosedure-veranderings nie, maar is in 'n groot mate afhanklik van 'n verandering van onderwysers se gesindheid.

Ten einde transformasie te laat slaag is dit nodig dat effektiewe implementering van uitnodigende onderwys plaasvind (Schein, 1999:169). Dit beteken dat aandeelhouers die skoolsituasie moet transformeer, nuwe konsepte en gesindhede aanleer, nuwe metodes van gevoelens en denke vorm, andersins kan gedragstransformasie nie voortbestaan nie. Volgens Niemann (2006:103) moet onderwysinstansies 'n werksomgewing skep waarin transformasie aanvaarbaar is.

Dit wil voorkom asof diegene wat onderwys-transformasie wil bewerkstellig, byvoorbeeld onderwysbeleidmakers, dikwels uit die oog verloor dat 'n paradigmaperverandering, soos Slabbert (2001:291) dit stel, 'n verandering van menswees vereis. Hargreaves (1998) wys daarop dat transformasie te wyd en ambisieus is sodat onderwysers op te veel aspekte werk, die transformasie te vinnig vir personeel is om by te hou of te stadig vir ander sodat hulle verveeld raak, en aanbeweeg na iets anders.

Van Staden en Alston (2000:302) is van mening dat sedert Suid-Afrika in 1990 'n tydperk van radikale transformasie beleef het, dit duidelik is dat baie onderwysers sukkel om aan te pas by die paradigmaskuif wat dit vereis. Jansen (2001:244) is van mening dat dit wat onderwysers sê hulle doen in die klas, en dit wat waargeneem word in die praktyk, nie dieselfde is nie. Hierdie afleiding word bevestig deur die Kurrikulum 2005 Hersieningskomitee (Chisholm, 2000:81) wat aandui dat onderwysers in baie gevalle 'n valse beeld ontwikkel in dit wat hulle sê hulle doen, en dit wat werklik in die klaskamer gebeur.

Slabbert (2001:304) is van mening dat 'n algehele, persoonlike transformasie van onderwysers 'n onvermydelike selfverandering is. Slegs dan kan die transformerende onderwysers met hulle nuwe visie, doel en perspektief, die onderwysomgewing transformeer om die nuwe onderwysdoelwitte te bereik.

Volgens Swanepoel en Booyse (2003) is 'n onderwyser se belewing van transformasie in twee fases uiteengesit. Die eerste fase, naamlik verwagtings rakende transformasie (positief en negatief), en die daaropvolgende fase wat gekenmerk word deur 'n bewuswording van die praktiese implikasies van transformasie en die eise dat die betrokkenes by die transformasie dikwels die ontnugterende realiteit daarvan moet verwerk.

Daar sal gewerk moet word na 'n meer uitnodigende, vriendelike en ondersteunende skoolomgewing, wat skole minder bedreigend en meer belonend maak. Op klaskamervlak is daar steeds diegene wat transformasie en vernuwing teenstaan en die

status quo handhaaf. Weerstand teen transformasie beteken ook weerstand teen nuwe inisiatiewe.

Die transformasie van tradisionele gesindhede, waardes en sienings, het nog nie plaasgevind nie, ten spyte van verskeie innoverende praktyke wat in werking gestel is. 'n Duidelike transformasie van siening is nodig waarvolgens die menseregte van elke aandeelhouer gerespekteer en ondersteun sal word. Die volhoubaarheid van transformasie is afhanklik van die aandeelhouders se gewillige en aktiewe deelname.

Implikasies van transformasie in die onderwys is om metodes te vind om diverse groepe leerders te onderrig in die een-en twintigste eeu. Met hierdie druk word onderwysers, administrateurs en skoolhoofde op hulle tone geplaas met die vorming en begeleiding van die transformasie proses.

2.6 DIE INVLOED VAN TRANSFORMASIE OP LEERLINGE SE ONDERVINDINGS EN VERWAGTINGS

Ten einde te bepaal wat die invloed van transformasie is op die ondervindings en verwagtings van leerders, is dit nodig om dit in drie fases te benader, naamlik:

- ✓ Familie-fase.
- ✓ Individuele fase.
- ✓ Skool-/kultuurfase.

Vervolgens 'n kort oorsig oor elk.

2.6.1 DIE FAMILIEFASE

Erasmus en Ferreira (2002:30) toon dat daar in die familie-fase twee duidelike determinante is wat uitstaan. Eerstens, die hoë ouerverwagtings wat druk op leerders plaas om skolasties te presteer, soms buite verband met die leerders se vermoëns.

Tweedens, leerders wat skole bywoon waar taal problematies is en die akademiese standaard baie hoog.

Erasmus en Ferreira (2002:32) is ook van mening dat die rol wat leerders in die familie het en die keuse van 'n skool, determinante is wat die geluk van leerders in transformasie-skole beïnvloed. Navorsing dui aan dat die verantwoordelikhede wat tuisdeur ouers opgelê word, leerders frustreer wat probeer om in ooreenstemming met die akademiese standaard van skole te presteer. Dit wil voorkom asof ouers nie bewus is nie, of min belangstelling toon in die veranderde norme wat in hulle kinders se leefwêreld bestaan.

Erasmus en Ferreira (2002:30) wys op die korrupie wat bestaan oor die algemene gebrek aan kommunikasie tussen ouers en leerders. Voorts beklemtoon die voorgenoemde skrywers (2002:30) dat die tradisionele waardes steeds 'n invloed uitoefen op familiesisteme. Leerders vind hulleself in 'n proses van transformasie: aan die een kant moet hulle tradisionele waardes navolg, en aan die ander kant moet hulle Westerse waardes navolg.

Volgens Erasmus en Ferreira (2002:30) ontvang leerders in die oorgangsproses tussen die tradisionele en Westerse waardes nie die nodige ondersteuning, erkenning en begeleiding nie. Dit beteken dat leerders daagliks tussen twee leefwêreldes beweeg.

2.6.2 Die Individuele fase

Erasmus en Ferreira (2002:31) noem dat baie leerders met skoolwerk sukkel en dat hulle nie voldoende tyd spandeer aan skoolwerk om hulle doelwitte te kan bereik nie. Voorts sê Erasmus en Ferreira (2002:31) dat leerders hoë individuele aspirasies ten opsigte van akademiese en sosiale aangeleenthede het, en die skool beskou as 'n instansie wat tot 'n beter toekoms kan bydra.

2.6.3 Die skool-/kultuurfase

Erasmus en Ferreira (2002:31) rapporteer die volgende bevindings na aanleiding van hulle ondersoek: a) leerders verkies om met buite-groepe (blank en swart) leerders te assosieer, eerder as met leerders van eie groepe (blank of swart); b) daar is 'n besef van groot verskille tussen tradisionele en Westerse tradisies; en c) leerders verstaan en het begrip vir dissipline en beklemtoon die behoefte aan afdwingbare dissipline en orde.

Leerders se siening is dat dissipline regverdig en vry van rasgeoriënteerdheid moet wees. Dubbele standaarde ten opsigte van die toepassing van dissipline veroorsaak interne konflik by leerders, aangesien hulle nie kan verstaan hoekom leerders van verskillende diversiteite verskillend behandel moet word nie. 'n Toekomsgeoriënteerde perspektief dui 'n geleidelike beweging na die aanvaarding en implementering van 'n Westerse perspektief, wat positief moet bydra tot die leerders se skolastiese prestasie, met die veronderstelling dat leerders in 'n Westerse omgewing funksioneer.

Tradisionele gebruike soos om hard te praat en die vermyding van oogkontak as 'n teken van respek en die handhawing van persoonlike ruimte, kan aanleiding gee tot die ontstaan van misverstande. Ten spyte van hoë akademiese en beroepsaspirasies, dui Erasmus en Ferreira (2002:32) daarop dat leerders nie die verband besef wat bestaan tussen persoonlike insette en akademiese sukses nie.

Foster (1994:229) wys daarop dat leerders van ander rasgroepe wat hulle in skole bevind wat oorwegend blanke leerders akkommodeer, meer gereeld rassistiese gesindhede ondervind. Erasmus en Ferreira (2002:33) is van mening dat die gebruik en toepassing van rassisme in skole 'n bose kringloop skep wat eweneens deur verskillende generasies (ouers en leerders) van blanke en swart groepe gebruik word. Rassisme vorm die kernstruikelblok in die toepassing van leerder-akkommodasie in skole. Soos met enige ander gekompliseerde aangeleentheid, is daar nie kits-oplossings vir hierdie probleem nie.

Erasmus en Ferreira (2002:33) wys egter daarop dat kennis en begrip vir die diversiteit van groepe die probleem gedeeltelik sou kon oplos, aangesien dit aanleiding gee tot verdraagsaamheid.

Leerders se ondervindings en verwagtinge word deur transformasie onder groot druk geplaas, en dwing leerders om gereeld aanpassings te maak wat daartoe aanleiding gee dat leerders onseker en hulpeloos voel.

2.7 TAALBELEID

Die Appèlhof in Bloemfontein het op 26 Julie 2005 landswyd skole se reg om self hulle taalbeleid te bepaal, verskans in 'n rigtinggewende uitspraak in die regsgeding van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement en Laerskool Mikro. Die Appèlhof het daarop gewys dat die taalbeleid van 'n skool eksklusief die prerogatief van 'n skool se beheerliggaam is. 'n Mens sou dink dat die "taalkwessie" vir skole hiermee finaal afgehandel is. Louw (2005:8) sê egter dat taalonderwys in hierdie verband in die duister verkeer.

Die voorgenoemde probleem is geopper na aanleiding van die skorsing van meneer. Nel (skoolhoof van Capricorn High) in die Limpopo-provinsie. Louw (2005:8) haal dr. Motsoaledi, LUR vir Onderwys in die Limpopo-provinsie aan, en sê dat leerlinge in die voormalige Model C-skole vanaf (2006) die reg het om hulle moedertaal as eerste taalvak te neem, daarna kan Afrikaans en Engels as tweede taalvak geneem word.

Barry (1999) wys daarop dat taal en prestasie ineengewef is, en dat die gebruik van Engels as onderrig- en leertaal deur die meerderheid tweedetaal-leerders in Suid-Afrikaanse skole, gesien kan word as 'n bydraende faktor tot die lae slaagsyfer. Chaka (1997:252) is van mening dat taalvloeiendheid en kognitiewe taalvaardighede essensieel is vir die prestasie van leerders.

Cummins (1984:21-34) stel dit dat leerders nie met die skoolkurrikulum sal kan byhou nie, behalwe as 'n leerder se kognitiewe, akademiese taalbevoegdheid aanvaarbaar ontwikkel het. Ten einde 'n tweede taal aan te leer, benodig 'n leerder 5-7 jaar, met ander woorde die helfte van sy onderrigloopbaan. Barry (1999) is van mening dat 'n leerder nie skielik sal presteer nie, want so 'n leerder sal dan ook met 'n akademiese agterstand sit.

Suid-Afrikaanse ouers het verder die probleem dat hulle nie die vermoë het om hulle skoolgaande kinders te help nie. 'n Gebrek aan "leer klank" en "spelling", asook die ouer se onkundigheid om leerders te help, kan daartoe aanleiding gee dat 'n taal uitsterf. Leerders se nuwe "cool" taalgebruik vergemaklik nie taalaangeleenthede in skole nie, omdat leerders aanpasbaar is en by ander diverse groepe leer, vind transformasie plaas en hulle eie moderne taalgebruik word toegepas.

In realiteit domineer Engels die onderwyslandskap in Suid-Afrikaanse skole en dit wil voorkom asof daar na 'n eentalige gemeenskap beweeg word. Chaka (1997:254) wys daarop dat die ANC (regerende party) se benadering van meertaligheid en die skep van taal-gelyke geleenthede benadeel word deur die meerderheid ouers in Suid-Afrika se voorkeur aan Engels as onderrigtaal. Barry (1999) toon in sy studie dat daar verskeie determinante in die onderrigtaal is wat 'n invloed uitoefen op die onderwys en leer in Suid-Afrika. Die erkenning van al elf amptelike tale in Suid-Afrika, dui nie op outomatiese gelyke status van al elf hierdie tale nie. Volgens die Nasionale Departement van Onderwys assosieer swart leerders Engels met sosiale, opvoedkundige en indiensnemingsgeleenthede en kies gevolglik Engels as onderrigtaal.

Meyer (1997:226) identifiseer 'n bestaande behoefte vir 'n taalbeleid in die onderwys wat meer gefokus is op die feitlikhede van die werklikheid en op grondvlak. Die Nasionale Departement van Onderwys wys daarop dat die meeste sillabusse van Engels fokus is op grammatika, met die gevolg dat leerders nie blootgestel word aan die Engelse gebruiksvorme en kommunikasie-konteks nie. Terwyl die Afrikaans-mediumskole in die meeste gevalle dubbel- of parallelmediumskole geword het om

ander taalgroepe te akkommodeer, bestaan skole wat Engels as onderrigtaal handhaaf presies soos dit voor 1994 was.

Solank moedertaalonderrig moontlik is, sal diverse groepe nie almal altyd gelukkig en tevrede gehou word nie. Volgens Rademeyer (2004) is dit sinloos om teen die marginalisasie van Afrikaans te verset in 'n teruggryp-poging na ou voorregte en mag.

Rademeyer (2004) is verder van mening dat daar ernstige leemtes bestaan wat Afrikaans as openbare taal op die lange duur bedreig. Die vernaamste leemte is dat die klem in die gesprek oor Afrikaans op die verbruik van Afrikaans val, en baie min op die reproduksie van die taal en van 'n taalgemeenskap. Rademeyer (2004) verwys na die "ANC Today", en noem dat die stryd om Afrikaans te beskerm en te bevorder, aaneenlopend gevoer moet word met die stryd om ander inheemse tale te bevorder. Die stryd om Afrikaans te beskerm en te bevorder, kan nie dien as grondslag vir die volgehoue uitsluiting van die meerderheid Suid-Afrikaners wat betref toegang tot onderwys en ander geleenthede nie. Onderwysinstellings moet leerders uit gemeenskappe wat gedurende die apartheids-era uitgesluit was, tegemoet kom (Rademeyer, 2004).

De Vries (2004) beklemtoon dat 'n onderwysstelsel met 'n tweede of derde taal as onderrigmedium, op 'n ramp afstuur, omdat dit die leerders se vordering strem. De Vries (2004) wys verder daarop dat nêrens bewys gevind kan word dat 'n onderwysstelsel suksesvol kan wees as die onderrig in 'n tweede taal geskied nie, veral as die tweede taal in werklikheid sommige leerders se derde of vierde taal is nie. De Vries (2004) lig die probleem uit dat in plaaslike tweedetaalprogramme nie rekening gehou word met die verband tussen leerders se kognitiewe ontwikkeling en die aanleer van 'n taal nie.

Die taalkwessie kan ook gesien word as 'n situasie waar dit maklik verstrengel raak in die kwessies van toelating en toegang tot skole, die punt waarop menige politieke storm losgebars het, soos byvoorbeeld by Laerskool Mikro. De Vries (2004) noem ook dat

taalplig probleme kan skep. Die minste wat gedoen kan word, is om aan te dring dat elke skool minstens een inheemse taal (swart taal) aanbied.

Die gebrek aan die gebruik van 'n leerder se huistaal in 'n leersituasie, dra by tot die wanbegrip oor 'n leerder se identiteit wat ook belangrik is vir die ontwikkeling van wedersydse empatie en respek.

Taalgesindhede sal voor uitdagings geplaas moet word ten einde die volgende te voorkom: a) aanhoudende taalkonflik; b) nie-marginalisering van persone wat die voldoende kennis het van 'n dominerende taal; c) die moontlikheid van deurlopende manipulasie en diskriminasie; d) die moontlikheid van vervreemding van kultuur en taal; en e) die moontlikheid van verlies aan taaldiversiteit van die land.

Die aandag word gevestig op die behoefte om taalgesindhede te erken wat in taalbeleid bestaan. Moyles, Suchitsky en Chapman (1998) is van mening dat moedertaal-ondererrig belangrik is in die vorming van 'n leerder se denke en siening van die wêreld. Die diskriminerende manier waarop Afrikaansmediumskole deur die Staat geteiken word om dubbel- of parallelmediumskole te word, asook ignorering van inheemse tale vir onderwys, ontnem die meertalige realiteit van Suid-Afrika en oortree menslike waardighede en vryheid (Malherbe, 2004:22). Die werklike probleem met taal en diversiteit is tans die bedreiging dat mense geforseer word om 'n taal te praat wat anders is as die taal van hulle keuse.

Taalgesindhede word voor uitdagings geplaas wat sonder erkenning en respek tot verwoesting kan lei vir skole. Skoolhoofde, onderwysers en leerders word bloot gestel aan konflik, en as daar nie ruimte vir mekaar geskep word nie kan dit tot ernstige politieke storms lei.

2.8 RASSISME

Om rassisme (Vally & Dalamba, 1999) uit skole te weer, vereis die volgende:

- ✓ 'n Drastiese verandering van gesindheid.
- ✓ Onvoorwaardelike empatie.
- ✓ Kritiese hersiening van klaskamerpraktyke met bereidwilligheid om te verander, aan te pas en te leer.

Rassisme is 'n realiteit van die moderne wêreld. Selfs in demokratiese gemeenskappe waar diskriminasie onwettig is, word nuwe regte verskans en rassisme word as toelaatbaar gesien. Sedert die ontbinding van apartheidswetgewing en die beëindiging van skoolrassisme in Suid-Afrika, het sielkundiges 'n verskeidenheid rassismekategorieë geïdentifiseer in die alledaagse gesprekke, teorieë en praktyke van Suid-Afrika (Vally en Dalamba, 1999).

Hierdie kategorieë sluit onder andere in kultuur, tradisie, godsdiens asook 'n verskeidenheid publieke en privaat aangeleenthede. Vally en Dalamba (1999) slaan die spyker op die kop met hulle siening dat individuele transformasie in gesindhede en gedrag nodig is, maar nie doeltreffend is om rassisme te elimineer nie. Verder wys Vally en Dalamba (1999) daarop dat kennis, respek en waardering van verskillende diversiteite noodsaaklik is, maar ook ondoeltreffend.

Die verwydering van rassisme vereis 'n herstrukturering van magsverhoudings in ekonomiese, politieke en kulturele instansies van die gemeenskap, asook die skepping van nuwe omstandighede vir interpersoonlike interaksie. Die onderwyser moet doelbewuste pogings in die klas aanwend ter bevordering van interkulturele interaksie, interdiverse begrip en kruiskulturele waardering. Deur proaktiewe optrede in genoemde gevalle, ontwikkel leerders en onderwysers sensitiwiteit teenoor diverse verskille en ontwikkel leerders beter begrip en aanvaarding wat teenvoeters is vir rassisme.

Volgens Botha (2003) dra die volgende determinante by tot rassisme in skole: a) leerders se ervaring van andersheid tussen diverse groepe is intens; b) 'n gevoel van oorweldiging, intense magteloosheid en frustrasie bestaan by leerders; c) sommige

leerders pas moeilik aan by die transformasie-omstandighede; d) leerders ervaar verskeie vorms van intimidasie; en e) die huidige toepassing van dissiplinêre maatreëls is nie effektief nie.

Rassisme in skoolverband en die voortdurende stryd om diverse integrasie 'n realiteit te maak, bly problematies vir skole (Modjadji, 2002). Rassisme en ander vorms van diskriminasie (seksisme en klaskamer-situasie-taal) het groot impak op skole. Rassisme in skoolverband kan verder hanteer word deur gereelde interaksie tussen onderwysers en leerders waar die skoolbeleid en/of programme vir rassisme bespreek word. Sodoende kan verhoudings tussen onderwysers en leerders ontwikkel word en kan dit meebring dat neerhalende opmerkings en beledigende gedrag uitgeskakel word.

Erasmus en Ferreira (2002:32) wys daarop dat die rassebeledigings en die onderrigmedium van 'n skool met mekaar verband hou. Voorts sê die voorgenoemde skrywers (2002:32) dat die verhouding van rassebeledigings hoër is in Afrikaansmediumskole as in Engelsmediumskole. Doelbewus al dan nie, rassisme en ander vorms van diskriminasie, kan ook waargeneem word in die kwaliteit van onderrig-ervarings wat leerders ondervind. 'n Onderwyser se bevooroordeeldheid teenoor leerders, kan aanleiding gee tot rassisme.

Rassisme het gee aanleiding tot onbehoorlike leerervarings. Erasmus en Ferreira (2002:33) is van mening dat die dubbele standaard van dissipline-toepassing as onaanvaarbaar deur leerders uitgewys word. Erasmus en Ferreira (2002:33) dui ook aan dat groter tendens van rassisme in 'n lelike vorm van verkleining en minderwaardigheid plaasvind deur fisiese of verbale misbruik. Volgens Foster (1994:228-229) word leerders van ander rasgroepe in Afrikaansmediumskole meer dikwels gekonfronteer met rassistiese gesindhede.

Erasmus en Ferreira (2002:33) se studie toon dat daar tans 'n groter bewustheid is onder Afrikaansmediumleerders wat nie rassisme onderskryf nie. Aantygings van rassisme is nie net geleë in woorde nie. Dissiplinêre optredes teenoor leerders, kritiek

en teenkanting van onderwysers kan bydra tot rassisme, ten goede en ten kwade. Rassisme kan en is 'n gevolg van konflik. Navorsing oor hoe rasse-bevooroordeeldheid in leerders se gedagtes ontwikkel, het aangetoon dat leerders reeds op vyfjarige ouderdom bevooroordeeling teenoor diverse groepe het (Van Wyk, 2001).

Anti-rassisme in die onderwys het ten doel om individuele vlakke en groepsbewustheid te verbeter deur die ontwikkeling van kritiese denke (Vandeyar, 2003:196). Vandeyar (2003:196) sê dat individuele veranderinge in gesindheid en gedrag nodig, maar nie voldoende is om rassisme te beëindig nie. Vandeyar (2003:196) is verder van mening dat meer werk nodig is vanuit 'n anti-rassistiese perspektief om die meganismes wat rassisme onderhou en reproduseer die hoof te bied.

Warby (2000:33) konstateer dat mense kyk na wat binne die mens is, en nie na wat buite is nie. Onderlinge afknouery tussen leerders, 'n gestamp en gestoot aan mekaar, 'n skewe woord en geykte uitlatings, dra alles daartoe by dat leerders handgemeen raak en beledigende opmerkings kwytraak. Ouers se opvoeding in hierdie verband, vererger in sommige gevalle die situasie. Die gebruik van woorde soos "kaffer" en "koelie" as 'n verwysing na diverse groepe, word soms deur ouers aangemoed is, in plaas daarvan dat hulle die kinders tereg wys. Nóg die individuele nóg die kulturele kollektiwiteit, floreer sonder die beleving van erkenning.

Behoorlike erkenning vereis volgens Gutmann (1992) twee soorte aspekte: a) erkenning van die unieke identiteit van elke individu, ongeag byvoorbeeld ras, kleur, etnisiteit en geslag.; asook b) respek vir die aktiwiteite, praktyke, maniere, gewoontes en ook kultuur se wêreldbeelde. Modjadji (2002) wys op 'n verskeidenheid vorms van rassisme wat in skole kan voorkom, byvoorbeeld: a) 'n stryd om rasse-integrasie 'n realiteit te maak in skole; b) onderrig van swart en blanke leerders wat in aparte klaskamers plaasvind; c) ongelyke en onregverdige behandeling van leerders; en d) kommunikasiegapings tussen leerders onderling, en tussen onderwysers en leerders.

Die sosiale lewe van die jeug waar hulle blootgestel word aan dwelms, seks, satanisme asook huislike omstandighede waar hulle op die televisie geweld as aanvaarbaar vind, veroorsaak dat leerders se optrede teenoor mekaar, byvoorbeeld seuns en meisies van diverse groepe, 'n groot probleem raak.

Die gaping in die onderwysstelsel is nie meer tussen blank en swart nie, maar tussen armes en die gemiddelde klas (Rademeyer, 2006). As alternatiewe metodes van onderrig nie indringend bekyk word om gelykheid te bevorder en om meer leerders op 'n middelklaswêreld voor te berei nie, kan 'n politieke krisis van rassiespanning in skole opvlam.

Die verwydering van rassisme uit skole vereis 'n herstrukturerings van verhoudings in ekonomiese, politieke en kulturele instansies van die gemeenskap, asook die skepping van nuwe omstandighede vir interpersoonlike interaksies.

2.9 TOELATINGSBELEID

Hoofstuk 2 van die Grondwet bevat die sogenaamde "Handves van Menseregte". By die opstelling van 'n toelatingsbeleid is Artikels van die Suid-Afrikaanse Skolewet van kritieke belang. Openbare skole moet leerders toelaat en hulle opvoedkundige behoeftes dien, sonder dat daar op enige wyse onregverdig gediskrimineer word.

Verder mag die beheerliggaam nie enige toets wat verband hou met die toelating van 'n leerder tot 'n openbare skool toepas, of die skoolhoof of enige ander persoon opdrag gee om sodanige toetse toe te pas nie. By toelating tot 'n skool, gaan dit oor die leerder en nie primêr oor sy/haar ouers nie.

Artikel 5(3) noem drie gevalle wat nie by toelating oorweeg mag word nie en wat met die ouer se posisie verband hou. Die eerste geval wat Artikel 5(3) noem, is dat 'n leerder nie toelating geweier mag word as sy/haar ouers nie in staat is nie, of versuim het om skoolgelde soos deur die beheerliggaam bepaal, te betaal. 'n Ouer se weiering om 'n

skool se missie-stelling te onderskryf, is nie 'n geldige rede vir weiering van toelating van die betrokke leerder nie.

Die bedoeling hiermee is om grense te stel aan die moontlike afdwing van kulturele, akademiese, linguistieke, politieke, filosofiese en ander kriteria en waardes by 'n skool as toelatingskriteria. 'n Ouer wat weier om kontraktuele afstanddoening van 'n skadevergoedingseis te verleen wat uit die leerder se opvoeding voortspruit, mag nie by toelating oorweeg word nie.

Die toelatingsbeleid moet uitgelê word op 'n wyse wat die gees, strekking en oogmerke van die Handves van Regte in die Grondwet bevorder (byvoorbeeld die waardes wat straal uit die reg op gelykheid, die reg op basiese onderwys, die reg op administratiewe geregtigheid en alle ander relevante regte. In die algemeen behoort onderskei te word tussen: a) wie die regsreëls en beleid ten aansien van toelating maak; b) wie met die toepassing van die regsreëls en beleid gemoeid is; en c) hoe die toepassing of uitvoering van die regsreëls en beleid moet geskied.

Die beheerliggaam se bevoegdheid om die toelatingsbeleid te bepaal, moet saamgelees word met sy ander algemene bevoegdhede of werksaamhede, soos om die skool se taalbeleid te bepaal, die werksaamhede om die "beste belange" van die skool te bevorder, die missie-stelling van die skool te ontwikkel en die ondersteuning aan die skoolhoof en ander personeel in hulle professionele werksaamhede. Dit beteken dat die doel en inhoud van die toelatingsbeleid met die voorgaande kwessie verband behoort te hou en daarby moet inpas.

Die toelatingsbeleid beheer die stroom van leerders na die skool. 'n Toelatingsbeleid moet almal se regte in onderwysverband korrek in ag neem. 'n Enkele leerder se toelating kan 'n invloed hê op ander leerders se regte.

Artikel 5(1) handel oor meer as net toelating, aangesien dit die skool ook verplig om in die opvoedkundige behoeftes van 'n leerder te voorsien ("te dien"). Dit dui op iets wat na

toelating gebeur, nogtans is dit beswaarlik moontlik om die twee kwessies te skei. Sou 'n skool dus objektief nie in staat wees om redelikerwys die opvoedkundige behoeftes van 'n leerder te bevredig nie, sou toelating van die leerder geen opvoedkundige sin hê nie.

Artikel 5(4) tref 'n duidelike onderskeid tussen toelating tot 'n skool en toelating tot 'n graad by die skool. Artikel 5(5) gee aan die beheerliggaam van 'n skool die reg en plig om die skool se toelatingsbeleid te bepaal, mits dit strook met die bepalings van die Skolewet en enige toepaslike provinsiale wet. Die bevoegdheid van die beheerliggaam dien in effek as 'n tipe begrensing en presisering van enige leerder se algemene reg op toelating tot 'n openbare skool.

Met behoorlike inagneming van beide die bepalings van die Suid-Afrikaanse Skolewet en 'n provinsiale wet (asook die Grondwet), het die beheerliggaam 'n wye diskresie om 'n toelating. Die toelatingsbeleid moet 'n werkbare plan van aksie of 'n stel beginsels wees waarvolgens uitvoering gegee word aan norme en waardes oor die toelating van leerders, wat regtens bepaal is in die lig van die vermoë en kapasiteit van die skool om aan die leerders se opvoedkundige behoeftes te voldoen.

Die beleid moet rasonale kriteria en prosedures bevat wat werklik en slegs met die toelating van 'n leerder verband hou en dit mag dus nie iets bevat wat irrelevant in hierdie verband is nie. Die toelatingsbeleid mag nie onredelik of onderdrukkend wees nie. Daar mag ook nie meer as wat redelikerwys nodig is en grondwetlik toegelaat word op enige fundamentele regte van 'n leerder of 'n leerder se ouer(s) inbreuk gemaak word nie.

Die beheerliggaam kan in sy toelatingsbeleid sekere vereistes stel waaraan 'n aansoek om toelating moet voldoen. Met die oog op die aansoek kan die beheerliggaam redelike inligting verlang ten aansien van die leerder en die leerder se ouer(s). Die Skolewet van Suid-Afrika maak voorsiening vir “toelating” en “nie-toelating”. Indien daar iets soos voorlopige toelating is, sou dit kontraktueel tussen die skool en die leerder se ouer(s)

gereël moet word. Indien die beheerliggaam besluit oor toelating tot die skool, moet daar aan die minimum vereistes van administratiewe geregtigheid voldoen word. Alle aansoeke moet ingevolge die toelatingsbeleid oorweeg word.

Daar moet behoorlik aandag aan elke aansoek bestee word, en redelike diskresie moet uitgeoefen word. By die oorweging van 'n aansoek moet die persoon wat die besluit neem, nie kwade of onbehoorlike motiewe hê, of partydig wees nie. 'n Leerder kan tot 'n skool toegelaat word indien daar volgens redelike kriteria voldoende fasiliteite, ruimte en ander hulpmiddels is om aan die leerder se opvoedkundige behoeftes te voldoen.

Artikel 29 van die Suid-Afrikaanse Skolewet wys daarop dat elkeen die reg het om in 'n openbare onderwysinstelling onderwys te ontvang in die amptelike taal of tale van eie keuse waar daardie onderwys redelikerwys doenlik is. Om Artikel 29 te implementeer, moet die regering: a) billikheid; b) doenlikheid; en c) die behoefte om die gevolge van wette en praktyke van die verlede wat op grond van ras gediskrimineer het, reg te stel en van toepassing te maak.

Volgens Artikel 6(3) van die Suid-Afrikaanse Skolewet mag geen vorm van rassediskriminasie in die uitvoering van beleid plaasvind nie. Die huidige wetgewers en/of onderwysadministrateurs beskou dikwels enige poging van veral Afrikaansmediumskole om eksklusief Afrikaans te wil bly, eenvoudig as 'n poging om daardeur rassessekering toe te pas.

Skoolbeheer liggame is verantwoordelik vir die opstel van toelatingsbeleide. Hierin moet hulle voorsiening maak vir die behoeftes van leerders van die gemeenskap op regverdige en billike wyses. In hierdie geval bepaal die Departement van Onderwys slegs die prosedures en kan nie voorskriftelik wees nie behalwe as die grondwet verander word nie.

2.10 Samevatting

'n Suid-Afrikaanse perspektief, asook die invloed en gevolge van transformasie is in hierdie hoofstuk ondersoek. Hoewel baie klem op transformasie geplaas is, dui die hoofstuk aan dat diverse onderwys vanaf Jan van Riebeeck se tyd met ons is, verskans onder verskeie name en benaderings.

Verskeie filosofiese benaderings is ondersoek en hoe dit in 'n moderne era toegepas kan word. Minder bekend, maar met ononderhandelbare gevolge, is die Suid-Afrikaanse Grondwet en Beleidsraamwerke rakende die onderwys. Ten slotte is verskeie implikasies van transformasie vir diverse onderwys ondersoek.

HOOFSTUK 3

BESTUURSLEIERSKAP EN TRANSFORMASIE IN AFRIKAANSMEDIUMSKOLE

3.1 INLEIDING

Hoe kompleksier die samelewing word, en hoe meer die mens versnelde, onvoorspelbare transformasie in die skole ervaar, hoe meer gesofistikeerd word leierskap (Fullen, 2001). Kompleksiteit beteken transformasie, en die pas van transformasie is vinnig (Gleick & Foster, 1999). Moderne skoolhoofde ondervind die dilemma dat indien nagelaat word om op te tree of te reageer, terwyl die omgewing radikaal besig is om te transformeer, of as 'n gebrek aan vinnige besluitneming in ongunstige omstandighede bestaan, dit 'n nadelige effek het rakende hulle rol om effektief te wees (Fullen, 2004). In hierdie navorsing verwys bestuursleierskap na die leierskap wat skoolhoofde aan die dag moet lê in hulle bestuur van transformasie in hulle skole.

Voorts is Fullen (2004) van mening dat as skoolhoofde transformasie beter wil verstaan, hulle in staat moet wees om dit beter te beïnvloed (maar nie beheer nie). Wat ook al die situasie is, skoolhoofde en hulle skole moet aandag skenk aan die vyf temas of vermoëns wat nodig is om suksesvol te wees, naamlik a) sedelike doelgerigtheid; b) begrip en verstaan van transformasie; c) verhoudingskepping; d) kennis oor hoe om iets te vorm en te deel; en e) vorming van samehorigheid (Fullen, 2004). Om met transformasie saam te leef, beteken om terselfdertyd te gee en te neem.

Skoolhoofde en gemeenskappe behoort volgens Gumbo (2001:240) skoolvlak-begeleiding te kry, sodat paradigmaskuiwe kan plaasvind en skole beskou kan word as kultuurinstansies met 'n eie identiteit. Loftus, Brown en Keene (2001) beklemtoon dat die skoolhoof 'n besondere invloed uitoefen op die omgewing waarin die skool voorkom, en waar die mees betekenisvolle aksie, naamlik leer en onderrig plaasvind. Goeie skoolhoofde ontwikkel 'n klimaat waarin uitstekende onderrig en leer moontlik is.

Loftus *et al.* (2001) dui verder aan dat baie skoolhoofde bedank en met pensioen gaan. Kenners en sommige skoolhoofde sê dat kollegas voortydig aftree as gevolg van die wanbalans tussen salarisse en die verantwoordelikhede wat deur skoolhoofde gedra moet word, asook die spanning wat met die bestuur van 'n skool gepaardgaan. Volgens Loftus *et al.* (2001) is daar onderliggend 'n veel dieper probleem en kan 'n vraag gestel word na onderwysaandeelehouers se ingeligtheid oor wat dit behels om 'n effektiewe onderwysleier te wees.

Transformasie stel bepaalde eise aan skoolhoofde soos om hulle benaderings en bestuur van onderwysinstansies te herevalueer. Loftus *et al.* (2001) verduidelik dat transformasie in die moderne tyd van skoolhoofde vereis om dit “wat” hulle doen en “hoe” hulle dit doen, te heroorweeg. Transformasie veroorsaak in die huidige tyd dat skole die fokuspunt word van aanspreeklikheid. Verder kom die manier waarop skole beplan word, asook die implementering en evaluering van verbeterde aktiwiteite onder die soeklig. Die voorgenoemde sake is uiters belangrik in die proses waar die skool as geheel beoordeel word (Loftus *et al.*, 2001).

Skoolhoofde moet nie net aanhou uitvoering gee aan rituele take soos organisering, begroting, beplanning, bestuur en die hanteer van verskeie ontwigtings binne en buite die skool nie, maar behoort die rol van uitvoerende direkteure in hulle skole te vervul (Loftus *et al.*, 2001). Hierdie uitgebreide funksie vereis volgens Loftus *et al.* (2001) 'n nuwe siening en begrip van die strategiese impakstandaarde, kurrikulumstrategie, onderrigmetodologie en -assessering. Skoolhoofde moet binne die skoolverband strukture en prosedures skep waarby die breë gemeenskap betrokke kan raak, en waardeur 'n nuwe visie vir die skool ontwikkel kan word.

Die daaglikse wêreld van 'n skool is tradisioneel primêr betrokke by die transformasie van inligting en die instandhouding van die skool, eerder as om ander (persone) te transformeer (Day *et al.*, 2000:17). Kapp (2000:286) beklemtoon dat die implikasies van onderwys-transformasie groter is as die herstrukturering van sisteme en strukture wat enige gemeenskap onderhou. Onderwys-transformasie vereis fundamentele

transformasie om die gemeenskap se doelwitte te vervul. Verder vereis dit 'n fundamentele gesindheidsverandering betreffende die manier waarop mense met hulleself, met mekaar en die omgewing assosieer, asook die manier waarop hulpbronne beskikbaar gestel word.

Carrim en Shalem (1999) huldig die mening dat sekere determinante in 'n skoolklimaat of binne die skool se beheer, as kriteria kan dien om effektiwiteit te identifiseer. Die voorgenoemde determinante behels byvoorbeeld sake soos administrasie, opsienerswerk, aanspreeklikheid, demokrasie en gesag. Narsee (2000) wys daarop dat die sienings van transformasie soos wat dit tans in Suid-Afrika toegepas word, ras, kultuur, taal asook geslag insluit, en is verder van mening dat meer aandag aan hierdie aangeleenthede geskenk moet word, as wat tans die geval is.

Cheng (2003:417) beskou skoolhoofde as persone wat sleutelposisies beklee in die proses van onderwysverbeterings, en sê dat transformasie 'n kardinale rol in die implementering van onderwys hervorming en skoolontwikkeling speel. Hoe skoolhoofde sal reageer op hierdie transformasie in die onderwysstelsel, is onvermydelik 'n bekommernis in die beleidsvorming van die onderwys.

Hoberg (2004:40) wys daarop dat skoolhoofde in die moderne onderwysinstansies meer uitvoerende direkteure, humanistiese fasiliteerders en instruksionele leiers moet wees, en daarom word hulle die "hekwagters" genoem, wat die suksesvolle funksionering van skole moet verseker. Die kwaliteit van 'n skoolhoof se leierskap is van uiterste belang vir die langtermynsukses van 'n skool. Hoberg (2004:40) is van mening dat die moderne skoolhoofskap 'n kreatiewe, dinamiese en gesamentlike benadering vereis, waardeur vertroue en toegewydheid bevorder kan word om skole te transformeer.

Suksesvolle skoolhoofde is proaktief in die voortbou van 'n skoolklimaat waarin geregtigheid gehandhaaf word. Om hierdie positiewe skoolklimaat te kan ontwikkel, benodig skoolhoofde 'n bestuurstyl wat instruksioneel, transformerend, sedelik, deelnemend, effektief, buigsaam en aanpasbaar is. Volgens Hoberg (2003) vereis die

nuwe, demokratiese Suid-Afrika 'n kreatiewe, dinamiese benadering van skoolhoofskap in 'n samewerkende raamwerk wat vertroue sal bevorder.

Harris (2003) wys daarop dat alhoewel die onderwysuitdagings groot, en die pad van transformasie kompleks is, die skoolhoof se potensiaal om leerders te beïnvloed en skoolprestasie te handhaaf, van groot belang is. Harris (2003) sê ook dat die uitdagings wat die skoolhoof in 'n moderne onderwysstelsel moet oorkom, baie kompleks as vroeër is, en dat die skoolhoof beoordeel sal word op grond van hoe hy/sy ander se gevoelens bestuur.

Die voorgaande verwys na 'n onderwyspraktik wat fundamenteel bekommerd is oor verhoudingskepping en die handhawing van die kapasiteit van personeel en leerders binne die skool. Day *et al.* (2000) voeg hierby dat deur sodanige betrokkenheid skoolhoofde hulle kreatiewe denke en emosionele intelligensie ontwikkel, waardeur mensgeoriënteerde bestuur bevorder en beoefen word. Hopkins (2003:68) is van mening dat indien skoolhoofde ernstig is daaroor om die vlakke van leerders se leer en onderrig te verbeter, leierskapstyle nodig is wat sodanige strewe sal bevorder.

Die dramatiese en teensinnige hervormingsinisiatiewe wat die onderwys en veral die skolesektor karakteriseer, rig 'n verskeidenheid nuwe eise aan die onderwysstelsel. Singh en Lokotsch (2005:280) wys daarop dat transformasie-leierskap effektief deur 'n verskeidenheid lande as 'n leierskapbestuurstyl gebruik word, en dat dit onlangs in Suid-Afrika geïmplementeer is.

Loftus *et al.* (2001:3) is van mening dat verskeie onderwysaandeelhouers nie self oortuig is in hulle siening van wat dit beteken om 'n effektiewe onderwysleier in 'n moderne samelewing te wees nie. Verder stel Loftus *et al.* (2001:3) 'n vraag oor wat presies die samelewing in hierdie verband van 'n skoolhoof se kennis en optrede vereis. Omdat onderwysuitdagings en die pad na transformasie kompleks is, beklemtoon Harris (2003) die groot waarde wat die potensiaal van skoolhoofde inhou om leerders en skoolprestasie te beïnvloed.

Met die verandering van die leer- en onderrigomgewing in reaksie op nuwe onderwysuitdagings, kan die belangrikheid van onderwysers se deurlopende, professionele ontwikkeling wat 'n invloed het op effektiewe skole, volgens Harris (2003) nie geïgnoreer word nie. Om aan te pas by die veranderde tempo wat in die een-en-twintigste eeu in skole plaasvind, word alternatiewe benaderings tot skoolverbeterings en skoolleierskap vereis (Harris, 2003).

Die wêreld waarin skole hulle bevind, is vol turbulensie en onsekerheid, wat gevul is met kragte wat op dinamiese wyses interaksie met die klimaat van die skole veroorsaak (Hopkins & Jackson, 2003:84). Die voorgenoemde skrywers (2003:85) wys ook daarop dat kragte soos: a) die onomkeerbaarheid van transformasie; b) druk van suksesvolle standaarde gebaseer op transformasie; c) die onvermydelike reaksie op die impak van tegnologie; d) nuwe benaderings ten opsigte van die aard van leer; e) werklusaangeleenthede; f) aanspreeklikheid; en g) die uitbreiding van onderwysers se professionele rol wat 'n dinamiese interaksie met die skoolklimaat het, deel vorm van die uitgebreide rol van die skoolhoof.

Fullen (2001) is van mening dat die moderne kompleksiteit in skole transformasie beteken, maar dit beteken veral dat transformasie vinnig plaasvind, onvoorspelbaar is en nie liniêre veranderings behels nie. Vir Lambert (1998) is die sleutel van leierskapsontwikkeling geleë in die beginsel van "saam leer", asook die konstruksie van betekenis en gesamentlike, meewerkende kennis. Sammons, Hillmann en Mortimore (1994) noem dat skoolhoofskap 'n sleutelkaraktereienskap is van effektiewe skole en sentraal is tot skoolverbetering.

Day *et al.* (2001:17) is van mening dat die wêreld vandag meer bekommerd is oor die oordra van inligting en instandhouding van skole, in plaas van oor transformasie deur die ontwikkeling van ander. Die implementering van die meeste nasionale hervormings berus in hoofsaak by die skoolhoofde van individuele skole. Gevolglik word skoolhoofde beskou as "besturende direkteure", verantwoordelik vir die verbetering van

skoolprestasie op 'n meetbare wyse. Volgens Day *et al.* (2001:16) spreek effektiewe skole wat die vermoë het om te verander, van leiding deur skoolhoofde wat 'n merkbare en meetbare bydrae maak tot die effektiwiteit van hulle personeel. Fullen (2004) is van mening dat leierskap nie die mobilisering van ander is om probleme op te los wat ons reeds weet hoe om op te los nie, maar dat die begrip beteken leiers moet ander help om probleme te konfronteer wat nog nie suksesvol aangepak is nie.

Homer-Dixon (2000:15) wys daarop dat van skoolhoofde verwag word om meervoudige of ineengevlegte probleme wat 'n krisis kan word, op te los of om dit te bestuur. Verder is Homer-Dixon (2000:15) van mening dat skoolhoofde hulle skole in transformerende realiteite moet navigeer. Homer-Dixon (2000:15) sê ook skoolhoofde kom voor uitdagings van toenemende, meer veeleisende belange te staan, wat innoverende politiek en idees insluit, en dat die skoolhoof ondermyn word deur inligting wat dubbelsinnig en afwykend is.

Skoolhoofde word geforseer om besluite te neem en om vinnig op te tree. Harris *et al.* (2002:35) stel voor dat indien skoolhoofde transformasie effektief wil bestuur, dit nodig is dat hulle die aard en proses van transformasie moet verstaan. Verder is dit ook noodsaaklik dat hulle moet verstaan hoekom hindernisse tydens transformasie voorkom. Die ontwikkeling van doelwitte en die proses van personeelontwikkeling is volgens Cheng (2002) noodsaaklik in onderwysinstansies wanneer voor die uitdagings van vinnige plaaslike en globale omgewingstranasie te staan gekom word.

Skooltransformasiepogings het die afgelope dekade die rol van skoolhoofde gekompliseerd gemaak en onder druk geplaas; om 'n skool te transformeer, hou 'n komplekse taak in wat een persoon op sigself kwalik sal kan hanteer (Lashway, 2003).

Dimmock en Walker (2000) is van mening dat om leierskap en bestuur in 'n vakuum te benader, foutief is. Sodanige benaderingswyse lei daartoe dat skoolhoofde nie deel vorm van die kern rakende onderrig en leer, en die kurrikulum nie (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Tschannen-Moran en Hoy (2003) beklemtoon dat die kwaliteit van

skoolhoofskap belangrik is vir die langtermynsukses van 'n skool. Indien skoolhoofde effektiwiteit intern, asook betreffende differensiasie en die toekoms kan verseker en realiseer, kan skoolhoofde volgens Cheng (2003:437) aan hulleself die beskrywing van “totale skoolleierskap” toe-eien.

Steyn (2001:17) wys daarop dat skoolhoofde wat die skoolomgewing wil transformeer, in 'n meer deelnemende ingesteldheid, 'n denkverandering moet ondergaan betreffende hulle personeel. Sallis (1997:78) brei op die standpunt uit en beskou transformasie as 'n geleentheid wat deelname aan verantwoordelikheid en leierskap aanmoedig, asook interaksies in werksomstandighede ondersteun. Steyn (2001:17) is van mening dat skoolhoofde wat skole transformeer deur groter personeeldeelname en –bemagtiging, 'n verandering in hulle rolverhouding met personeel ondergaan. Jason (2000) beklemtoon op sy beurt dat die tipe kultuur wat skoolhoofde in skole ontwikkel, 'n besondere invloed op die skoolklimaat uitoefen, waarbinne die doelwitte van diversiteitsonderrig nagestreef kan word.

Volgens Van der Walt (2000:54) is dit veral ten tye van transformasie en vernuwing dat die onderwysleier as 'n entrepreneur kreatiewe leierskap aan die dag moet lê. Die onderwysleier is in hierdie verband 'n dinamiese, aksie-georiënteerde leier wat 'n bepalende rol speel in die suksesvolle bestuur van die skool. Indien Suid-Afrikaanse skole die wêreldwye neiging tot demokratiese onderwys wil volg, én suksesvol wil wees in die toepassing van deelnemende bestuur op basiese vlakke, is dit belangrik om te besef dat hervorming nutteloos is as onderwysers nie opgelei en bemagtig is om deel te neem aan die skoolbestuur nie.

Steyn, Smit, Du Toit en Strasheim (1998) wys daarop dat die nuwe rol van skoolhoofde hulle gelyktydig bo- en onderaan die hiërargie van leierskap plaas. Verder sê Steyn *et al.* (1998) dat skoolhoofde nie langer daardie onderwysers kan ignoreer wat deur hulle insette help om van skole 'n sukses te maak nie.

3.2 LEIERSKAP IN 'N MODERNE ONDERWYSLANDSKAP

3.2.1 Leierskap as 'n komplekse verskynsel

Vir jare is en was die mens reeds geïnteresseerd in leierskap, asook in die identifisering van karaktereienskappe wat vereis word vir effektiewe leierskap (Higgs, 2003:273-284). Hogan en Hogan (2001) is van mening dat 'n leierskapsraamwerk ontwikkel moet word waarvolgens instansies leiers kan identifiseer, selekteer en ontwikkel sodat hulle toegerus is om die moderne uitdagings van die onderwysstelsel te kan bestuur.

Williams en Green (1994) gaan van die standpunt uit dat die werkmag van vandag minder tradisioneel is en gevolglik gee dit aanleiding tot die ignorering van diversiteit. Skoolhoofde is genoodsaak om hulle filosofie om almal dieselfde te behandel, te verander, om diversiteit te identifiseer, om te reageer op diversiteit en om sodoende diskriminasie te voorkom (Niemann, 2006:107). Reeves, Moos en Forrest (1998) dui aan dat leierskap deel is van die totale kultuur en tradisie van 'n skool en dat dit ook manifesteer in individuele sienings en style.

Fullen (2004) se mening is dat om 'n kultuur van transformasie te lei, beteken om 'n kultuur (nie net 'n struktuur nie) van transformasie te skep. Fullen (2004) sê verder dat die vorming van 'n nuwe kultuur harde, intensiewe werk behels, en dat dit 'n tydrawende en voortdurende proses inhou. Leiers moet eerder konsepte uit komplekse teorieë gebruik en vereenvoudig, om leer en transformasie vir hulle skole te begelei en te vorm (Fullen, 2004). Volgens Bishop (2000) moet leierskap in die een-en-twintigste eeu wegbeweeg van 'n produkgeoriënteerdheid, na 'n verhouding as eerste formule. Dit is daarom nie verbasend dat die effektiefste leiers nie diegene is met die hoogste intelligensie nie, maar wel diegene wat geestelike en emosionele intelligensie kan kombineer (Fullen, 2004). Leierskap moet volgens Loock, Campher, Du Preez, Grobler en Shaba (2003) 'n funksionele rol speel in die ontwikkeling van skole om 'n transformasiekultuur te kan onderhou en bevorder. Die ontwikkeling van kwaliteitskultuur in skole vereis van skoolhoofde om te besef dat leierskap 'n benadering

behels wat spreek van die nastreef van: a) 'n visie; b) geordende prioriteite; c) aanmoediging van ander om te volg; en d) gereelde kontrole oor wat gedoen word.

Die taak van skoolhoofde het besonder kompleks en veeleisend geword. Skoolhoofde vind hulleself vasgevang in situasies waarin hulle min beweegruimte het (Loock *et al.*, 2003). Verder is Loock *et al.* (2003) van mening dat proaktiewe leierskap in die moderne onderwysstelsel nodig is. Skoolhoofde benodig nuwe ingesteldhede en riglyne wat afsien van die tradisionele bestuurstyl waarin hulle vasgevang is, om 'n effektiewe bydrae tot transformasie te kan lewer.

Fullen (2004) sluit by die voorgaande mening aan en wys daarop dat leerlinge in 'n transformasiekultuur 'n nuwe ingesteldheid vereis wat as gids sal dien in hulle dag-vir-dag-ontwikkeling en -prestasie.

Volgens Lashway (2003:4) vorm sosiale interaksies deel van effektiewe leierskap. Die voorgenoemde skrywer is verder van mening dat leierskap 'n komplekse taak is wat tegniese kennis, begrip, motiveringsvaardighede en die vermoë vir die ontleding van implikasies vereis. Cheng (2003:419) is van mening dat skoolhoofde die grootste deel van hulle bestuursaktiwiteite moet rig op die verbetering van die skoolklimaat sodat effektiewe onderrig en leer kan plaasvind om beplande doelwitte te bereik. Skoolhoofde wat toekomsgeoriënteerd is, is bestuurders wat in hulle besluitnemingsprosesse daarop toegespits is dat 'n groot persentasie personeellede daaraan deelneem.

Skoolhoofde se unieke leierskapsposisie beïnvloed die strukturele en operasionele aangeleenthede in 'n skool. Hoberg (2004:45) wys dat die "Ubuntu"-leierskap gepas is vir transformasie, aangesien dit 'n opgaande ("bottom-up") werking vereis. As gevolg van transformasie en hervorming, is dit volgens Botha (2004:240) nodig dat skoolhoofde aangemoedig moet word om toekomsgeoriënteerd en proaktief te wees ten opsigte van transformasie in die onderwysklimaat. Cheng (2003:427) sluit by die voorgaande sienswyse aan en wys daarop dat skoolhoofde voorbereid moet wees om hulle denkwysie en rol in die moderne onderwysmieu te verander.

Cheng (2001a) is van mening dat leiers tydens 'n paradigmaskuif waar na 'n nuwe era van globalisering en inligtingstegnologie in die onderwysstelsel beweeg word, 'n sleutelrol het om te vervul ten opsigte van leer, onderrig, kurrikulum en die skep van nuwe geleenthede vir die ontwikkeling van hulle skole.

Volgens Day *et al.* (2000) behels suksesvolle transformasie leiers wat nie net die funksionele en bestuursaspekte van leierskap verstaan nie, maar wat ook 'n ingeligte besef het van diversiteit en politieke aspekte, én die konteks waarin dit plaasvind. Fullen (2004) sluit hierby aan en beklemtoon dat 'n leier wat ander nie menslik en regverdig behandel nie, 'n leier sonder volgelinge is.

Fullen (2004) wys verder daarop dat 'n leier daartoe in staat moet wees om self verhoudings met diverse groepe te kan vorm, maar ook onderlangs tussen die betrokke groepe. Effektiewe leiers weet dat mense gemobiliseer kan word deur: a) respek; b) die ontwikkeling van hulle deelnemende vaardighede; en c) die daarstel van geleenthede waarin hulle kan saamwerk. MacBeath (1998) is van mening dat skoolhoofde persone moet wees met goeie administratiewe en organisatoriese vaardighede, wat leiding kan gee aan diegene wat nie aan 'n verwagte standaard voldoen nie.

MacBeath (1998) sê voorts dat die effektiwiteit van skoolhoofde nie net gedefinieer moet word op grond van individuele bekwaamhede nie, maar ook op grond van hulle vermoë om by transformasie en ontwikkeling aan te pas wat in die skoolomgewing, maar ook buite die skoolomgewing plaasvind.

Schein (1999), Cheng (1996), handhaaf die standpunt dat dit van essensiële belang vir leiers is om 'n skool se kultuur te vorm, en ook die missie en die visie van 'n betrokke skool te definieer. Die onderwysleier speel as transformasieleier 'n sleutelrol in die paradigmaskuif betreffende die fasilitering van leer- en onderrigkurrikulums, asook om hindernisse in geleenthede te omskep, waar nuwe ontwikkeling in die skool tot voordeel van personeel en leerders sal wees.

Harris (2002a) wys daarop dat 'n vermoë om mense suksesvol te bestuur, dié belangrikste vereiste van leierskap is. Harris (2003) sê ook dat die huidige fokus van leierskap daarop gebaseer is om aan te pas by die toenemende transformasie in die onderwysstelsel. Voorts is die voorgenoemde skrywer (2003) van mening dat die aktiwiteite van skoolhoofskap tans gerig word deur die behoefte daaraan om onderwys-transformasie te bestuur en om die diverse kompleksiteit in die onderwys te kan hanteer.

Volgens Day *et al.* (2000) sluit die basis van 'n skoolhoof se mag die volgende in: a) kennis van die skool se funksies; b) interpersoonlike verhoudings; c) groepdinamiek; en d) personeelbestuur. Day *et al.* (2000) huldig verder die standpunt dat die tempo waarteen transformasie voorgestaan en in skole geïmplementeer word, tot gevolg het dat skoolhoofde nie oor voldoende tyd beskik om personeel te motiveer nie.

Harris (2003) is van mening dat skoolhoofde 'n nuwe leierskapsbenadering moet handhaaf betreffende die inisiatiewe wat hulle aanpak, en hulle vermoë om aan te pas by die inisiatiewe wat op hulle afgedwing word. Harris (2003) wys daarop dat effektiewe leiers die vermoë het om verskeie kontekste te interpreteer en daarby aan te pas. Effektiewe leiers heg groter waarde aan personeelwaardes en is eerder ingestel op kulturele, as op strukturele transformasie (Harris, 2003).

Elmore (2000) beskou die vaardighede en kennis wat by leierskap betrokke is, as ook van toepassing op die ontwikkeling van onderrig en leerderprestasie. Volgens Day (2003:29) dui literatuur vir effektiewe leierskap daarop dat leierskap transformerend eerder as transaksioneel is; uitnodigend eerder as outokraties, en bemagtigend eerder as kontrolerend. Day (2003:36) sê skoolhoofde gaan net soos personeel deur verskillende ontwikkelingsfases en moet daarom selfrefleksiepraktyke toepas, en ook hulle verbintenis, kwaliteit en vaardighede herevalueer indien hulle ander wil aanmoedig om dieselfde te doen. Day (2003:43) gaan verder en noem dat effektiewe leierskap

verband hou met die ontwikkeling van die self, soos wat dit ook verband hou met kapasiteitsvorming in ander.

Effektiewe skoolhoofde is dus inderwaarheid kritiese denkers wat 'n waarnemingsvermoë ontwikkel het vir die wyse waarop ander dink en reageer. Die rede hiervoor is die dringende noodsaaklikheid daarvan om die gaping tussen die hoof en die laagste leerderpresteerder te verklein, en om die standaard van leer en prestasie van almal te verbeter (Day, 2003).

Volgens Hopkins en Jackson (2003:97) kan leierskap nie afgedwing word nie. Leierskap moet vrywillig gegee en verskuif word vir diegene wat gelei word. Hopkins en Jackson (2003:97) gaan verder en sê dat groei in leierskap verband hou met bemagtiging, geleenthede, ruimte, ondersteuning en kapasiteitsgroei. Day *et al.* (2000) voer aan dat effektiewe leiers dit ten doel het om leerverrykte skole vir personeel en leerders te ontwikkel, deur deelnemende leierskap toe te pas wat gevul is met 'n visie van geleenthede.

Day, Harris, Hadfield, Tolley en Beresford (2000) is van mening dat leierskap sowel as bestuur, spesifieke kwaliteite en vaardighede benodig om effektiewe leierskap toe te pas. Die besit van bestuursvaardighede op sigself is onvoldoende om effektiewe leierskap te verseker. Goeie leiers moet visie hê en strategies gerig wees.

Fullen (2004) beskou leierskap as 'n gekombineerde eienskap, want dit vereis 'n verskeidenheid elemente wat nie altyd in samewerking met mekaar optree nie. Afhangend van 'n leier se betrokke leierskapstyl, kan leiers uiters swak hoorders wees of hulle kan andersyds te veel luister. Volgens Fullen (2004) moet effektiewe leiers hulle begrip en vaardighede kultiveer in wat bekend staan as die "kompleksiteits-wetenskap". Om 'n kultuur van transformasie te lei, behels die ontsluiting van die misterie van werklike situasies, met die klem wat geplaas word op insig en begrip eerder as aksiestappe. Leierskap word gekompliseer wanneer 'n skool in 'n krisis verkeer, en

sodanige situasie gered moet word. Krisisse dui gewoonlik daarop dat 'n skool nie in sinchronisasie met sy omgewing is nie, en vir toenemende transformasie vra.

Radikaler transformasie is in die voorgenoemde geval nodig en daarom benodig skole leierskap wat indringende uitdagings kommunikeer, oor die rekwydte van moontlikhede praat en wat meganismes skep waardeur mense gemotiveer kan word om buite hulleself te reik (Pascal, Millmann & Giogja, 2000). Fullen (2004) wys daarop dat die strategie wat chaos na sukses verander, nie dieselfde is as die strategie wat nodig is om transformasiebehoeftes te skep nie. Fullen (2004) gaan verder en noem dat die effektiwiteit van leierskap afhang van die ontwikkeling van die interne verbintenisse tussen personeel en leerders waarbinne die idees en intrinsieke motivering van die meerderheid in 'n skool geaktiveer word.

Fullen (2004) wys daarop dat die enkele algemene faktor tot elke suksesvolle transformasie-inisiatief die verbetering van verhoudings is. Daarom is dit noodsaaklik dat leiers verhoudings sal bou met diverse groepe mense, veral met persone wat anders as hulleself is. Volgens Fullen (2004) weet effektiewe leiers dat individue gemobiliseer kan word deur "omgee en respek", deur talentvolle persone wat saamwerk en deur die ontwikkeling van gedeelde kundigheid.

Leiers is die persone wat verhoudings skep en op grond daarvan identifiseer hulle (Fullen, 2004) die volgende sewe essensiële komponente van verhoudingskepping, naamlik: a) aandag gee; b) duidelike standaarde stel; c) 'n voorbeeld stel; d) persoonlike erkenning; e) verwag die beste; f) gesamentlike vieringe; en g) vertel die storie.

Effektiewe en oneffektiewe leierskap kan van mekaar onderskei word op grond daarvan dat ware leiers werklik omgee vir die persone wat hulle lei. Bishop (2000) sluit hierby aan en noem dat leierskap in die een-en-twintigste eeu moet beweeg na 'n gesindheid waar verhoudings bevorder word. Die bereiking van sukses vereis dat skoolhoofde realistiese doelwitte nastreef, en dat hulle begrip het vir die kompleksiteitswetenskap – hierdie wetenskap word in ons werk gevind, en lei tot 'n nuwe besigheidsteorie wat

personeel in verhouding met mekaar plaas, met ander woorde, die interaksie van mense met mekaar, die tipes verhoudings wat hulle vorm (skoolhoofde moet respek daarstel en steun op nuwe menseverhoudings) (Fullen, 2004).

Die transformasiekultuur is vol angstigheid, spanning en onsekerheid. Fullen (2004) wys daarop dat dit niks ongewoons is nie en dat die effektiefste leiers nie diegene is met die hoogste intelligensie nie, maar eerder diegene wat verstandelike en emosionele intelligensie kombineer.

Effektiewe transformasie-leiers erken die onsekerheid, angstigheid en die “niet-saamstem-nie” in die skool, op individuele, span- en hoër vlakke (Fullen, 2004). Verder is Fullen (2004) van mering dat nie alle persone in die skool ’n visie van transformasie sal aanvaar nie, en daarom moet gepoog word dat alle personeel eienaarskap van transformasie ontwikkel.

Effektiewe leierskap maak gebruik van kollektiewe intelligensie om na diverse mense en groepe te luister, insluitende diegene wat alles bevraagteken én diegene wat weerstand bied. Fullen (2004) dui aan dat effektiewe leiers ander persone se bekommernisse oor transformasie erken, en hulle uitnoui om deel te neem aan besprekings hieroor.

Effektiewe leierskap is moeilik haalbaar in ’n kultuur van transformasiekompleksiteit. Volgens Fullen (2004) is dit belangrik om op die grens van chaotiese situasies te beweeg, aangesien kreatiwiteit juis dáár plaasvind. Leiers skep in ’n transformasiekultuur doelbewus innoverende toestande en prosesse. Pascale *et al.* (2000) adviseer leiers om meer skeppend te wees ten opsigte van transformasie, waar ’n groter mate van ontdekking eerder as diktering, en ontsyfering eerder as veronderstelling moet plaasvind.

Fullen (2004) wys dat die proses van effektiewe leierskap twee konsepte van die kompleksiteitswetenskap omvat wat verband hou met samehorigheid. Eerstens, selforganisering wat insluit nuwe patrone van verhoudings en aksies wat na vore kom

sodra die skool beweeg na 'n nuwe situasie; en tweedens, aantrekkingsdeterminante wat energie en bereidwilligheid aantrek om gepaste aktiwiteite te laat plaasvind.

Fullen (2004) is van mening dat die hoofkenmerk van 'n effektiewe leier, die aantal effektiewe leiers is wat sodanige as ondersteuning het. Fullen (2004) wys verder daarop dat goeie skole baie leiers op verskeie vlakke het. Die uitnemendste bydrae van leierskap is geleë in die ontwikkeling van 'n skool se leiers met die oog op die toekomstige suksesvolheid van die betrokke skool, selfs nadat leiers die skool verlaat het (Lewin & Regine, 2000).

Harris (2003) beklemtoon skoolevaluering deur skoolhoofde as 'n belangrike skakel in die hervorming van 'n skoolkultuur. Hierdie hervorming voorsien belangrike terugvoering en inligting aan persone in die skool, wat hulle in staat stel om te reflekteer op transformasiepraktyke. Na Harris (2003) se mening is die hart van die skool gevestig deur verbeteringsprosesse, selfrefleksie en selfevaluering. 'n Belangrike bestuursfunksie tydens die transformasieproses is om te bepaal tot watter mate transformasie in die skool vervul is. Harris (2003) toon dat 'n skool se selfevaluering 'n basis daarstel wat besluite rakende toekomstige skoolverbetering moontlik maak. Volgens Harris (2003) stel die ontwikkeling van betrokkenheid in 'n skool dié vereiste dat skoolhoofde moet verseker effektiewe kommunikasiestelsels is in gebruik.

Om optimale vlakke van betrokkenheid te verseker, is dit nodig dat inligting beskikbaar en deursigtig moet wees. Onduidelike kommunikasie kan aanleiding gee tot beperkte samewerking (Harris, 1998). Deur geleenthede te skep vir deelname en besluitneming, word 'n gevoel van "behoort aan" gevestig, en standarde verbeter.

3.2.2 Sienings rakende die skoolhoof se leierskap

MacBeath (1998) is van mening dat daar 'n paradigmaskuif moet wees in die waarnemings van leierskap wat nie begin by mag en beheer nie, maar by die vermoë om met ander individue saam te werk. Skoolhoofde moet volgens die voorgenoemde

skrywer (1998) 'n sekere teenwoordigheid handhaaf en voorbereid wees om hulle personeel teen onredelike en onnodige druk te beskerm. Voorts moet hulle ook in staat wees om beskikbare hulpmiddels effektief aan te wend, en take en verantwoordelikhede te kan delegeer.

Navorsing deur MacBeath (1998) wys op verskeie bestaande persepsies oor wat 'n effektiewe leier is. Die volgende definisies word voorgelê: a) leierskap beteken dat 'n skoolhoof 'n duidelike, persoonlike visie het van wat hy/sy wil bereik; b) goeie skoolhoofde is deelnemend waar transformasie in hul skole gebeur en werk saam met personeel sodat die ou uitdrukking van "'n leier loop voor of 'n leier stel die voorbeeld" geld; c) skoolhoofskap beteken om personeel se outonomie te respekteer, en om personeel teen veeleisende take te beskerm; d) goeie skoolhoofde is toekomsgerig, antisipeer transformasie en berei personeel voor sodat hulle bemagtig kan wees om transformasie te hanteer; en e) goeie skoolhoofde is pragmaties, en hulle kan die realiteite van politieke en ekonomiese konsepte van die onderwysstelsel tot voordeel van hulle skool aanwend.

Die begrip "leierskap" word volgens Cheng (2002) op verskillende wyses deur skrywers geïnterpreteer. Cheng (2002) wys daarop dat skoolhoofde se leierskap die inisiëring van nuwe strukture en prosedures behels, om aan die hand hiervan die doelwitte van die skool te bereik of om dit te transformeer.

Cheng (2002) bespreek twee algemene aspekte wat in talle definisies van leierskap voorkom. Die eerste aspek handel oor leierskap wat ander se gedrag beïnvloed, en die tweede daaroor dat leierskap doelwitstelling en doelwitbereiking behels. Cheng (2002) wys daarop dat die persepsie van 'n transformasieleier reeds vanaf die sewentigerjare van die twintigste eeu voorgestaan word, omdat skoolhoofde in onderwysinstansies beskou word as persone wat die instansie en situasie van 'n skool transformeer.

Looock *et al.* (2003) is van mening dat die holistiese leierskapsbenadering van 'n skoolhoof meebring dat personeel in die kernwaardes van omgee, hoë verwagtings,

doelwitbereiking en billikheid van die skool deel. Hierdie tipe skoolhoofde bevorder en verbeter onderlinge en ontwikkelingsamewerking van personeel en leerders. As gevolg van hulle holistiese benadering, kan hulle die algehele prentjie maklik voorstel. Holistiese leierskap het volgens Looock *et al.* (2003) verskeie kernkomponente, naamlik: a) professionele uitnodigende kultuur; b) effektiewe kommunikasie; c) visie van uitnemende bemagtiging van navolgers; en d) samewerking.

Dimmock en Walker (2000) verwys na agt aspekte waaruit leierskap van skoolhoofde kan bestaan. 'n Nuwe en komplekse ineenskakeling bestaan volgens Dimmock en Walker (2000) tussen hierdie aspekte, te wete: a) samewerking en deelname wat handel oor die vermoë om ander te bemagtig. Samewerking en gedeelde mag is 'n noodsaaklike deel van kontemporêre leierskap; b) beplanning waar 'n duidelike visie en strategiese beplanning belangrike leierskapstake is; c) besluitneming wat insluit die vermoë, vaardighede asook die tegnieke wat ingeoefen moet word en waarvoor geleenthede geskep moet word; d) interpersoonlike kommunikasie wat 'n sleutelaspek van leierskap is, nie net om begrip te toon nie, maar ook om kennis en inligting oor te dra; e) konflikbestuur wat insluit die konflik in die skool en die gemeenskap; f) evaluering en waardering wat die sleutelverantwoordelikhede is vir leierskap; en g) professionele ontwikkeling van personeel volgens die skool se behoeftes.

Busher (2002:286) sê dat dit skoolhoofde is wat verbeterings en ontwikkelings in skole moet fasiliteer deur personeel te help om op kritiese maniere betrokke te raak by die praktyke in die skool, en hoe om dit uit te brei en te ontwikkel. Harris (2002a) is van mening dat die leierskap van skoolhoofde hoofsaaklik 'n proses is waarin visie, kultuur en interpersoonlike verhoudings gebou en in stand gehou word, terwyl bestuur, volgens Harris (2002a), handel oor die koördinerings, ondersteuning en kontroliering van die skool se aktiwiteite.

Harris (2002a) gaan verder en omskryf die leierskap van skoolhoofde as volg: Goeie skoolhoofde is nie net entoesiasties rakende hul werk, en die potensiaal en prestasies van die skool waarby hulle betrokke is nie, maar is ook vertrouelinge van hulle eie

oordeelsvermoë. Skoolhoofde is ongenaakbaar in die stel van hoë standaarde en as leiers is hulle ook bewus van die nodigheid om strategies te dink sodat die betrokke skole 'n stap voor transformasie kan wees (Harris, 2002a).

Skoolhoofde funksioneer as sogenaamde “mentor” van hulle personeel ten opsigte van aanmoediging, ondersteuning en bemagtiging. Volgens Riley (2000:47) is leierskap nie net een pakket, of een model wat aangeleer en toegepas kan word, ongeag kultuur nie, en hou meer in as die insette van een persoon, terwyl dit ook nie staties is nie.

Leiers leer nie hoe om leierskap toe te pas nie, hulle (leiers) verbreek gewoonlik reëls en is gewillig om reaksie te verander in nuwe omstandighede (Riley, 2000:47). Harris (2003) is van mening dat skoolhoofskap mobiliteit en breekbaarheid behels. Dit word gebaseer op die veronderstelling dat skole konstant transformeer en dat die uitdaging vir skoolhoofde daarin geleë is om te reageer op die transformasie in die skool.

Harris (2003) noem dat 'n effektiewe skoolhoof professionele sowel as politiese leierskap beoefen en daarom op vorige ondervindings kan staatmaak wanneer hy/sy tydens nuwe situasies reageer. Die siening van die skoolhoof se leierskap is een van mobilisering van mense om begrip te hê vir die probleme wat hulle moet konfronteer en om die probleme saam aan te pak (Harris, 2003). Ingesluit in hierdie interpretasie is die behoefte om verhoudings tussen personeel en skole te ontwikkel en te bevorder. Dit kan alleenlik bereik word indien skoolhoofde emosioneel sensitief optree, en intellek in hul interaksies openbaar.

Day (2003:27) is van mening dat effektiewe leierskapsvaardighede in 'n moderne onderwysstelsel afhanklik is van begrip, eie emosies, en die vermoë om dit te bestuur. Verder is skoolhoofde diegene wat hulleself sien as persone wat spesiale aandag gee aan die prestasie en ontwikkelingsbehoefte van ondergeskiktes, asook aan die kontrole en bestuur van emosies van ander en hulleself.

Möller (2001) en Moos (2001) beskou leierskap as 'n konsep wat fundamenteel handel oor emosies. Hierby voeg hulle aspekte van emosies wat in verhouding staan met skoolhoofleierskap, naamlik: a) leierskap is 'n emosionele praktyk; b) leierskap en leer behels emosionele begrip; c) leierskap is 'n vorm van emosionele arbeid; d) leierskap-emosies is onafskeidbaar van die sedelike doel en die vermoë om doelwitte te bereik; e) leierskap se emosies is vasgevang en beïnvloed hulleself, identiteite en verhoudings met ander; f) leierskap se emosies word gevorm deur ondervindings van mag en magteloosheid; en g) leierskap se emosies verander volgens kultuur en konteks.

Effektiewe leiers beweeg verby onderwys- en opvoedingsbeperkings en moedig personeel aan om dieselfde te doen (Day, 2003:36). Day (2003:59) sê ook dat alhoewel daar duidelikheid van doelwitte en eienaarskap moet wees, is dit die onderliggende norme, waardes en sienings wat leierskap sy mag gee. Fullen (2001) is van mening dat leiers die middelpunt van 'n komplekse samestelling van menseverhoudings is.

Die voorgenoemde tipe leiers het dinamiese, uitgaande persoonlikhede met hoë vlakke van toegewydheid tot hulle werk. Harris (2003:73) gaan verder en wys daarop dat om skoolhoof te wees, 'n deelnemende en kollektiewe benadering verg wat almal in die skool betrek. Dit beteken dat die konteks waarin mense saamwerk en leer, en wat hulle betekenisvolheid formuleer en konstrueer, aanleiding gee tot die bereiking van gemeenskaplike doelwitte.

Volgens Gronn's (2000:323) kan leierskap gesien word as veranderlik en voorkomend, eerder as 'n vaste verskynsel. Hopkins en Jackson (2003:100) se mening is dat skoolhoofleierskap handel oor deelnemende leer wat tot sinvolle transformasie lei. Hopkins en Jackson (2003:100) brei hierop uit en sê dat indien leierskap in die skool 'n gesamentlike poging is, dit 'n verspreiding van mag en gesag vereis. Leithwood, Jantzi en Steinbach (1999:216) het reeds in 1999 gesê dat skoolhoofde in die toekoms 'n konstante stroom van komplekse probleme sal beleef, wat 'n beperking plaas op die volgehoue verbetering van individuele skoolpersoneel en hulle kollektiewe vermoë tot probleemoplossing.

Strategiese denke is 'n deurlopende aktiwiteit van leiers, asook die gebruik van 'n verskeidenheid strukture en prosesse waarin strategiese gesprekke kan plaasvind. Hargreaves en Fullen (1998) verskaf die volgende riglyne vir suksesvolle bestuur deur skoolhoofde, naamlik: a) aanvaar dat daar nie voor die hand liggende oplossings van buite is nie; b) baseer risiko's op sekuriteit; vertrou en evalueer personeel sodat hulle bereid sal wees om risiko's te neem en vertrou hulle om dit te doen; c) respekteer ander, diegene wat hulleself teen jou as hoof uitspreek probeer gewoonlik daardeur iets sê, pasop vir diegene wat hul rondom jou as hoof plaas en in die hoof se skaduwee beweeg; d) beweeg in 'n rigting van nuwe bondgenote, gebruik eksterne ondersteuning, herdefinieer samewerking sodat dit aanleiding kan gee tot vennootskappe met individue en groepe buite skoolverband; en e) staan op vir verlore identiteit, 'n hoopvolle standpunt is die konstruktiefste houding wat skoolhoofde kan inneem.

Loock *et al.* (2003) is van mening dat leierskap die kwaliteit van verwagte uitkomst bepaal wanneer mag uitgevoer word. Volgens Hoy en Tarter (2003:23) asook Gotteaman (2000:33) gee skoolhoofde die tempo van gebeurlikhede aan in skole. Skoolhoofde kultiveer die skoolklimaat deur hulle leierskapstyle. Verder beïnvloed hulle die personeel se verbintenis en lojaliteit teenoor die skool.

Skoolhoofde wat aandag skenk aan individuele behoeftes binne die skoolgemeenskap, kan personeelverbintnisse bevorder deur geleenthede daarvoor te skep. Sodanige handeling word bereik deur die bevordering van deelnemende leierskapsvaardighede. Gross en Shapiro (2002:258) wys daarop dat skoolhoofde wat aanvaar dat vertrou en gemeenskapsverbintnisse bevorder moet word, juis dít beskerm wat bevorderlik vir die skool is.

Skoolhoofde administreer tegelykertyd transformasie en hanteer persoonlike bekommernisse met sorg en respek. Grant (2006:522) is van mening dat 'n leier 'n persoon is wat kennis dra van die eise wat transformasie-omstandighede in Suid-Afrika as geheel, uiteindelik op skole plaas met die oog op transformasie. Hierdie bewustheid

beteken dat die leier sekere kennis het wat gebruik kan word om skole te transformeer tot beter instansies. Volgens Grant (2006:522) is 'n ware skoolhoof 'n persoon wat die deursettingsvermoë het om inisiatief te neem om 'n skool te transformeer.

Grant (2006:522) gaan verder en noem dat daar 'n behoefte is aan leiers wat visie het vir die toekoms, wat meer verantwoordelikhede aanmoedig en wat bereid is om die eerste stap te neem.

Grant (2006:522) verwys ook na die volgende sienings rakende leierskap en leierskapstyl: a) verkiesing van verskeie taakspanne, almal is belangrik en almal is betrokke by die vorming van beleide; b) daar is deurlopende konsultasie en kommunikasie; c) die skoolhoof is deursigtig in die sin dat almal eienaarskap van die skool aanvaar; d) die respek vir ander se idees en bydraes is een van die redes hoekom personeel belangrik voel; e) wanneer take gedelegeer word, word personeel vertrou en gerespekteer omdat dit 'n gevoel van waarde en behoort-aan ontwikkel; en e) personeel neem deel aan die skoolprogramme.

Grant (2006:524) noem verder dat 'n skool wat leierskap voorstaan, 'n kultuur van samewerking, vennootskap en kollektiewe besluitneming moet ontwikkel. Day *et al.* (2000) is van mening dat effektiewe skoolhoofde van die moderne era 'n duidelike stel kernwaardes moet voorstaan, 'n balans handhaaf tussen visie, hoë verwagtings en die verbintenis tot kapasiteitsontwikkeling by personeel.

Day *et al.* (2000) sê dat as gevolg van transformasie wat in skole plaasvind, is dit nodig om die komplementêre funksies van die skoolhoof te verduidelik, te wete bestuur en leierskap. Die redenasie is dat bestuur kompleksiteit kontroleer terwyl effektiewe leierskap transformasie voorsien. Volgens Day *et al.* (2000) handel leierskap en bestuur oor die volgende:

Leierskap	Bestuur
Visie	Implementering
Strategiese aangeleenthede	Operasionele aangeleenthede
Transformasie	Transaksie
Mense	Sisteme
Om die regte ding te doen	Om dinge reg te doen

Day *et al.* (2000) beskou goeie skoolhoofde nie net as persone wat entoesiasies is oor hulle werk, en die potensiaal en prestasie van die skool waarin hulle werk nie, maar ook as mense wat aan hulle eie oortuiging en oordeel glo. Day *et al.* (2000) wys daarop dat die suksesvolle implementering van nasionale transformasie by die skoolhoofde berus.

Gevolglik word skoolhoofde gesien as besturende direkteure van publieke aanspreeklikheid vir die verbetering van skole se prestasie wat prakties meetbaar moet wees. Day *et al.* (2000) wys daarop dat effektiewe leiers reflekteerbaar, empaties en beginselvaste mense is wat klem plaas op die menslikheidsdimensies van bestuur.

In Hershey en Blanchard (1969) se leierskapsmodel word voorhou dat dit nie die leierskapstyl is wat aanleiding gee tot effektiwiteit nie, maar eerder die leier se vermoë om sy styl aan te pas by sy personeel. Die hersiening in denke oor die aard van effektiewe leierskap het 'n nuwe perspektief na vore laat kom. Aan die een kant is die persoonlikheid van die leier 'n determinant van die leier se effektiwiteit (Hogan & Hogan, 2001).

Die manier waarop hierdie vaardighede en bekwaamhede beoefen word, word nie voorgeskryf nie, maar onderlê deur die persoonlikheid van die leier (Hogan, 2002; Hogan & Hogan, 2001).

Leierskap kan gesien word as 'n proses waar verhoudings gevorm word op grond van wedersydse aanspreeklikheid en vertroue. Volgens Homer-Dixon (2000) word daar van leiers vereis om 'n diversiteit van ineengeskakelde probleme wat sonder waarskuwing in

'n krisis kan ontwikkel, op te los of te bestuur. Verder word van leiers vereis om 'n toenemend turbulente realiteit te bestuur terwyl hulle ondermyn word deur aandag-afleibare inligting en geforseer word om vinnige besluite te neem oor hoe om op te tree.

Riley (2000:47) is van mening dat: a) daar nie net een pakket vir skoolleierskap is nie en geen model is wat aangeleer en toegepas kan word vir effektiewe leierskap nie; b) skoolleierskap meer is as net die insette van enkele individue; en c) dat skoolleierskap nie staties is nie; skoolhoofde breek gereeld reëls en is gewillig om te verander in reaksie op nuwe omstandighede.

3.2.3 Leierskapsmodelle

In onderwys hervorming is die verbetering van onderwyskwaliteit 'n bron van kommer. Cheng (2002) meen dat daar sewe modelle is wat gebruik kan word om onderrigkwaliteit te bestuur en na te volg. Die verwagte rol en strategieë van leierskap om elke model in die transformasie praktyk uitvoerbaar te maak, is verskillend (Cheng, 2002:69). Vanuit hierdie modelle, rol en strategieë, kan leierskap soos volg vervat word:

3.2.3.1 Doel-ontwikkelaar-model

'n Onderwysinstansie se onderrigkwaliteit is hoog indien dit al die neergelegde onderrigdoelwitte kan bereik. Indien transformasie deurlopend in die onderwysomgewing plaasvind, sal dit die doelwit van instansies wees om nie ten opsigte van transformasie staties te wees nie, en moet transformasie gereeld nagesien word. Gevolglik moet skoolhoofde die rol speel van doelwitformuleerder, doelwitleier en skoolbeplanningsfasiliteerder. Skoolleiers moet daarom skole en programme beplan, fasiliteer en verseker dat die doelwitte en standarde prioriteite van bestuur, leer en onderrig word, asook dat die verwagte skool se uitkomste duidelik en effektief is (Cheng, 2002:61-62).

3.2.3.2 Hulpbron-ontwikkelaar-model

Hierdie model dui daarop dat meer waardevolle insette nodig is in skole ten einde onderrigkwaliteit te verseker. Die skoolleiers se rol is om hulpbronne te ontwikkel en om dit te versprei. Skoolleiers moet die verband tussen insette en uitsette bepaal, en aandui watter hulpbronne krities is vir die skool se sukses en voortbestaan. Konsepte van menslike en fisiese hulpmiddele moet deur leiers verbreed en bevorder word terwyl personeel se professionele bekwaamhede om skaars hulpbronne te bestuur en te gebruik, tydens onderrig en leer ontwikkel word (Cheng, 2002:62).

3.2.3.3 Ingenieur-proses-model

Die kwaliteit van interne prosesse in die skool bepaal dikwels die aard van uitsette en die bereiking van doelwitte. Daarom is dit noodsaaklik dat skoolleiers die rol speel van proses-ingenieur. Leiers moet duidelikheid met personeel kommunikeer hoe interne prosesse bydra tot insette en onderriguitkomst. Skoolleiers moet fasiliteerders wees sodat personeel tot deelname kan oorgaan in die besluitnemingsprosesse, beplanning, kommunikasie, interaksie tussen personeel, klaskamer en skoolklimaat, en leer- en onderrigaktiwiteite. Indien nodig, moet herorganisering plaasvind soos wat die skool se doelwitte verander, nuwe uitdagings uit 'n transformerende onderwysomgewing na vore tree, sodat personeel en leerders hulle effektiwiteit maksimaal kan toepas en hulle potensiaal kan bereik (Cheng, 2002:62).

3.2.3.4 Sosiale-leier-model

Hiervolgens help skoolleiers, interne en eksterne vennote mekaar om verwagtings te kommunikeer, om die swak- en sterkpunte van die skool te verstaan en om geskikte doelwitte daar te stel om aan die verwagtings te voldoen. Indien daar verskille is in verwagtings van vennote, moet skoolleiers help om probleme op te los en om goeie sosiale verhoudings te handhaaf (Cheng, 2002:62-63).

3.2.3.5 Omgewingsleier-model

Cheng (2002:63) wys in hierdie geval daarop dat die skoolleier die rol het as sedelike verhoudingsbestuurder, asook omgewingsleier en aanspreeklikheidsontwikkelaar. Skoolleiers moet die eksterne kompetisie en uitdagings wat gevare inhou vir hulle skool se oorlewing en voortbestaan, analiseer en die bedreigings en moontlikhede aan personeel kommunikeer. Hierdie skoolleiers is verantwoordelik vir die skool se sterkpunte en bydraes wat dit lewer tot die gemeenskap.

3.2.3.6 Toesighouer-model

Die skoolleier het die rol om as toesighouer en probleemoplosser op te tree ten einde te verseker dat daar 'n teenwoordigheid van effektiewe karaktereienskappe is. Skoolleiers moet die swakhede identifiseer en analiseer. Personeel moet begelei word om prosedures en strategieë in plek te plaas wat gemonitor en geëvalueer kan word. 'n Kultuur van openlikheid kan ontwikkel word om personeel aan te moedig om terugvoering en evaluering te gebruik om onderrig en bestuurspraktyke te verbeter (Cheng, 2002:63).

3.2.3.7 Organisasie-ontwikkelaar-model

Hierdie model wys daarop dat die impak van omgewingstransformasie en die bestaan van interne hindernisse onvermydelik is. Vir onderriginstansies is dit nodig om interne en eksterne omgewingsontwikkeling te bevorder. Skoolleiers help personeel om sensitief te wees tot die skoolomgewing se transformasie en interne hindernisse. Hieruit is skoolleiers die persone wat analise en gevolgtrekkings maak, implikasie-strategieë en aksieplanne opstel en die instansie ontwikkel (Cheng, 2002:63).

Cheng (2002:63) verwys na die bogenoemde sewe modelle as die "totale kwaliteit"-konsep, en dat skoolhoofde die rol moet vervul van 'n "totale kwaliteitsleier".

3.2.3.8 Weindling-model

Weindling (1999:98-99) verwys na resultate van navorsing en stel die hieropvolgende model voor waarvolgens verskillende fases van verandering in skoolhoofskap aangedui word.

Fase 1

Hierdie fase behels die eerste drie maande. Dit dui die intreefase van nuwe skoolhoofde aan waar hulle sin probeer maak van die skool situasie, en 'n kognitiewe kaart ontwikkel van die skool, gemeenskap, kulture en probleme.

Fase 2

Gedurende hierdie "witebroodsfase" neem die skoolhoof beheer en aanspreeklikheid van die skool, en transformasie word geïmplementeer.

Fase 3

Dié fase staan bekend as die hervormingsfase (2de jaar). Dit is 'n tydperk van verandering wat gebaseer is op die realistiese verwagtings en assessering van die sterk- en swakpunte van die skool.

Fase 4

Die verfyningstydperk (3-4 jaar) vorm die vierde fase: verfyning van strukturele verandering wat in die eerste twee jaar plaasgevind het.

Fase 5

Die konsolidasie-fase (5-7 jaar) mag geaffekteer word deur onbeplande eksterne veranderinge wat probleme kan veroorsaak.

Fase 6

Hierdie fase word genoem die plato-fase (8 jaar en meer). Dit is die fase waartydens skoolhoofde op soek is na 'n ander skool om by te werk. Die National College for School Leadership (2001) verdeel skoolleierskap in drie komponente. Vervolgens 'n kort verduideliking van elke komponent.

Waardes van skoolleierskap

Hier handel dit daaroor dat skoolleierskap doelgerig, insluitend en waarde-georiënteerd moet wees. Verder moet skoolleierskap die besondere konteks van die skool insluit, en 'n aktiewe siening van leer verkondig.

Aard van skoolleierskap

Skoolleierskap omvat 'n funksie wat deur die hele gemeenskap versprei moet word. Skoolleierskap moet kapasiteit vorm deur die ontwikkeling van die skool- en leergemeenskap. Van groot belang is dat skoolleierskap toekoms- en strategie-georiënteerd moet wees.

Ontwikkeling en ondersteuning van skoolleierskap

Skoolleierskap moet ontwikkel word deur ondervinding en innoverende metodologie. Verder moet skoolleierskap toegepas word deur ondersteuning in beleidkontekste wat sistematies en implementerend aangedrewe is.

3.2.4 Leierskapsdimensies en fases

Die verwagte rol en strategieë van leierskap om elke dimensie in die praktyk uitvoerbaar te maak, is verskillend. Vanuit hierdie dimensies, rol en strategieë, kan leierskap soos volg vervat word:

3.2.4.1 Reeves se fase-benadering

Reeves, Mahony en Moos (1997) verdeel skoolhoofskap in agt fases. Elke fase word gekenmerk deur die kwalitatiewe transformasie wat 'n skoolhoof ondervind in praktiese ontwikkeling. Volgens Reeves *et al.* (1998) word die aanvangsfases gekenmerk deur die skoolhoof se "in voeling kom" met die skool.

Fase 1

Fase 1 verwys na die "opwarming" van die skoolhoof, en vind plaas as die skoolhoof op hoogte probeer kom van die beplanning en uitleg van die skool.

Fase 2

Fase 2 verwys na die "intree"-fase waar die skoolhoof waarnemings aangaande die skool en omgewing, die skoolklimaat en skoolkultuur maak. Die fase strek gewoonlik oor 0-6 maande.

Fase 3

Hierdie fase verwys na "grou van fundamente", waar die skoolhoof die strukture, strategieë en transformasie wat hy/sy wil handhaaf in plek stel, posisioneer, en dit strek oor 'n tydperk van 6-12 maande.

Bogenoemde drie fases dui 'n tydperk aan waar die skoolhoof aksies neem en transformasie laat plaasvind. Die aanvanklike transformasie is oppervlakkig en dui die basislyn aan. Die verdere transformasie is meer gewigtig en ook meer in pas met Departementele norme en waardes.

Fase 4

Hierdie fase word gekenmerk as die fase waar die skoolhoof aksie neem en dit strek oor 'n tydperk van 9 maande tot 2 jaar.

Fase 5

Hierdie fase word beskryf as die fase waar die skoolhoof "bo die gewone verwagting uitstyg" en dit strek oor 'n tydperk van 18 maande tot 3 jaar.

Fase 6

Fase 6 is die kernfase waar die skoolhoof die skool transformeer en dit strek oor 'n tydperk van 2-5 jaar. Hierdie fase word ook gekenmerk as die tydperk waar die skoolhoof ander bemagtig om 'n meer aktiewe leierskapsrol te neem in die skool.

Gedurende die laaste twee fases bereik die skoolhoof en die skool 'n aanvaarbare werkswyse. Gedurende fases sewe en agt rig die skoolhoof hom tot aangeleenthede buite die skool. Hierdie fases word ook gekenmerk as die tydperk waar skoolhoofde belangstelling verloor in die skool en op die uitkyk is vir nuwe uitdagings.

Fase 7

Hierdie fase word gekenmerk as die tydperk waar die skoolhoof sy/haar hoogtepunt bereik in die skool en dit strek oor 'n tydperk van 4-10 jaar.

Fase 8

Hierdie fase dui 'n periode aan waar die skoolhoof 'n behoefte het aan verandering in die sin van aanbeweeg na 'n ander skool.

3.2.4.2 Dimensies volgens Cheng (2002)

Volgens Cheng (2002:56) bestaan leierskap in 'n onderwysinstansie uit vyf dimensies. Hierdie dimensies kom vervolgens aan die bod.

3.2.4.2.1 Menslike leierskapsdimensie

Hierdie dimensie verwys na leierskap wat enersyds positiewe, sosiale verhoudings ontwikkel en sosiale interaksies en deelname fasiliteer, en andersyds personeel se toegewydheid en tevredenheid in 'n onderriginstansie bevorder (Cheng, 2002:57).

3.2.4.2.2 Strukturele leierskapsdimensie

Hierdie dimensie verwys na leierskap wat duidelike doelwitte en beleide ontwikkel en gepaste skoolstrukture daarstel. Dit hou personeel aanspreeklik vir resultate en voorsien tegniese, bestaande beplanning, organisering, koördinerende en implementering van beleide in die skool (Cheng, 2002:57).

3.2.4.2.3 Politiese leierskapsdimensie

In hierdie dimensie verwys Cheng (2002:57) na 'n leierskap wat vennootskappe en koalisies bou, deelname en samewerking in besluitneming aanmoedig en konfliktaangeleenthede oplos.

3.2.4.2.4 Kulturele leierskapsdimensie

Cheng (2002:57) wys daarop dat hierdie tipe leierskap personeel aanmoedig en stimuleer om die skool se visie en uitnemende optrede na te volg. Hierdie leierskap bou ook nuwe skoolkulture en transformeer bestaande norme en standaarde van personeel in die skool.

3.2.4.2.5 Onderwysleierskapsdimensie

Hierdie leierskap verskaf kundige en rigtinggewende advies ten opsigte van ontwikkeling in leer, onderrig en kurrikulum, én beklemtoon die noodsaaklikheid van onderwysbestuur. Verder ontleed dit onderwysprobleme en moedig professionele ontwikkeling en onderrigverbetering aan.

Cheng (2002:57) wys voorts daarop dat die bogenoemde vyf dimensie-modelle van leierskap omvattend en aanvaarbaar is om die verskillende aspekte van prestasie van 'n onderwysinstansie te bepaal of te voorspel.

Verder verwys Cheng (2003:419) na drie fases van leierskap in die transformasieproses, naamlik: a) interne leierskap; b) koppel-leierskap, en c) toekomstige leierskap.

Hoe die skoolhoof, personeel en leerders se prestasie kan verbeter, is 'n sentrale aspek van leierskap (Cheng, 2003:419). Die verbetering van die interne skoolomgewing en prosesse in die skool wat verseker dat effektiewe onderrig en leer kan plaasvind, word die hooftaak van skoolhoofde. In die koppel-leierskapsfase pas die skoolhoof aan by nuwe sienings. Hierdie leierskap is daarop gerig om onderrigdienste te verseker wat aan die behoeftes van die interne en eksterne aandeelhouers voldoen (Cheng, 2003:424). MacBeath (1998) wys daarop dat kontrole, evaluering, aanspreeklikheid en verantwoordelikheid teenoor leerders, personeel, ouers en die gemeenskap deel word van die skoolhoof se verantwoordelikheid om effektiewe onderrig te verseker.

3.2.4.3 Dimensies volgens Harris (2002a)

Harris (2002a) verwys na vier dimensies in die rol van leierskap. Hierdie dimensies word vervolgens bespreek.

3.2.4.3.1 Onderhandelingsdimensie

Die betrokke dimensie impliseer 'n onderhandelingsleierskapsrol. In hierdie rol maak skoolhoofde gebruik van mag, gewoonlik mag oor ander, en poog om werksverhoudings te verbeter tussen personeel sodat die skool se doelwitte en praktyke bereik kan word. Deel van die rol is die bestuur en bepaling van hulpbronne wat beskikbaar is vir die skool (Harris, 2002a).

3.2.4.3.2 Aanmoediging van personeel

Hierdie dimensie fokus op hoe skoolhoofde personeel en leerders aanmoedig om saam te staan en om 'n groepsidentiteit te ontwikkel. 'n Belangrike rol van die skoolhoof in hierdie dimensie is om 'n gevoel van kollegialiteit te bevorder onder personeel deur die vorming en daarstel van 'n gemeenskaplike visie. Dit impliseer dat die leierskapstyl van so aard moet wees dat die skoolhoof ander bemagtig. Hierdie leierskap is mensgeoriënteerd en vereis 'n leierskapsbenadering wat ander help om hulle gevoelens, gesindhede en sienings te transformeer (Harris, 2002a).

3.3.4.3.3 Dimensie van personeel- en leerderprestasieverbetering

Aan die een kant dui die dimensie daarop dat die skoolhoof die suksesvolle bereiking van die voorgeskrewe vlakke van kurrikulumprestasies en die bereiking van skooldoelwitte monitor. Andersyds dui dit daarop dat personeelontwikkeling, toekomsbeplanning en evaluering plaasvind deur die skoolhoof (Harris, 2002a).

3.2.4.3.4 Verteenwoordigende dimensie

Hierdie dimensie vereis dat die skoolhoof in kontak moet bly met 'n verskeidenheid aandeelhouers en inligting buite die skool, en om waar nodig, namens die skool te onderhandel (Harris, 2002a).

Genoemde vier dimensies het 'n komplementerende en potensiële kompetering in hulle vereistes. Verder reflekteer die dimensies die kompleksiteit van die skoolhoof se rol en veral dat skoolhoofskap hoofsaaklik handel rondom verhoudings (Harris, 2002a). Fullen (2001) noem dat leierskap uit vyf kernkomponente bestaan, te wete: a) morele doel; b) begrip vir transformasie; c) verhoudingstigting; d) kennisuitbreiding; en e) samehorigheidsontwikkeling.

3.2.4.4 West, Jackson, Harris en Hopkins (2000) se fase-benadering

West *et al.* (2000:32) wys op 'n verskeidenheid fases van leierskap. Fase een dui op die aanvanklike bekendstelling in die persoonlike kwaliteit en karaktereenskappe van 'n suksesvolle leier wat persoonlikheids- of karakterteorieë van leierskap tot gevolg het. Fase twee handel oor die toenemende fokus op wat die leier doen. Die taak- en mensgeoriënteerde gedrag soos wat dit deur verskillende groepe geïnterpreteer kan word, bevorder die skoolhoof se situasie.

Die aanvaarbaarheid van sekere kontekste wat 'n verskeidenheid benaderings vir die skoolhoof skep, is fase drie. Fase vier word gekenmerk deur die verband tussen die skoolhoof se leierskapstyl en die kultuur in die skool wat die potensiaal het om die konteks waarin mense werk, te verander.

3.2.4.5 Day (2003) se fase-benadering

Day (2003:30) verdeel 'n skoolhoof se loopbaan in die volgende verskillende fases.

3.2.4.5.1 Inisiëringsfase – 1-4 jaar (idealisme, onsekerheid, aansporing)

In die inisiëringsfase word twee prosesse geïdentifiseer. Die eerste is indiensopleiding, wat enige tydskuur kan wees, afhangende van die probleem wat ondervind word en die realiteit dat alles wat vir die skool gedoen wil word, binne bestaande raamwerke en strukture geskied.

Tweedens het die skoolhoof die probleem om die vorige hoof se bestuurspraktyke te aanvaar al dan nie, aangesien dit onmiddellike verandering kan meebring. Gedurende die tweede jaar van hoofskap besef hoofde die beperkinge van die skool wat daartoe aanleiding gee dat beplanning meer konteks-spesifiek is (Day, 2003:31).

3.2.4.5.2 Ontwikkelingsfase

Hierdie fase tree in werking na ongeveer 3-4 jaar se ondervinding as skoolhoof. Die skoolhoof bereik 'n effektiewe periode in terme van eie professionele ontwikkeling en vermoë om die skool se vordering te beïnvloed. Gedurende hierdie fase kom personeelbehoefte aan die bod, terwyl geleentheid en verantwoordelikhede aan personeel gebied word om ontwikkeling in die skoolgebied te laat plaasvind. Wanneer die skoolhoof ondervind dat die aktiwiteite in die skool na wense verloop, word begin met die implementering van transformasie.

Die skoolhoofde toon ook nou meer vertroue om personeelverhoudings, -ontwikkeling en -bekwaamhede te hanteer. Transformasie word meegebring deur die toekoms-georiënteerdheid van die skool, personeelontwikkeling en die bevordering van effektiwiteit. Gedurende hierdie fase word ambisies vervul. Die skoolhoofde gebruik hierdie fase ook vir toekomstige alternatiewe, naamlik: a) voortgaan met die beroep by 'n spesifieke skool of op die uitkyk wees vir groter skole; en b) gebruik van die fase as 'n geleentheid om "asem te skep" waartydens gedagtes rakende die toekoms geposisioneer word (Day, 2003:33).

3.2.4.5.3 Selfbestuur (outonomie)

In hierdie fase bevind skoolhoofde hulself in 'n verskeidenheid situasies en taakuitvoering wat hulle kan hanteer. Verder word die fase gekenmerk deur weerstand teen transformasie en 'n outokratiese bestuurstyl. Departementele beleide word deur skoolhoofde gekritiseer en 'n minder aktiewe rol ten opsigte van kurrikulum- en

bestuursbeleid word gevolg. Skoolhoofde betwyfel hulle eie vermoëns en skoolbestuur in 'n vinnig veranderende omgewing (Day, 2003:33).

3.2.4.5.4 Ontnugteringsfase

'n Gebrek aan vertroue en entoesiasme is kenmerkend van hierdie fase. Skoolhoofde verloor hulle motivering en bereik 'n plato waar geen verdere ontwikkeling plaasvind nie. Skoolhoofde kan selfs gesondheidsprobleme ervaar. Belange rakende die ontwikkeling van die skool neem af, 'n algemene agteruitgang in hulle effektiwiteit tree in, en 'n gevoel van ondoeltreffendheid om nuwe inisiatiewe te implementeer, vind plaas.

3.2.4.6 Looch, Campher, Du Preez, Grobler en Shaba (2003) se fase-benadering

Looch *et al.* (2003) wys na vier fases in leierskap wat ook gebruik kan word as vier leierskapstyle wat vir verskillende doelwitte gebruik kan word.

3.2.4.6.1 Ruilery

Die skoolhoof en personeel kom tot 'n ooreenkoms waar die skoolhoof toegee aan bepaalde behoeftes van die personeel, en omgekeerd.

3.2.4.6.2 Bou

Die skoolhoof skep 'n klimaat waar interpersoonlike ondersteuning kan plaasvind waardeur die personeel se geleenthede bevorder word om hul behoeftes te vervul ten opsigte van verantwoordelikheid en bekwaamheid.

3.2.4.6.3 Binding

Die skoolhoof en personeel ontwikkel 'n stel waardes en beginsels waarin hulle verbind is tot 'n gemeenskaplike doel.

3.2.4.6.4 Bank

Die skoolhoof “bank” die skoolverbetering wat plaasvind in die dag-vir-dag-situasie van die skool.

3.2.4.7 Caldwell (1999) se dimensie-benadering

Caldwell (1999:259) verwys na vyf dimensies van transformasie-leierskap. Vervolgens word hierdie dimensies bespreek.

3.2.4.7.1 Kulturele leierskap

Hierdie leierskap verwys na 'n kultuur van uitnemendheid wat vervat is in waardes van gelykheid, effektiwiteit, doeltreffendheid, billikheid en bemagtiging. Dit sluit ook in 'n wegbeweeg van 'n kultuur van afhanklikheid na 'n kultuur van onafhanklikheid.

3.2.4.7.2 Strategiese leierskap

Hierdie leierskap verwys na die kapasiteit om kennis te dra van ontwikkelings in die gemeenskap en skool, en die impak daarvan op die skool.

3.2.4.7.3 Onderrig-leierskap

Om by ouer leerders en personeel 'n kapasiteit te ontwikkel vir die instandhouding en ontwikkeling van 'n leergemeenskap.

3.2.4.7.4 Regerende leierskap

Om aanspreeklikheid te aanvaar deur die regte van verskillende individue te erken.

3.2.4.7.5 Strategiese leierskap

Hierdie dimensie sluit strategiese beplanning in. Goleman, Boyatzis en McKee (2002) identifiseer onderafdelings van emosionele bekwaamheid wat verder verdeel word in dimensies van persoonlike en sosiale bekwaamhede. Persoonlike bekwaamheid sluit in: a) selfbewus wees (ken jouself, voorkeure, hulpmiddels en intuïsie); en b) selfbestuur (bestuur van interne self en impulsiwiteit).

Sosiale bekwaamheid sluit in: a) sosiaal bewus wees (bewus wees van ander se gevoelens, behoeftes en bekommernisse); en b) verhoudingsbestuur (ontwikkeling van 'n verslag oor diversiteite).

3.2.5 Leierskapstyle

3.2.5.1 Inleiding

MacBeath (1998) is van mening dat die meeste leierskapstyle in 'n mindere of meerdere mate 'n wedersydse ooreenkoms tussen leier en begeleides vereis, en dat wedersydse regstelling, opoffering en onderhandeling belangrike aspekte is vir sosiale verhoudings. MacBeath (1998) wys verder daarop dat 'n skoolhoof in staat moet wees om van 'n verskeidenheid leierskapstyle en -vaardighede gebruik te maak wat met verloop van tyd sal transformeer en ontwikkel om aan te pas by nuwe kontekste en kulture. In die voorgenoemde verband is dit volgens MacBeath (1998) gevaarlik om te praat van "die of een" effektiewe leierskapstyl.

3.2.5.2 Outoritêre en laissez-faire-leierskapstyl

Harris (2002a) sonder in minder effektiewe skole twee uiterste gevalle van leierskapstyle uit, naamlik: a) outoritêr; en b) laissez faire (laat-begaan).

'n Outoritêre leierskapstyl beheer alle aspekte van 'n skool. Hierdie leierskapstyl sluit spanlede uit vir besluitneming en gee aanleiding tot teësinigheid, aangesien 'n gebrek aan samewerking in 'n skool voorkom.

Harris (2002a) wys daarop dat volgens laissez-faire-leierskapstyl verantwoordelikhede na ander personeel gedelegeer word. Hierdie leierskapstyl plaas te veel verantwoordelikheid op ander om hul take te voltooi of te bereik. Te veel word van personeel gevra omdat leierskap onvoldoende is, en omdat daar 'n gebrek aan rigting ontstaan.

3.2.5.3 Emosionele-intelligensie-leierskapstyl

Goleman *et al.* (2002) sê 'n emosionele-intelligensie-leierskapstyl hou in dat skoolhoofde bewus is van hul eie emosionele optrede, sensitief en bemoedigend teenoor ander optree, en die dag-vir-dag-probleme kan hanteer wat in die skool voorkom. Verder kan skoolhoofde op die meer fundamentele transformasie en die kultuur van die skool konsentreer.

3.2.5.4 Strategiese leierskapstyl

Volgens Cheng (2003:428) fokus hierdie leierskapstyl op visie-ontwikkeling, toegewydheid, inspirasie, geskikte waardes en 'n duidelike vertroue dat alle leerders kan leer. 'n Vertroue om transformasie kan te lei en te bestuur maak deel uit van dié leierskapstyl.

3.2.5.5 Instruksionele leierskapstyl

Hierdie leierskapstyl fokus op die versterking van leer, onderrig en die kurrikulum. Verder behels dit die deurlopende, professionele ontwikkeling van personeel, aanspreeklikheid en inligting-gedrewe besluitneming (Cheng, 2003:428). Volgens Botha (2004:240) stel hierdie leierskapstyl duidelike verwagtings, handhaaf definitiewe

dissipline en implementeer hoë standaarde met die doel op die verbetering van onderrig en leer in die skool.

Harris (2003) konstateer dat leierskapstyl klem plaas op die ontwikkeling van die skool deur die ontwikkeling van ander. Effektiewe leierskap het as doelwit die daarstel van leerverrykte skole vir personeel en leerders, deur middel van instruksionele leierskapstyle wat voortgedryf word deur 'n visie van moontlikhede. Harris (2003) wys voorts daarop dat hierdie leierskapstyl voorkom by diegene wat die meeste invloed het op onderrig en leer, naamlik die onderwysers. Leithwood (1998) is op sy beurt van mening dat hierdie leierskapstyl die gedrag van personeel beklemtoon soos wat hulle betrokke is by aktiwiteite wat die groei van leerders direk affekteer.

Day (2003:59) sê dat instruksionele leierskap aktief en sigbaar betrokke is by die implementering en beplanning van transformasie, terwyl samewerking en spanwerk aangemoedig word. Dit beklemtoon die kwaliteit van onderrig en leer deur hoë verwagtings aan leerders en personeel te stel, terwyl ondersteuning en bemoediging vir elkeen nodig is om hul beste te lewer.

Sergiovanni (1998) verwys na instruksionele leierskapstyl as pedagogies van aard. Sodanige leierskapstyl belê in kapasiteitsvorming deur die ontwikkeling van sosiale en akademiese vermoëns van leerders en intellektuele professionele vermoëns van personeel. Volgens Sergiovanni (1998) verskil hierdie leierskapstyl van die ander leierskapstyle in dié sin dat dit gerig is op die toevoeging van waardes deur die ontwikkeling van verskeie vorms van menslike vermoëns.

3.2.5.6 Organisatoriese leierskapstyl

'n Fokus op persoonlike leierskap, kultuurvorming, deelnemende bestuur, kommunikasie asook beplanning en bestuur van hulpbronne is kenmerkend van hierdie leierskapstyl. Volgens Day (2003:58) behels die organisatoriese leierskapstyl 'n koördinering van skoolwerk deur rigtinggewing, rolverdelings, die skep van strukture, instandhouding van

effektiewe mensehulpbronne en skoolondersteuningstrategieë. Hierdie leierskapstyl is entoesiasies oor innoverendheid, maar strategies in die voorspelling, interpretasies en toepassing van transformasie.

3.2.5.7 Gemeenskapsleierskapstyl

Volgens Cheng (2003:428) is die betrokke leierskapstyl gerig op die rol van die skoolhoof teenoor die gemeenskap, en sodanige se vermoë om gemeenskapshulpbronne te gebruik vir die ontwikkeling van leerders.

3.2.5.8 Fasiliterende leierskapstyl

Hierdie leierskapstyl is in die middelpunt van skoolbestuur. Dit betrek onderwysers, leerders en ouers in die aanpassing by nuwe uitdagings, probleemoplossing en leerderprestasieverbetering (Botha, 2004:240). Portin, Shen en Williams (1998) sê egter dat skoolhoofde wat vanuit 'n magsgesentreerde rol hoë verwagtings koester, nie oor die nodige vaardighede en kennis beskik om fasiliterende leierskapseienskappe te openbaar nie. Botha (2003:240) voeg by dat hierdie tipe leierskapstyl baie tyd en energie vereis, en verwarrend kan wees.

3.2.5.9 Entrepreneur-leierskapstyl van die skoolhoof

Van der Walt (2000:54) beklemtoon dat die skoolhoof, veral in tye van transformasie en vernuwing, as 'n entrepreneur kreatiewe leierskap aan die dag moet lê. Entrepreneurs se taak is om noodsaaklike transformasie te bewerkstellig en te beheer. Die skoolhoof is as 'n entrepreneur dus 'n dinamiese, aksie-georiënteerde leier wat 'n bepalende rol in die suksesvolle bestuur van die skool speel (Van der Walt, 2000:54). Dryfkrag is 'n algemene kenmerk van hierdie rol.

Die voorgenoemde sake verwys na volharding, ten spyte van probleme wat voorkom moet word. Entrepreneur-leierskap beskik oor die vermoë om doelwitte te stel en

daarvolgens op te tree (Van der Walt, 2000:53). 'n Verdere eienskap van die entrepreneur is skeppende denke en vindingrykheid. Ander persoonlikheidseienskappe wat met entrepreneur-leierskap geassosieer word, is: a) selfkennis, selfvertroue, en 'n goeie selfbeeld; b) onafhanklikheidstrewen en verantwoordelike sin; en c) verstandelike vermoë (Van der Walt, 2000:54).

3.2.5.10 Post-transformasie-leierskapstyl

Volgens Day *et al.* (2000) wys onlangse navorsing in Brittanje oor leierskapstyle op 'n nuwe teorie rakende leierskap, naamlik 'n post-transformasie-leierskapstyl. Harris (2003) se siening van hierdie leierskapstyl is dat dit twee belangrike kenmerke openbaar, naamlik: a) 'n effektiewe leier is deurlopend besig om verskeie dilemmas en wrywing te bestuur, en b) effektiewe leiers is bo alles mensgeoriënteerd.

Harris (2003) noem dat die skoolhoof se vermoë om tydens post-transformasie-leierskap 'n verskil te kan maak, afhang van sodanige se interpretasie en reaksie ten opsigte van hindernisse en keuses.

3.2.11 Morele leierskapstyl

Die morele leierskapstyl hou in dat die skoolhoof deur 'n skool bemagtig word om sekere take en pligte namens hulle uit te voer (Harris, 2003). Fullen (2001) betrek personeel se ontwikkeling oor tyd, asook hulle optrede teenoor mekaar en hoe hulle met mekaar oor die weg kom, by hierdie leierskapstyl. Die voorgenoemde skrywer (2001) vergelyk die betrokke leierskapstyl met sosiale kapitaal wat kan groei en vermeerder deur investering in die ontwikkeling van ander.

3.2.5.12 Verspreide leierskapstyl

Volgens Harris (2003) beteken hierdie leierskapstyl die toekenning van verantwoordelikheid en gesag om ander te begelei. Die verspreide leierskapstyl word

gevorm deur interaksies en dinamika wat binne 'n groep bestaan. In gewone werksomstandighede is daar individue wat deel vorm van spanwerk, en hulle effektiwiteit word bepaal deur hulle verhoudings met mekaar.

Die manier waarop take, rolle en verantwoordelikhede gedeel word, vereis 'n vorm van onderhandeling en kollektiewe besluitneming wat verspreide leierskapstylpraktyke insluit. Die verspreide leierskapstylmodel beteken 'n onvermydelike herdefiniëring van rolle en interne grense binne skoolverband. Dit impliseer dat die moontlikheid geskep word dat alle personeel leiers kan wees tydens verskeie geleenthede (Harris, 2003:77).

3.2.5.13 Leierskapstyle deur emosionele realiteite

Fineman (1997) is van mening dat leierskapstyl deur hierdie lens, 'n potensiële transformasie in die meetbaarheid van leierskapseffektiwiteit veronderstel. Dié leierskapsiening van die voorgemelde skrywers, vereis in 'n transformerende konteks, fokus op die ontwikkeling van 'n skool se personeelkapasiteit om sodoende toenemende transformasie te hanteer.

3.2.5.14 Transaksionele leierskapstyl

Harris (2003) beskryf hierdie tipe leierskapstyl as 'n styl waar die leier as die senior beskou word, en die personeel as afhanklik van die leier. Die leierskap bestaan daaruit dat dit iets doen vir, of namens iemand anders. Hierdie tipe leierskapstyl beklemtoon prosedures en feitelike inligting om besluitneming te bevorder. Verder vereis dit dat die leiers op die doelwitte van hulle skole fokus en hulle personeel bystaan in die herkenning van dit wat gedoen behoort te word om bepaalde uitkomst te bereik.

Harris (2002a) gaan verder en sê dat hierdie leierskapstyl besorg is oor strukture, met die klem op die skool se doelwitte, eerder as op mense. Harris (2003) is ook van mening dat indien die grense van sukses duidelik gedefinieer is, kan 'n transaksionele

leierskapstyl baie effektief wees. West *et al.* (2000:33) beskou 'n transaksionele leierskapstylbenadering as meer geskik vir statiese skole en gemeenskappe.

In die meer stabiele skoolsisteem waar instandhouding 'n hoër prioriteit is as ontwikkeling, en waar die skoolhoof beskermend en bevorderend teenoor die skoolsisteem gesien word, word 'n transaksionele benadering gevind (Day, 2003). In so 'n sisteem word die klem geplaas op die bestuur van die skoolsisteme en -strukture. Dit is 'n effektiewe metode om sekere transformasie in 'n skool aan te bring, en dan alleenlik as grense vir transformasie duidelik geïdentifiseer is (Day, 2003).

Looock *et al.* (2003) beklemtoon dat leiers en personeel in hierdie leierskapstyl nie dieselfde take het nie, gevolglik moet daar deurlopend onderhandel word tot voordeel van die skool. Verder wys Looock *et al.* (2003) daarop dat hierdie tipe leierskapstyl neerkom op 'n onderhandeling oor die behoeftes van die personeel teenoor dié van die skoolhoof.

Die volgende karaktereienskappe gaan gepaard met transaksionele leierskapstyle, naamlik aanmoediging van spesifieke prestasies en gedrag deur die daarstel van belonings. Skoolhoofde bestuur slegs op uitsondering en raak aktief betrokke wanneer 'n gedelegeerde taak of funksie nie aan die verwagte vereistes voldoen nie.

3.2.5.15 Transformasie-leierskapstyl

Cheng (2002:52) wys daarop dat die transformasie-leierskapstyl vanaf 1970 beklemtoon is. Vanuit hierdie perspektief is 'n transformerende leier en proaktief ten opsigte van die skool se visie en missie. Die leier is betrokke by die vorming van sy/haar personeel se sienings, waardes en gesindhede rakende die snelle transformasie in die onderwyslandskap.

Volgens Botha (2004:240) behoort skoolhoofde aangemoedig te word om transformasie-leiers te wees, wat nie net gefokus is op 'n onderrig- en leerkultuur nie,

maar ook toekomsgeoriënteerd is en verantwoordelik optree teenoor die transformasie wat deel uitmaak van die huidige Suid-Afrikaanse onderwysklimaat. Hierdie tipe leier motiveer, inspireer en verenig personeel rondom gemeenskaplike doelwitte. Verder het hierdie leiers die vermoë om hulle volgelinge te oortuig om in die visie en ideale van die skoolhoof te deel, en kan hulle die produktiwiteit van personeel verbeter.

Singh en Lokotsch (2005:280) is van mening dat die transformasieleier op die behoeftes van sy/haar volgelinge reageer deur die personeel en leerders se behoeftes aan die bod te stel, by wyse van die skep van geleenthede, bemagtiging van personeel, voorsiening van meer vryheid en die volle ondersteuning van skoolhoofde in inisiatiewe. Singh en Lokotsch (2005:280) brei uit en sê dat die transformasieleier kennis benodig van huidige teorieë, transformasie, ondervindings van onderwys-transformasie asook die vermoë om te lei.

Transformasie-leiers verander ook die sienings van personeel sodat afhanklike personeel onafhanklik kan optree in besluitnemingsprosesse, en verantwoordelikheid aanvaar vir besluite wat hulle neem (Carl, 1996). Dit is belangrik dat transformasie-leiers 'n balans handhaaf tussen mensgeoriënteerde en taakgeoriënteerde leierskap. Singh en Lokotsch (2005:280-281) bevel aan dat transformasie-leiers fokus op die daarstel van 'n bereikbare visie wat vir almal geld, deur die bemagtiging van personeel.

Harris (2003) noem dat transformasie-leierskap die potensiaal het om die kultuurkonteks waarin mense werk, te verander. Harris (2003) gaan verder en sê dat transformasie-leiers nie net strukture bestuur nie, maar ook doelgerigte invloed uitoefen op die kultuur om dit te verander. In die leierskapsliteratuur het die term "transformeer" 'n meer spesifieke verklaring, naamlik dat dit te doen het met verhoudings en die betrokkenheid van individue.

Leithwood *et al.* (1999) definieer transformasie-leierskap as charismaties, inspirerend, motiverend, intellektuele stimulasie en individuele inagneming. Volgens 'n onlangse

navorsingsoorsig rakende transformasie-leierskap, behels die begrip 'n sterk aanslag op positiewe persepsies van die skoolhoof se effektiwiteit (Harris, 2003).

Leithwood *et al.* (1999) stel voor dat transformasie-leierskap in skole deur 'n paar kern-leierskapsaktiwiteite geïdentifiseer word, naamlik a) bepaal die rigting van die skool (wat insluit visie, doelwit-konsensus en die ontwikkeling van hoë prestasieverwagtinge); b) die ontwikkeling van mense (wat insluit individuele ondersteuning, intellektuele stimulering en die voorhou van waardes en praktyke oor die belangrikheid van die skool se missie); c) organisering (wat insluit kultuurontwikkeling waarin personeel gemotiveer word deur strukturering, deelnemende besluitneming en probleemoplossing); en d) die ontwikkeling van verhoudings met die skoolgemeenskap.

'n Leierskapsmodel wat meer gepas is vir kulturele transformasie, is transformasie-leierskap. Hierdie leierskap fokus op die personeel-betrokkenheid, hulle verhoudings met ander persone en vereis 'n benadering waar gevoelens, gesindhede en sienings getransformeer kan word (Day, 2003). Transformasie-leiers bestuur nie net strukture nie, maar is doelgerig besig om dit dienooreenkomstig te transformeer (Day, 2003:57).

Hopkins (2001) is van mening dat transformasie-leierskap van kritieke belang is om Departementele uitdagings tegemoet te gaan in 'n transformerende omgewing.

Innoverendheid en deelname in konflikbestuur word verbind met transformasie-leierskapsgedrag (Day, 2003:57). West *et al.* (2000) noem dat daar twee spesifieke probleme is met transformasie-leierskap. Eerstens is die volhoubaarheid van transformasie-leierskap oor 'n tydperk kommerwekkend, en tweedens is daar die probleem van beskikbaarheid van hoë kwaliteit personeel wat transformerend-georiënteerd is.

Day *et al.* (2000) is van mening dat transformasie-leiers die skoolhoofde is wat 'n verskeidenheid soorte druk kan balanseer sonder dat hulle daardeur hulle waarde-uitsig verloor. Geijsel, Slegers, Leithwood en Jantzi (2003:230) stel vier spesifieke dimensies

voor vir transformasie-leierskap, naamlik: a) idealiseringsinvloed wat beteken dat navolgers eerste prioriteit is, dat hierdie leier 'n voorbeeld sal stel deur die regte dinge te doen, deur demonstrering van hoë morele waardes en wat mag nie misbruik nie; b) 'n inspirerende invloed, met ander woorde, die manier waarop skoolhoofde hulle personeel en ander rondom hulle motiveer en inspireer om aktiewe visies vir die toekoms te skep.

Verder handel dit oor die transformasie van ander se doelwitte deur dit te verhoog en entoesiasme en optimisme te inspireer; c) intellektuele stimulasie wat die ontwikkeling van navolgers se kapasiteit tot hoër vlakke as van belang ag; en d) individuele konsiderasie deur aandag te skenk aan individue se behoeftes en belangstellings. Verder word navolgers se persoonlike potensiaal verhoog deur indiensopleiding en motivering.

Twee van die style beïnvloed die skoolklimaat en prestasie negatief. Eerstens, die dwingleierskap waar personeel in verset kom en weerstand bied, en tweedens, die pas-aangee-styl waar personeel oorweldig en uitgebrand voel. Lewin en Regine (2000) verwys na 'n nuwe leierskapstyl. Hierdie leierskapstyl plaas meer klem op die mikrogedeeltes van 'n skool, omdat dit 'n leikanaal skep vir die beïnvloeding van baie aspekte op makrovlak. Hierdie nuwe leierskapstyl moedig 'n opkomende kultuur aan wat meer oop en empaties van aard is. Hierdie nuwe styl leen homself nie toe tot 'n "maak dit reg"-pakket nie.

3.3 EISE AAN PROFESSIONELE SKOOLHOOFDE

3.3.1 Karaktereienskappe van 'n moderne skoolhoof

Volgens MacBeath (1998) is dit nodig dat skoolhoofde kennis moet dra van die kurrikulum en 'n voorbeeld stel aan leerders en personeel deur hulle optrede en gedrag. MacBeath (1998) is ook van mening dat skoolhoofde in 'n transformasieproses definitiewe besluite en standpunte moet kan neem, maar hiermee saam is dit belangrik dat skoolhoofde buigsaam moet kan wees.

Navorsing deur MacBeath (1998) in Denemarke, Engeland en Skotland onderskeidelik, wys daarop dat wanneer leierskap ter sprake kom, daar 'n verskeidenheid eienskappe is wat as prioriteit beskou word in die voorgenoemde lande. Die belangrikste prioriteit is dat skoolhoof tydens transformasie die vermoë moet hê om personeel aan te moedig en te motiveer in tye van onsekerheid. Die skep en vorming van 'n goeie en gunstige skoolatmosfeer deur leierskap is van belang sodat effektiewe onderrig en leer kan plaasvind waar personeel met mekaar saamwerk.

Goeie kommunikasievaardighede blyk 'n karaktereienskap te wees van 'n leier. Die vermoë van 'n leier om te luister is van besonderse belang vir goeie leierskap. 'n Verdere eienskap van 'n goeie leier is die vermoë van goeie bestuursvaardighede. Die toepassing van bestuursvaardighede moet in 'n transformasieproses met groot omsigtigheid gepaardgaan, en gemoeid wees met leiding aan en bemagtiging van die personeel.

MacBeath (1998) se navorsing toon dat leerders verskeie verwagtings koester oor watter sake as goeie leierseienskappe beskou kan word. Menslike eienskappe soos: a) simpatie en empatie; b) hulpvaardigheid; c) regverdigheid; d) probleemoplossing; e) vriendelikheid; en f) 'n goeie humorsin is vir leerders van groot belang. Ander eienskappe wat vir leerders ook van waarde is, sluit kommunikasievaardighede in waar luister spesifiek uitgelig word.

Cheng (2002:54) is van mening dat leiers hulle leierskap beoefen deur effektiewe gedrags- en kognitiewe optrede. Die effektiewe optrede van 'n leier verwys volgens Cheng (2002:54) na persoonlike verbintenis, charisma, sosiale gesindheidsnorme en sosiale geneentheid. Die gedragsoptrede sluit 'n leier se normale leiersgedrag (konsiderasie en inisiatief) en bestuursvaardighede (beplanning, toesig en kontrole) in. Ten opsigte van 'n leier se kognitiewe gedrag beklemtoon Cheng (2002:54) dat dit na 'n leier se begrip, doel, betekenis, ontwikkeling, verklaring van onsekerhede en veelsydighede, asook die vorm van norme en waardes rakende onderwys verwys.

Navorsing van Wragg, Haynes, Wragg en Chamberlain (2000:55) in Engeland en Wallis, dui daarop dat onbekwame leiers die volgende karaktereienskappe openbaar, naamlik: a) lae verwagting van leerders; b) verseker nie voldoende leerderprogressie nie; c) swak beplanning en voorbereiding; d) swak klaskamerdisipline; e) onvermoë om by transformasie aan te pas; en f) swak verhoudings met personeel en leerders.

Harris (2002a) is van mening dat die beoefening van effektiewe leierskap gegrond is op 'n aantal kern persoonlike waardes. Dit sluit in: a) die bevordering van respek (vir individue); b) regverdigheid en gelykheid; c) omgee vir die welvaart en algehele ontwikkeling van personeel en leerders; en d) integriteit en eerlikheid.

Volgens Cheng (2003:422) behoort skoolhoofde as onderrigleiers die volgende voor te staan: a) onderrigprestasies; b) professionele ontwikkeling van personeel aanmoedig; c) onderrigprobleme identifiseer en analiseer; en d) professionele opinies en leiding gee waar nodig.

Cheng (2003:422) wys verder daarop dat skoolhoofde buiten die ontwikkeling van skoolstrukture en beleidstukke, ook take en pligte op 'n duidelike wyse aan personeel moet uiteensit. Personeel word deur skoolhoofde verantwoordelik gehou vir hulle leerders se resultate en in die algemeen is skoolhoofde ondersteunend teenoor personeel, terwyl daarna gestreef word om personeel se werksbevrediging deur positiewe aanmoediging en interpersoonlike verhoudings te bevorder.

Steyn (2002:264) huldig die mening dat 'n skoolhoof in die moderne era aan sekere eienskappe moet voldoen wat hom/haar van ander kan onderskei. Eienskappe soos: a) refleksie; b) visie; c) verbintenis; d) deursettingsvermoë; en e) mag en bemagtiging kom ter sprake as daar gedink word aan uitnemendheid van leierskap (Steyn, 2002:264). Met die Suid-Afrikaanse scenario in gedagte, kan vyf eienskappe van leierskap geïdentifiseer word uit vorige navorsing, en dit kan beskou word as die hoekstene van leierskap (Botha, 2004:241). Vervolgens word hierdie vyf eienskappe bespreek.

3.3.1.1 Refleksie

Goeie skoolhoofde heg waarde aan refleksie. Refleksie dui op 'n proses waar skoolhoofde oorsake en effekte probeer identifiseer, asook nuwe leerervaringe en die implikasies daarvan. Soos wat skoolhoofde terugdink aan hulle aksie en ondervinding, ontwikkel hulle 'n nuwe gedagte oor wat bereikbaar is; dus 'n nuwe visie (Botha, 2004:241).

3.3.1.2 Visie

Visie is volgens Botha (2004:241) tegelykertyd 'n blik op skoolhoofde se ervaring uit die verlede en hulle hoop en aspirasies vir die toekoms. 'n Wye prentjie word sodoende geskilder van waarheen die skool kan beweeg. 'n Belangrike eienskap van visie is dat dit ontstaan uit gesprekvoering wat deur alle aandeelhouders verstaan word (Botha, 2004:241).

3.3.1.3 Verbintenis en deursettingsvermoë

Die noodsaaklikheid van hierdie eienskap vir skoolhoofde is daarin geleë dat hulle bereidwillig moet wees om op te staan vir daardie sake wat werklik in belang van die skool is. Kilmann (1991:36) se opsomming oor hierdie eienskap is kragtig, naamlik: "Bereidwilligheid om op te tree, om jouself op die spel te plaas, om mislukking en vernedering te trotseer." Volgens die voorgenoemde skrywer (Kilmann, 1991:36) is dié ondernemings moeilik om na te kom. Die vraag ontstaan oor hoeveel skoolhoofde werklik gemaklik is met algehele oorgawe en verbintenis.

3.3.1.4 Mag en bemagtiging

Bemagtiging is 'n kollektiewe aspek van leierskap, waar personeel waardevol en "behoort aan" ervaar, en weet dat hulle vermoëns belangrik is, terwyl deelsaamheid geag word en keuses 'n moontlikheid vir almal is (Botha, 2004:241). Bemagtiging het te

doen met sinergie, wat kapitalisering van vermoëns insluit en die soeke na die groep se mag. Botha (2004:241) wys daarop dat mag gebruik word om dinge te doen, eerder as om in beheer geplaas te word van ander.

3.3.1.5 Die hoofleerder

Onderriginstansies beklemtoon organisatoriese deelname waar leer in skoolverband daaroor handel om deel te wees van die skool se prestasie. Hierdie aangeleentheid vereis buitengewone denke en kreatiwiteit betreffende die veranderinge en uitdagings in die onderwys, asook metodes vir evaluering van verantwoordelikheid met die oog op die professionele groei en ontwikkeling van die skool (Botha, 2004:241).

Harris (2003) beskou effektiewe leiers as diegene wat empatie het, reflekteerbaar en beginselvas is, en wat klem plaas op die menslike en emosionele dimensies, in plaas van op bestuursvereistes. Die voorgaande standpunt word volgens Leithwood *et al.* (1999) in kritiese oorsigliteratuur waar waardes en doelwitte gekombineer word met interpersoonlike kennis, as die kern van effektiewe leierskap beskou. Day (2003) toon op sy beurt dat die effektiwiteit van skoolhoofde deur verskeie eienskappe uitgelig word. In hierdie verband kom ter sprake die vermoë van die skoolhoof om te reflekteer op: a) sy/haar eie waardes, sienings en praktyke; b) waardes, sienings en praktyke van personeel; c) die posisie en vordering van die skool in verhouding met ander skole; d) beleidsaangeleenthede wat die kurrikulum en bestuur affekteer; en e) die “daar wees” vir personeel.

Die vermoë om emosies by ander te identifiseer, verhoudings te hanteer, emosies te bestuur en eie emosies te ken, kan gedefinieer word as emosionele intelligensie wat fundamenteel is by effektiewe leierskap. Day (2003) verwys na navorsing in Engeland waarvolgens bevind is dat suksesvolle skoolhoofde oor die volgende eienskappe beskik: a) waarderigtheid; b) mensgesentreerdheid; c) prestasiegeoriënteerdheid; en d) die vermoë om 'n verskeie soorte spanning en dilemmas gelyktydig te hanteer.

Leithwood *et al.* (1999) dui komplekse probleme aan wat skoolhoofde in die toekoms kan ervaar rakende personeelontwikkeling en kollektiewe probleemoplossing. Met die oog op toekomstige sukses sal 'n skoolhoof volgens Leithwood *et al.* (1999) oor die volgende eienskappe moet beskik: a) openheid teenoor mense se idees; b) verdraagsaamheid teenoor divergerende sienings; c) verdraagsaamheid teenoor strategiese mislukkinge; d) spekulatiewe denke; en e) bevraagtekening van basiese veronderstellings.

Day (2003) is van mening dat toekomstige leiers 'n verskeidenheid eienskappe benodig wat die volgende insluit: a) selfdeurlopende leerder wees; b) bevorder die kapasiteit om te leer en bestuur transformasie tussen ander; c) emosionele leier wees deur die erkenning van die rol wat emosies speel in besluitneming, gesindheid, verhoudings en praktyke; d) strategiese denker wees deur strategiese gesprekke met vennote binne en buite die skool; e) demonstreer hoë vlakke van verwagtings; f) gesien word vir omgee en onderhou; en g) bou van netwerke vir die bevordering van leer.

Volgens Hopkins (2001) is dit noodsaaklik dat skoolhoofde in 'n skool se verbeteringsituasie op 'n bepaalde manier optree en oor sekere vermoëns beskik. Daar word byvoorbeeld van die skoolhoof verwag om die vermoë te hê om waardes en visie rondom leerders se leer en prestasie te artikeleer. Skoolhoofde moet ook die kennis hê van 'n verskeidenheid pedagogiese benaderings en die vermoë hê om dit van toepassing te maak op leerders se prestasie en leer. Verder word van skoolhoofde verwag om kennis te hê van die skool se kapasiteit, sy/haar rol in die handhawing van transformasie en hoe om dit te bevorder. 'n Bereidwilligheid om die "hoe", eerder as die "wat" te bevorder, is ook van belang.

Day *et al.* (2000) verwys na ses eienskappe van 'n suksesvolle leier en dui die implikasies wat dit inhou vir leer en onderrig aan, asook die direkte verbintenis daarvan met die rol van leiers. Die volgende eienskappe en implikasies word deur Day *et al.* (2000) geïdentifiseer. Eerstens word die sentrale boodskap as 'n eienskap

geïdentifiseer. Die implikasie hiervan is dat dit kennis van die pedagogie ten opsigte van skool en gemeenskap insluit.

Tweedens behels dit om bewus te wees van die gehoor, wat as implikasie die vermoë en kennis om te kommunikeer met alle aandeelhouders het. Verder vereis dit 'n organisatoriese basis wat insluit die skenk van aandag aan spesifieke aspekte in die skool, asook die instandhouding van dit wat reeds bestaan en die verdere ontwikkeling van bestaande strukture en prosedures in die skool. Die uitleef van sy/haar lewe word ook as 'n eienskap geïdentifiseer.

Hierdie eienskap vereis ook reaksie op 'n manier wat ooreenstem met aanneemlike waardes. Direkte en indirekte leiding is 'n vyfde eienskap wat geïdentifiseer word en sluit die vermoë in om 'n leidingsrol te vervul en om met selfvertroue te deleger. Laastens word nuwe kennis en die aanpas by transformasie as eienskap geïdentifiseer. Dit het as implikasie die vermoë om die rol van 'n leerder aan te neem.

MacBeath (1998) verwys na vyf kerneienskappe van effektiewe leiers, naamlik: a) 'n duidelike persoonlike visie oor wat bereik wil word; b) die middelpunt van alle gebeure, en om saam met personeel te werk; c) respek vir personeel se selfbestuur, en om hulle teen buitengewone eise te beskerm; d) toekomsgerigtheid, antisipeer van transformasie dienoreenkomstige voorbereiding van personeel; en e) pragmatiese ingesteldheid, en die aangryp van politieke en ekonomiese inhoude se realiteite; vermoë om te onderhandel en buigsaam te wees.

Fullen (2004) noem dat 'n primêre gevolgtrekking hiervan is dat effektiewe leiers 'n voorbeeldige karakter het en oor die vermoë beskik om mense te motiveer tot groter prestasie.

3.3.2 Professionele eise aan skoolhoofde

Die skoolhoof se rol is van uiterste belang in die effektiewe en doeltreffende funksionering van 'n skool. Botha (2004:239) toon dat skool gebaseerde bestuur 'n nuwe professionalisme van skoolhoofde vereis, aangesien dit 'n totale transformasie en uitdaging rig teenoor ou tradisionele konsepte van skoolhoofskap. Botha (2004:241) wys daarop dat die skoolhoof vandag eerder 'n professionele leier as 'n hoofonderwyser is. Verskeie skrywers, soos onder andere Caldwell en Spinks (1998), asook Caldwell (2002) en Hart (1995) verwys na hierdie paradigmaskuif as "nuwe professionalisme in leierskap".

Caldwell (2002:10) verwys na 'n verskeidenheid karaktereienskappe wat die nuwe professionalisme van leiers vereis. Afgesien van die voorgaande, ook dat daar beplande, doelgerigte pogings vir hoër vlakke van professionele inligtings- en uitkomsgeoriënteerdheid en die opheffing van prestasie van leerders moet wees.

Onderwysers en ander professionele personeel brei hulle vaardighede in kommunikasie en inligtingstechnologie uit, en wend dit aan om die onderrig- en leersituasies te verbeter en toegang te kry tot inligting rakende hulle professionele praktyke. Skole sal by netwerke en praktyke in die publieke en privaat sektor aansluit, om sodoende te verseker dat die aandag geskenk word aan die behoeftes van leerders, veral gestremde en benadeelde leerders. Professionele personeel sal werk binne die kurrikulum en standaardraamwerk sowel as ander protokol en standaard vir professionele praktyke. Om binne die raamwerk te werk wat geskep is vir die professie, sal beloning-erkenning ontwikkel word op skoolvlak wat deurlopend is en wat in lyn is met die behoeftes van die skool. Personeel wil erkenning hê vir hulle werk wat voldoen aan die standaard van professionele praktyke of wat dit selfs oortref.

Johnston (1997) verwys hierna as 'n nuwe professionalisme omdat daar 'n strewe is na hoër vlakke van leer wat gefokus is op leierskap. Volgens Steyn (2002:260) vereis dié professionalisme ook dat professionele skoolhoofde in staat moet wees om die toekoms

te bestuur. Die voorgaande stelling skep 'n opwindende vooruitsig vir Suid-Afrika, ongeag moontlike probleme en slaggate.

Toekoms bestuur behels die ontwikkeling van 'n visie vir 'n skool se toekoms, asook die instandhouding en ontwikkeling van die skool se kultuur én die bestuur van die transformasieproses (Botha, 2004:242). Die voorgenoemde skrywer (2004:242) meld verder dat skoolhoofde in hulle nuwe professionalisme baie maal nie weet na wie om hulle te wend vir leiding en ondersteuning nie. In hierdie verband verwys Terry (1999:31) na die "kritiese vriend"-konsep wat uitdagings kan analiseer tesame met die oorsake daarvan, en dan voorstelle kan maak vir moontlike optrede.

Volgens Hargreaves, Lieberman, Fullen en Hopkins (2000) kom skoolhoofde in *hierdie nuwe professionalisme te staan voor uitdagings waar personeel met diverse en komplekse kliënte moet werk in situasies wat spreek van groot en groeiende morele onsekerheid*. Hargreaves *et al.* (2000) wys verder daarop dat in die voorgenoemde soort professionalisme positiewe, nuwe verhoudings kan ontstaan, óf deprofessionalisme wanneer personeel onder verskeie vorms van druk en spanning, toenemende werkklas en veranderde geleentheid gebuk gaan.

Die volgende elemente van effektiewe leierskap wat kan bydra tot die professionaliteit van skoolhoofde word deur Hargreaves *et al.* (2000) geïdentifiseer, naamlik: a) daag prosesse uit deur 'n konstante bevraagtekening oor hoekom aangeleentheid op 'n sekere manier gedoen word, gekombineer met openlikheid wat die eie aksie uitdaag; b) inspirering van gemeenskaplike visie, aan die hand van samevoeging van personeel deur 'n visie van hoe skoolinstansies kán wees, en hoe vooruitgang gemaak kán word; c) stel ander in staat om te reageer, deur vertrouwe te toon in die potensiaal van personeel en geleentheid te skep sodat personeel hulle volle potensiaal kan besef; en d) dui rigting aan deur as skoolhoof 'n rolmodel te wees en demonstreer integriteit deur woord en daad.

3.4 DIE ROL VAN SKOOLHOOFDE IN SUID-AFRIKA

3.4.1 Inleiding

Die rol van die skoolhoof het die afgelope dekade verander. Die werkklas van skoolhoofde word al hoe meer onhanteerbaar en hulle beskik nie meer oor die nodige tyd en begrip vir hulle leierskapstake nie (Budhal, 2000:45; Caldwell, 2002:9; Edwards, 2002). Die sentrale rol van 'n skoolhoof was in die vorige dekade daarop gerig om onderrig en leer te verbeter. In die moderne onderwyslandskap is die rol van die skoolhoof gerig op die transformasie aspekte wat hy/sy in hul benaderings en bestuurleierskap moet toepas.

In teenstelling met dié vorige rol, wys Botha (2004:240) daarop dat skoolhoofde van die moderne tyd meer tyd moet spandeer aan die stigting en daarstel van voldoende voorwaardes wat opgevolg word met onderhandelings om onderrig en leer te verbeter. Gevolglik word van skoolhoofde verwag om kundiges te wees op 'n verskeidenheid terreine.

Portin, Shen en Williams (1998:5) sluit hierby aan en toon dat die rol van 'n skoolhoof in die nuwe onderwysbedeling 'n balans verteenwoordig tussen instruksionele leierskap en bestuur. Wanneer die transformerende rol van skoolhoofde in ag geneem word ten opsigte van skool gebaseerde bestuur, word oor die algemeen aanvaar dat skoolhoofde slegs leiersfigure is (Terry, 1999:30). Botha (2004:240) sê in reaksie op die voorgaande dat nuwe omstandighede en verwagtings in die onderwys, nuwe uitdagings en perspektiewe vir die professionele rol van 'n skoolhoof kan skep.

MacBeath (1998) beklemtoon dat skoolhoofde se rol in die moderne onderwysstelsel inhou dat hulle prosedures en strategieë in skole vaartbelyn moet maak, sodat dit kan inpas by die transformasiestelsel van skole, tot voordeel van alle betrokke personeel en leerders. Harris (2002a) is van mening dat die rol van 'n effektiewe skoolhoof geleë is in

die vorming van 'n positiewe skoolkultuur of -klimaat, wat verseker dat terugvoering positief is en dat daar gefokus word op professionele ontwikkeling en verbetering.

Die kernverantwoordelikheid van 'n skoolhoof is om 'n klimaat vir transformasie te skep, en om die transformasieproses te bestuur. Volgens Harris (2002a) behels dit dat die besluite van die skoolhoof innoverende leierskap insluit, aangesien dit ander aanmoedig om hulle vermoëns, verbintenisse en energie-aanwending te verbeter. Harris (2002a) wys ook daarop dat die rol van skoolhoofde 'n diverse en dringende stel vereistes inhou. Daar word van skoolhoofde verwag om professionele kennis, begrip en vaardighede toe te pas ten opsigte van alle bestuursareas en -take. Vervolgens word na verskillende benaderings gekyk wat die skoolhoof kan gebruik in sy/haar dag-tot-dag bestuur.

3.4.2 Rol van die skoolhoof volgens Cheng (2003)

Cheng (2003:422) wys daarop dat skoolhoofde hulle personeel moet lei en terselfdertyd die nodige prosedures monitor en evalueer. In dieselfde proses word van skoolhoofde verwag om 'n openlike kultuur aan te moedig waarin terugvoering en evaluering van klaskamerpraktyke ontwikkel kan word.

Volgens Cheng (2003:427) moet skoolhoofde in 'n groter mate fokus op die skool se posisie en prestasie in die gemeenskap, asook die verbintenisaktiwiteite wat bemaking, aanspreeklikheid, skoolvoorkoms en -status insluit. Cheng (2003:427) sê ook dat skoolhoofde moet verseker dat skoolprogramme in ooreenstemming is met etniese en morele waardes. Cheng (2003:430) wys daarop dat skoolhoofde in die toekoms verantwoordelik sal wees vir, én die rol sal moet vervul waarvolgens globalisering van onderwysleierskap plaasvind.

Die voorgaande sluit in transformasie, aanpassing, ontwikkeling van norme, kennis, tegnologie en gedragsnorme van gemeenskappe in Suid-Afrika, en in die res van die wêreld. Cheng (2003:431) huldig voorts die mening dat skoolhoofde in die uitbreiding

van hulle leierskapsinvloed, die vermoë sal moet hê om 'n wye verskeidenheid aandeelhouers wat verder strek as bloot die skool en die gemeenskap, te beïnvloed.

3.4.3 Rol van die skoolhoof volgens Botha (2004)

Botha (2004:241) beklemtoon in sy bespreking die belangrike rol wat 'n skoolhoof het om te vervul waar die skool in verbintenis met die eksterne gemeenskap funksioneer, en 'n ryke verskeidenheid soorte kennis na die skool gebring moet word. Botha (2004:241) gaan verder en wys daarop dat die skoolhoof die persoon is met die beste vermoë om die skool in verbintenis met die wyer gemeenskap in 'n netwerk te plaas, te verseker dat die skool voor sal bly betreffende die huidige transformasie-inisiatiewe in die onderwys, en om die onderwystoekoms te antisipeer.

Gevolgtrek beteken dit dat skoolhoofde meer tyd buite die skool as binne sal spandeer. Die rol van die skoolhoof het oor die jare verander en die klem is tans in 'n groter mate op leierskap. Die kwaliteit van 'n skoolhoof se leierskap wat sodanige se waardes reflekteer het verander. Dit het 'n groot effek op die nuwe skoolhoofskap en baan die weg vir 'n nuwe professionalisme vir skoolhoofde (Botha, 2004:241).

Botha (2004:242) wys daarop dat skoolhoofde in hulle nuwe rol die uitdagings waarvoor hulle te staan kom, asook die resultate en eise wat hierdie uitdagings aan skoolhoofskap stel, moet aanvaar en bestuur. Verder moet skoolhoofde op só 'n wyse reageer dat rekenskap gegee kan word van die nuwe omgewing wat ontstaan.

3.4.4 Rol van die skoolhoof volgens Van der Walt (2000)

Volgens Van der Walt (2000:55) is die skoolhoof verantwoordelik vir die inisiëring, daarstelling en instandhouding van 'n oop en gesonde skoolklimaat wat noodsaaklik is vir die skool se effektiwiteit. Die skoolhoof moet toesien dat die skoolklimaat deurlopend aan gepas word by die omstandighede van die tyd. Verder is Van der Walt (2000:58) van mening dat die bemerking van die skool 'n realiteit van die dag én van die toekoms is.

Bemarkingspogings moet egter spreek van takt, smaak en wysheid binne die bepaalde parameters.

Die primêre klem moet op die skool en sy leerders as produk val. Die skoolhoof moet primêr 'n opvoeder bly, maar ook deur middel van 'n oop en gesonde klimaat optimale produktiwiteit in die skool bewerkstellig (Van der Walt, 2000:58).

Steyn *et al.* (1998) beskou die volgende as twee basiese leierskapsrolle in 'n bemagtigde skool, naamlik: a) die leierskapsgedrag van die skoolhoof; en b) die leierskapsvermoë van die personeel.

3.4.5 Rol van die skoolhoof volgens Harris (2003)

Harris (2003) beskryf die primêre rol van die hedendaagse skoolhoof as dié van 'n transformasie-agent binne die skool. Fullen (1998) het reeds in 1998 genoem dat indien die skoolhoof nie transformasie in die skool se kultuur lei nie, en die taak aan ander oorlaat, sodanige transformasie nie sal geskied nie. Harris (2003:74) is van mening dat indien skoolvordering bereik wil word, dit nodig is dat daar klem moet wees op transformasie, eerder as op transaksionele leierskap. Harris (2003:74) is verder van mening dat onlangse assessering van die skoolhoof se rol in skoolverbetering, impliseer dat personeel werklike verantwoordelikheid en ontwikkeling ontvang wat bydra tot die geskikste metode om die skool positief te laat vorder.

Harris (2003:79) wys op vier dimensies wat betrokke is by die rol van 'n skoolhoof wat skoolverbetering nastreef. Die eerste dimensie handel oor hoe die skoolhoof die skool se beginsels van skoolverbetering oordra in die praktyke van individuele klasse. Die skoolhoof moet hierdeur verseker dat noue bande bestaan tussen personeel en leer, en dat daar voldoende geleentheid is vir sinvolle personeelontwikkeling. Harris (2003:79) se tweede dimensie behels dat die skoolhoof moet fokus op die bemagtiging van personeel deur aan hulle eienaarskap te gee van spesifieke ontwikkelingsfases of transformasie, terwyl klem gelê word op die deelnemendheid van alle personeel.

Skoolhoofde is volgens Harris (2003:79) belangrike hulpbronne van ondervinding en inligting. Hulle beskik oor die vermoë om addisionele hulpbronne en ervarings te gebruik indien dit nodig is en kan hulp van buite af kry. Verder is Harris (2003:79) van mening dat skoolhoofde in hul rol as leiers noue verhoudings met individuele personeel moet hê, veral waar dit tot wedersydse leer aanleiding gee.

Harris (2003) bespreek verskeie determinante wat bydra tot transformasie en verbetering binne 'n skool. Hierdie determinante beïnvloed die rol van die skoolhoof en die skool. Die volgende determinante moet in gedagte gehou word: a) deelneming – enige transformasie vereis dat personeel deelneem aan die beplanning en besluitneming; b) verbintenis – personeel behoort verbind te wees tot transformasie, aangesien hulle instrumenteel sal wees tydens die implementeringsproses; c) druk en ondersteuning – om transformasie te laat plaasvind, word druk benodig, asook tegniese en emosionele ondersteuning om te verseker dat transformasie plaasvind; en d) personeelontwikkeling – personeelontwikkelingsaktiwiteite moet in plek wees om deurlopende ondersteuning te verseker vir nuwe programme. Personeelontwikkelingsprogramme moet taak-spesifiek wees en gerig op personeel se bekommernisse en vaardighede.

3.4.6 Rol van die skoolhoof volgens Hargreaves (1998)

Hargreaves (1998:24-26) noem vier eienskappe wat skoolhoofde vandag benodig om hulle skole meer effektief te maak. Hierna volg 'n kort beskrywing van elke eienskap.

3.4.6.1 Openheid tot buitewêreld

Hargreaves (1998:24-26) meen dat 'n bewustheid van die eksterne omgewing, asook die kapasiteit van skoolhoofde om eksterne kennis te identifiseer, skoolhoofde help om skole weer toekoms-effektief te maak. Sensitiwiteit teenoor die verwagtings en voorkeure van leerders en ouers moet ook in gedagte gehou word.

3.4.6.2 Herstrukturering van die skool se kultuur en sy organisatoriese strukture

Volgens Hargreaves (1998:24-26) word 'n kultuur van verbintenis en entoesiasme in die skool ontwikkel, sodat deurlopende verbetering kan plaasvind. Daar word van skoolhoofde verwag om hul skoolbeplanning só te rig dat dit duidelikheid en samehorigheid voorstaan. Hargreaves (1998:24-26) noem ook dat tydelike ontwikkelingsstrukture buite die gewone strukture van leierskap en bestuur geskep moet word.

Skoolhoofde kan hierdeur personeel-insette verhoog en interne indiensopleiding ten opsigte van leierskaps- en bestuurstake toepas. Deur hierdie manier van optrede kan skoolhoofde 'n positiewe klimaat skep waar vryheid en verantwoordelikheid sinvol kan bydra tot professionele werk (Hargreaves, 1998:24-26).

3.4.6.3 Nuwe verhoudingstyle

Nuwe verhoudingstyle fokus op die skep van informele verhoudings tussen personeel wat betrek word by 'n hoë frekwensie professionele gesprekke en deur 'n intensiewe interne kommunikasienetwerk. Die skoolhoof het ook die rol om diversiteitsaktiwiteite aan te moedig en geleenthede te skep waar personeel hulleself kan reflekteer (Day, 2003).

3.4.6.4 Kennisontwikkeling as 'n sentrale aktiwiteit vir personeel

Skoolhoofde het volgens Day (2003) die verantwoordelikheid om toe te sien dat professionele kennisontwikkeling nie net op individuele vlak plaasvind nie, maar as 'n algehele skoolproses wat bestuur kan word. Verder moet personeel aangemoedig word

om voorbereid te wees om te eksperimenteer met 'n verskeidenheid nuwe idees waardeur die ou tradisionele idees vervang kan word.

3.4.7 Rol van die skoolhoof volgens Looock, Campher, Du Preez, Grobler en Shaba (2003)

Looock *et al.* (2003) wys daarop dat om die beperkings van tradisionele bestuur en leierskap in die moderne onderwyslandskap te oorkom, dit noodsaaklik is dat skoolhoofde 'n nuwe teorie ten opsigte van bestuur en leierskap moet ontwikkel. Daar moet beweeg word vanaf 'n strategiese model vir die ontwikkeling van beleidstukke en praktyke na 'n waardevolle taktiese opsie binne 'n nuwe bestuursteorie. Transformasie eise aan die skool sal die opsies wat die skoolhoof gebruik bepaal.

Looock *et al.* (2003) is dit eens dat skoolhoofde moet toesien dat die regte antwoorde, korrekte toepassings en beste metodes nagestreef word. Die rol van die skoolhoof word as 'n model vir personeel en skoolgemeenskap gesien.

3.4.8 Ander sienings oor die rol van die skoolhoof

Day *et al.* (2000) wys daarop dat 'n onlangse herevaluering van die skoolhoof se rol, impliseer dat die gee van verantwoordelikheid aan ander, en deur hulle te ontwikkel, die geskikste manier is om 'n skool te bevorder. Loftus *et al.* (2001:30) bevestig navorsing wys op die skoolhoof se getransformeerde rol. Die skoolhoof moet 'n belangrike rol speel in kommunikasie met en deelname aan alle fasette van die gemeenskap.

Skoolhoofde behoort self die inisiatief te neem om hulle rol te verduidelik, en nie van ander verwag om in die verband eie persepsies te vorm nie. Loftus *et al.* (2001:30) is verder van mening dat die eise wat tans aan skoolhoofde gestel word, te veel is om van een persoon te verwag. Aangesien skoolhoofde verantwoordelik is om leierskap te voorsien vir leerders se leer, is dit nodig dat die rol van die skoolhoof en ander personeel geherstruktureer word.

Lashway (2003:4) opper die mening dat van leiers verwag word om leierskap te beoefen deur gebruik te maak van inligtingsanalises as 'n gereedskapstuk vir instrukturele verbetering. Hierdie taak is kompleks en vereis tegniese kennis, toetsing en begrip van akademiese doelwitte, motiveringsvaardighede sowel as die vermoë om die implikasies van die voorgenoemde vir klaskamerpraktyke te identifiseer. Skole word ernstig ondermyn as hulle nie kwaliteitleierskap het nie. Die rol van die skoolhoof is om toe te sien dat die volgende op voortdurende wyse verbeter sal word: a) onderwysers se kennis en vaardighede; b) professionele gemeenskap; c) program-samewerking; en d) tegniese hulpbronne (Fullen, 2004).

Elmore (2000) stem saam dat die rol van leiers op die volgende aspekte berus: a) die verbetering van vaardighede en kennis van personeel in die skool; b) die skep van 'n gesamentlike kultuur van verwagtings wat handel oor die gebruik van kennis en vaardighede; c) hou die verskillende dele van die skool bymekaar in 'n verhouding wat produktief is; en d) hou individue aanspreeklik vir hul bydraes tot die kollektiewe resultaat. Fullen (2004) voeg hierby dat die leierskapsrol bydra tot groter kapasiteit in die organisasie, wat aanleiding gee tot die verkryging van beter resultate. Die rol van die leier is om prosesse te ontwikkel wat personeel sal help om nuwe moontlikhede te sien waar hulle positief betrokke kan raak en waar hulle gedrag kan transformer, of waar hulle transformerende gedrag versterk kan word (Fullen, 2004).

Fullen (2004) wys verder daarop dat leiers en bestuurders geleenthede moet skep in hulle skole waar leer deur ontwikkeling kan plaasvind en wat die nodige aktiwiteite sal aanmoedig. Verder moet leiers die regte stemming daarstel wat aanvaarbare norme, gedrag en reëls kultiveer. Leiers moet ook persoonlik die proses van bespreking lei, debattering reël, vrae stel, aandagtig luister en terugvoering gee.

3.5 BENADERINGS TOT ONDERWYS-TRANSFORMASIE

3.5.1 Inleiding

Transformasie wat geïmplementeer word om onderrig en leer te verbeter, word beïnvloed deur 'n skool se kultuur en subkultuur (Busher, 2002:278). Hierdie implementering oefen 'n invloed uit op hoe personeel en leerders met mekaar skakel en interaksie vorm, asook op die vlak van werksaamhede. Hierby is ingesluit hoe personeel en leerders hulleself individueel én kollektief waarneem, asook hoe hulle dink ander, in en buite die skool, hulle waarneem (Busher, 2002:278).

3.5.2 Busher (2002) se benadering

Busher (2002:278) wys daarop dat die transformasie-benadering in die onderwys eerder 'n geval moet wees van positiewe kultuurskepping ten opsigte van onderrig en leer, wat waardes en praktyke ter bevordering van diversiteit insluit.

Skoolhoofde moet personeel en leerders help om 'n balans te vind tussen die kompeterende eise van 'n skoolinstansie, hulle werksaangeleenthede, professionele behoeftes en belange sodat die balans as waardevol vir elke individu waarneembaar is (Busher, 2002). In die moderne samelewing verander kennis deurlopend. Daar word van personeel en leerders verwag om nuwe kennis aan te pas en te implementeer by die bestaande waardestelsel van die skole.

Aandag moet geskenk word aan hoe om die bestaande praktyke in die skool te transformeer om by die nuwe kennisraamwerk in te skakel (Busher, 2002:280). Personeelbemagtiging kan hierdie proses vir skoolhoofde vergemaklik deurdat dit die personeel se geesdrif kan verhoog en hulle die verantwoordelikheid neem vir die bevordering van hulle eie praktyke (Someth, 2000). Slegs wanneer personeel betrokke is by die aard en vorming van 'n probleem, kan leiers en personeel begin met die inisiëring van transformasie.

Om suksesvol met sensitiewe aangeleenthede te werk waar personeel en leerders betrokke is, vereis van skoolhoofde om 'n verskeidenheid interpersoonlike en werkgerigte vaardighede te ontwikkel. Busher (2002:284) sluit hom aan by Moyles *et al.* (1998) wat die volgende vaardighede noem as belangrik vir die skoolhoof, naamlik: a) buigsaamheid van skoolhoofde in hulle werkswyse met personeel; b) effektiewe gebruik van 'n verskeidenheid interpersoonlike vaardighede; c) effektiewe kommunikasie met personeel en leerders; d) voldoende professionele kennis wat 'n breë spektrum van pedagogiese en analitiese vaardighede insluit; e) geduld; en f) onderhandelings- en bevoegdheidsvaardighede.

3.5.3 Tirozi (2001) se benadering

Volgens Tirozi (2001:438) behoort skoolhoofde se leierskap die volgende te openbaar: a) transformasie van kurrikulums; b) ontwikkeling van innoverende en diverse instruksionele strategieë c) die neem van inligtingsgeoriënteerde besluite; en d) die implementering van aanspreeklike modelle vir personeel en leerders.

Verder is Tirozi (2001:438) van mening dat skoolhoofde: a) die onderrig- en leerprosesse moet fasiliteer; b) leierskap en rigting aan die skool se instruksionele programme en beleid moet bied; c) meer tyd moet spandeer aan die evaluering en monitering van personeel; en d) professionele ontwikkeling van personeel en hulleself moet onderhou.

3.5.4 Day, Harris, Hadfield, Tolley en Beresford (2000) se benadering

Day *et al.* (2000) rangskik die visie en praktyk van skoolhoofde volgens persoonlike waardes wat gerig is op 'n benadering van respek (vir individue), regverdigheid, gelykheid, omgee vir die totale ontwikkeling en welsyn van leerders en personeel, integriteit en eerlikheid. Hierdie kernwaardes is deel van menslikheid en godsdienstige

etiek wat die skakel vorm tussen die persoonlike en professionele identiteit van skoolhoofde.

Patterson, West, Lawthorn en Nickell (1997) beskou effektiewe skoolhoofde as mensgeoriënteerde persone. Skoolhoofde besef dat personeel en leerders 'n kritiese verskil tussen sukses en mislukking kan teweegbring. Die effektiwiteit waarmee skole bestuur, ontwikkel, gemotiveer en betrek word, asook die vrywillige deelname van personeel wat daarin werk, is sleuteldeterminante van hoe goed die skool presteer. Positiewe psigologiese kontak tussen werkgewer en werknemer is fundamenteel vir prestasiebevordering. Day *et al.* (2000) se modelle in hierdie verband word vervolgens bespreek.

3.5.4.1 Menseverhoudingsmodel

In hierdie model val die klem op norme en waardes wat geassosieer word met “behoort aan”, “vertroue” en “deelname”. Motiveringsfaktore, kohesie en groeplidmaatskap word hierby gevoeg. Kulturele dimensies wat hierby ingesluit word, is agting vir werknemers se welsyn, die mate waartoe werknemers vertrou word, en selfbestuur van personeel waardeur hulle vaardighede ontwikkel kan word.

3.5.4.2 Opsisteesmodel

Volgens Patterson *et al.* (1997) val die primêre klem in hierdie model op transformasie en innoverendheid waar norme en waardes geassosieer word met groei, aanpassing, hulpbronne en aanleer. Motiveringsfaktore wat in hierdie model van waarde is, is groei of ontwikkeling, asook verskeidenheid en stimulasie. Kulturele dimensies wat van belang is en wat hier gereflekteer word, is die skool se ingesteldheid tot die eksterne omgewing, buigsaamheid, innovering en refleksie van doelwitte ten opsigte van progressie om te verbeter.

3.5.4.3 Billike-doelwitmodel

Volgens Patterson *et al.* (1997) is die primêre klem in hierdie dimensie die nastreef en bereiking van duidelik geformaliseerde doelwitte, waar norme en waardes geassosieer word met produktiwiteit en prestasie, sowel as met doelwitbereiking en -vervulling. Motiverings wat in hierdie model voorkom, is kompetisie en die suksesvolle bereiking van voorafbeplande doelwitte. Kulturele dimensies van belang is 'n visie wat duidelik is, klem op kwaliteit waar druk om produktief te wees en resultate te lewer essensieel is, en waar prestasie-terugvoering oor personeel se insette beskikbaar is.

3.5.4.4 Interne-prosesmodel

Die klem van hierdie model is op stabiliteit in die interne organisasie en uitvoering van reëls en regulasies. Norme en waardes word geassosieer met doeltreffendheid, koördinasie en eenvormigheid. Motiveringsfaktore is gerig op die behoefte aan sekuriteit, orde, reëls en regulasies. Kulturele dimensies wat in hierdie model reflekteer, is formalisering van reëls en prosedures, doeltreffendheid en tradisie waar bestaande beleide, praktyke en prosedures op datum gehou moet word.

Skoolhoofde wat effektief wil wees, moet 'n balans handhaaf tussen al die bogenoemde modelle.

Day *et al.* (2000) is van mening dat indien skoolhoofde suksesvol wil wees met transformasie gedurende die een-en-twintigste eeu, dit noodsaaklik is om in hulle skole te fokus op programme gebaseer op die volgende: a) analise van persoonlike en professionele waardes; b) bevordering van mensgesentreerde, professionele ontwikkeling wat deurlopend is; c) beklemtoning van die ontwikkeling van inter- en intra-persoonlike vaardighede; en d) probleemoplossing en -bestuur.

3.5.5 Fullen (2004) se benadering

Fullen (2004) is van mening dat 'n leier wat nie ander regverdig behandel nie, 'n leier is wat nie navolgers sal hê nie. 'n Leier kan nie effektief wees sonder optrede wat sedelike gedrag behels nie. Sedelike gedrag omvat ook strategieë om as sodanig beskou te word, en hierdie strategieë is die leier se reaksies wat ander persone motiveer om hulle doelwitte na te streef (Fullen, 2004).

Fullen (2004) wys daarop dat indien leiers effektief wil wees in hulle benadering tot diversiteit, dit noodsaaklik is dat hulle: a) 'n uitdruklike "maak 'n verskil"-doel het; b) strategieë gebruik om persone te mobiliseer om moeilike probleme aan te pak; en c) aanspreeklik gehou word deur meetbare en debatteerbare indikatore van sukses.

Volgens Fullen (2004) moet leiers die verskil snap tussen deelname aan 'n sogenaamde transformasie-marathon, teenoor die ontwikkeling van die kapasiteit en verbintenis om komplekse probleme op te los. Leiers moet besef dat hulle visie van wat transformasie moet wees, kan en geïmplementeer moet word. Fullen (2004) noem ook dat 'n belangrike punt in die leiding van 'n kultuur van transformasie (wat beteken om mense te help saamwerk wanneer vlakke van angstigtheid en emosies hoog is), emosionele intelligensie is. Emosionele intelligensie behels die manier waarop leiers hulleself en ander handhaaf (Goleman *et al.* 2002, ; Stein & Book, 2000). Die kultuur van transformasie is vol angstigtheid, spanning en dubbelsinnigheid (Fullen, 2004).

Fullen (2004) beklemtoon dat effektiewe transformasie-leiers daaraan werk om transformasie van die konteks te bewerkstellig, wat beteken 'n verandering vind plaas van die kondisie waarin mense werk.

3.5.6 Gumbo (2001) se benadering

Die transformerende onderwys is na Gumbo (2001:238) se mening saamgestel deur besondere dimensies wat met mekaar in interaksie verkeer. Die skoolhoof se

benadering en ingesteldheid teenoor diversiteit en transformasie, is bepalende determinante in die effektiewe implementering van transformasie. Gumbo (2001:238) wys op 'n aantal dimensies wat hier van belang is, en vervolgens bespreek sal word.

3.5.6.1 Beweging na billikheid

Gumbo (2001:238) sê dat die skoolhoof 'n benadering moet volg wat poog om die totale skoolomgewing te transformeer, veral die verskanste kurrikulum (soos onderwysers se gesindhede, verwagtings, skoordisipline, klaskamerklimaat), asook die aanmoediging van intellektuele, sosiale en persoonlike ontwikkeling.

3.5.6.2 Kurrikulumontwikkeling

Hier word van skoolhoofde verwag dat kurrikulumbenaderings van so 'n aard moet wees dat dit kennis en begrip van kultuur-andersheid ontwikkel. Klem moet gerig wees op die integrasie van multi-etniese en wêreldwye perspektiewe.

3.5.6.3 Diversiteitsgeoriënteerdheid

Gumbo (2001:238) sien diversiteitsgeoriënteerdheid as die volgende dimensie. Die begrip dui op 'n proses waardeur 'n persoon sekere bekwaamheidsvlakke ontwikkel in hulle sienings, evaluerings, asook dade en begrip. 'n Persoon kan volgens Gumbo (2001:238) as divers beskryf word indien sodanige se kognitiewe, effektiewe en gedragseienskappe nie beperk is nie, maar oop vir ontwikkeling en groei buite kulturele grense.

3.5.6.4 Voorkoming van bevooroordeeldheid

Hierdie dimensie is na Gumbo (2001:238) se mening gebaseer op die voorkoming van negatiewe gesindhede en gedrag ten opsigte van wanpersepsies oor die onbekwaamhede van ras en kultuur anders as die van jou eie.

3.5.7 Hargreaves, Liebermann, Fullen en Hopkins (2000) se benadering

Hargreaves *et al.* (2000) redeneer dat skoolhoofde 'n skoolverbeteringsbenadering moet volg wat betroubaar, geloofwaardig en oorspronklik is, en wat manifesteer in die skoolverbeteringsprogramme.

Hargreaves *et al.* (2000) verwys na die volgende skoolverbeteringsprogramme wat skoolhoofde kan navolg in hul benadering tot transformasie: a) prestasiefokus waar daar gefokus moet word op die bevordering van leerders se leer en prestasie; b) tydens bemagtiging van aspirasies, word diegene wat betrokke is by die transformasieproses voorsien van leervaardighede wat die vlakke van verwagting en vertroue kan verhoog; c) inhoud-spesifiek, waar aandag gegee word aan die unieke kenmerke van die skool en die ontwikkeling van strategieë wat gebaseer is op die analise van 'n spesifieke inhoud, d) sistematisering, waar die realiteit van 'n gesentraliseerde beleidsinhoud aanvaar word, maar ook waar besef sal word dat 'n behoefte bestaan om aan te pas by eksterne transformasie tot voordeel van interne doelwitte, en ter wille van die blootlegging van die kreatiwiteit en sinergie wat in die sisteem bestaan.

3.5.8 Kapp (2000) se benadering

Kapp (2000:286) wys daarop dat skoolinstansies nie kan transformeer of transformasie kan laat plaasvind nie, maar dat die individue binne die skoolinstansie die dryfvere is en hulle dus kan transformeer. Indien skoolhoofde 'n sisteem van transformasie wil toepas, is dit volgens Kapp (2000:286) noodsaaklik om by die individue in 'n skool daarmee te begin. In die Suid-Afrikaanse transformasie-konteks is die ontwikkeling van gepaste gesindhede en waardes krities.

3.5.9 Harris (2002a) se benadering

Harris (2002a) identifiseer vyf sleutel-aspekte van 'n skoolhoof se benadering tot transformasie, naamlik: a) die skoolhoof stel 'n duidelike visie vir die skool; b) die skoolhoof moet gesien word as iemand wat waarde demonstreer in die praktyk; c) duidelike doelwitte en teikens moet bestaan vir personeelontwikkeling; d) die skoolhoof moet met ander groepe kan werk om doelwitte en teikens te bereik; en e) die skoolhoof moet daartoe in staat wees om die kernvisie en waarde in die dag-vir-dag-aktiwiteite in te werk.

Harris (2002a) gaan verder en noem dat een van die belangrikste funksies wat 'n skoolhoof moet uitvoer, die vermoë is om met ander personeel te kommunikeer, om die doel van transformasie aan te dui waar doelwitte duidelik gestel en gedeel word. Harris (2003:78) wys ook daarop dat leierskap die nodige hulpmiddels moet bekom om transformasie suksesvol te kan inisieer. Personeel moet volgens Harris (2003:79) aanmoediging en erkenning van skoolhoofde ontvang. Transformasie gaan gewoonlik gepaard met spanning vir suksesvolle skoolverbetering.

Harris (2003) is van mening dat skoolhoofde weg moet beweeg van 'n "weet wat"- na 'n "weet hoe"-situasie. Daar vind 'n skuif plaas in skoolleienaarskap en transformasie wat aanleiding gee tot die wete oor hoe om kapasiteit te skep.

3.5.10 Newman, King en Young (2000) se benadering

Volgens Newman *et al.* (2000) is skoolhoofde verantwoordelik om toe te sien dat skoolkapasiteit in die skoolopset as 'n kollektiwiteit hanteer word om effektiewe transformasie te bewerkstellig.

3.5.11 Mitchell en Sackney's (2000) se benadering

Mitchell en Sackney's (2000) verwys na persoonlike, interpersoonlike, en organisatoriese kapasiteit wat deur skoolhoofde in plek gestel moet word. Persoonlike kapasiteit verwys nie net na kennis en vaardighede nie, maar ook na die aktiewe en refleksie-konstruksie van kennis; dit omvat 'n persoonlike en potensiële transformasie-verskynsel. Interpersoonlike kapasiteit behels saamwerk ten opsigte van algemene doelwitte, asook kollektiewe verantwoordelikheid vir mekaar se leer en welsyn. Organisatoriese kapasiteit behels die vorming, ontwikkeling en herskepping van strukture in 'n organisatoriese proses wat volhoubaar is.

3.5.12 Hopkins en Jackson (2003) se benadering

Hopkins en Jackson (2003:86) is van mening dat skoolverbetering 'n benadering is tot onderwys-transformasie wat op 'n aantal veronderstellings berus, naamlik: a) die interne kondisie van die skool; b) onderrig en leer van die skool; c) professionele leersisteme; d) prosesse van kennisoordrag; e) leierskapsreëlings; en f) ontvanklikheid vir eksterne leer.

Hopkins (2001) verwys na die interne, organisatoriese karakter van 'n skool en sê dat skoolhoofde 'n strategie daar moet stel vir positiewe onderwys-transformasie wat gefokus is op leerderprestasie deur klaskamerpraktyke aan te pas. Terselfdertyd moet bestuurreëlings binne skoolverband so aangepas word dat dit onderrig en leer sal en kan ondersteun.

Volgens Hopkins en Jackson (2003:91) funksioneer skole binne die konteks van eksterne geleenthede. Die voorgenoemde skrywers (2003:91) vermaan skoolhoofde dat eksterne geleenthede sorgvuldig hanteer moet word aangesien dit reageer as transformerende magte wat rigting kan hervorm.

Hopkins (2001) voeg hierby dat transformasie 'n impak moet hê op klaskamervlak waar die personeel en leerders geraak word. Hopkins (2001) gaan verder en redeneer dat

transformasie 'n radikale manier van beskouing, sowel as reaksie en bestuur benodig. 'n Paradigmaskuif word benodig in die benadering tot transformasie. Nuwe denke en aksies word benodig om oorlewing te verseker en om 'n kans te hê om te vorder in komplekse omstandighede (Hopkins, 2001).

3.5.13 Day (2003) se benadering

Day (2003:37) beveel die volgende vir skoolhoofde aan: a) 'n holistiese benadering waar die klem val op visie en kultuurvorming; b) 'n pedagogiese benadering waar skoolhoofde die klem plaas op personeel se doelwitbereiking, die toepassing en monitering van onderrig wat resultaat-georiënteerd is in ooreenstemming met die skool se visie; c) 'n interpersoonlike benadering waar die klem val op die kern en ondersteuning van personeel en leerders; d) 'n strategiese benadering met die fokus gerig op entrepreneurskap en inligtingversameling; en e) 'n benadering waar die fokus op selfkennis en selfontwikkeling gerig is.

Day (2003) is van mening dat skoolhoofde toekomsgerigte skole in 'n konteks van lewenslange leer plaas met alle ouderdomsgroepe, waar dit meer buigsaamheid en diversiteitskaraktereienskappe het.

3.5.14 Elmore (1995) se benadering

Elmore (1995) dui aan dat 'n benadering tot onderwys-transformasie nodig is wat enersyds fokus op die organisasie-situasie van die skool, en meer spesifiek op die ontwikkeling van personeel en beplanning, en andersyds op die manier waarvolgens onderrig en leer plaasvind.

3.5.15 Van der Walt (2000) se benadering

Transformasie in die onderwysgeledere vereis volgens Van der Walt (2000:60) van skoolhoofde om toekomsgeoriënteerd, bekwaam en gesofistikeerde bestuurders te

wees, wat transformasie sal kan bestuur en in staat sal wees om proaktief en produktief op te tree.

3.5.16 Singh en Lokotsch (2005) se benadering

Singh en Lokotsch (2005:285) is van mening dat transformasie en verandering wat met diversiteit gepaardgaan, hoofsaaklik handel oor die transformasie van gesindhede, persepsies, gedrag en verwagtings. Die skoolhoof se rol is om transformasie as 'n groeiproses te implementeer.

3.6 UITDAGINGS AAN DIE SKOOLHOOF IN 'N MODERNE ONDERWYSMILIEU

3.6.1 Personeelbemagtiging

Onlangse beskouings van leierskap in skole stel voor dat daar wegbeweeg word van outoritêre besluitnemingsmodelle van leierskap, na personeelbemagtiging (Steyn, 2001). Personeelbemagtiging beteken volgens Steyn (2001) dat besluitnemingsbevoegdheid aan personeel gegee word wat voorheen nie die gesag gehad het om besluite te neem nie. Hierdie tipe paradigma van personeelbemagtiging vereis 'n organisatoriese struktuur wat die werknemer (onderwyser) aanmoedig om eienaarskap van werk te aanvaar. Hierdie transformasie moedig die deel van verantwoordelikheid en 'n leierskapstyl aan wat in staat is om 'n interaktiewe omgewing te ontwikkel (Sallis, 1997).

Steyn (2001) wys daarop dat indien personeelbemagtiging effektief geïmplementeer word, dit kan: a) dien as 'n motivering vir personeel om meer openlik, kreatief en innoverend te wees ten opsigte van skooldoelwitte; b) aanleiding gee tot groter beheer en gesag oor hoe werk gedoen moet word; c) aanleiding gee tot groter produktiwiteit onder personeel en individue; en d) selfbeheer bevorder wat noodsaaklik is vir bestuur en probleemoplossingsvaardighede.

Avery (1999:36), Covey (1999:3) en Dover (1999:51) is van mening dat skoolhoofde personeelbemaagtiging moet benader met die veronderstelling dat, indien gesag gedeel word, gesag verlore is. Moon en Swaffin-Smith (1998:302) bevestig dat bemaagtigde personeel oor mag, verantwoordelikheid, vaardighede, ondervinding, begrip van taakvereistes en motivering moet beskik. Personeelbemaagtiging word volgens Steyn (2001) soms verwar met taak-toekenning, en daarom is dit noodsaaklik dat personeelbemaagtiging deeglik toegepas word, en duidelike doelwitte en aanspreeklikheidsstandaarde gestel word.

3.6.1.1 Matjeke, Dunsing en McCabe (1999) se bemaagtigingsprosesse

Matjeke, Dunsing en McCabe (1999:15) lig vier strategieë uit wat skoolhoofde kan volg in die toekenning van take tydens die bemaagtigingsproses. Vervolgens word hierdie strategieë aan die hand van kort verduidelikings weergegee.

3.6.1.1.1 Bemaagtigingstrategie

Bemaagtiging beteken dat personeel toevertrou word met die nodige gesag vir die neem van besluite en vir optrede ten opsigte van 'n taak wat belangrik geag sal word deur die personeelid en skoolhoof (Matjeke *et al.*, 1999:15).

3.6.1.1.2 Wegstootstrategie

Matjeke *et al.* (1999:15) verwys in hierdie geval na situasies waar personeel betekenislose opdragte kry en toegelaat word om besluite te neem, terwyl skoolhoofde in besit bly van die betekenisvolle aktiwiteite.

3.6.1.1.3 Dubbele-wegstootstrategie

Gedurende hierdie strategie delegeer die skoolhoof onbenullige take, maar vereis ook van personeel om terug te rapporteer vir finale goedkeuring (Matjeke *et al.*, 1999:15).

3.6.1.1.4 Ontwikkelingstrategie

In hierdie strategie delegeer skoolhoofde belangrike take aan personeel, maar vereis van hulle om die nodige inligting, besluite en oplossings voor te lê (Matjeka *et al.*, 1999:15).

3.6.1.2 Steyn (2002) se fases van die bemagtigingsproses

Steyn (2002:156-157) bespreek die verskillende fases waarin die bemagtigingsproses verdeel kan word. Hierna word elke fase in 'n beknopte opsomming verduidelik:

Fase 1 – Ontnemingsfase

Skoolhoofde doen goed en neem besluite vir personeel. Verder word inligting van personeel weerhou deur skoolhoofde (McDonald, 1998:28).

Fase 2 – Toetsfase

Duidelike grense en spesifieke riglyne word neergelê deur die skoolhoof aan personeel (Matjeka *et al.*, 1999:14).

Fase 3 – Deelnemende-fase

Volgens Coppersmith en Grubbs (1998:10) is personeel tydens hierdie fase gereed om aan besluitneming deel te neem, alhoewel die nodige vaardighede, asook die nodige selfvertroue nog by hulle ontbreek om moeilike besluite self te neem.

Fase 4 – Verantwoordelike-fase

Personeel funksioneer goed, maar kan nog nie proaktief optree teenoor beïnvloedbare faktore buite hul beheer nie (Steyn, 2002:157).

Fase 5 – Bemagtigingsfase

Skoolhoofde laat personeel tot so 'n mate in beheer voel van hulle omgewing, deur die omstandighede en omgewing aangepas is om by die personeel aan te pas. Gedurende hierdie fase benodig personeel meer inligting rakende die skool, asook opleiding om effektief te funksioneer (Hellinghausen & Myers, 1998:23; Kalbbaugh, 1998:43; Matjeka *et al.*, 1999:15).

3.6.1.3 Determinante vir effektiewe personeelbemagtiging volgens Steyn (2002)

Steyn (2002:157) wys daarop dat ten spyte van die positiewe potensiaal van personeelbemagtiging, dit ook moontlik is dat bemagtigingspogings kan misluk as gevolg van strukturele foute of probleme wat kan ontstaan weens die implementering. Steyn (2002:157) voorsien verskeie determinante wat deur skoolhoofde in gedagte gehou moet word as hulle effektiewe personeelbemagtiging wil toepas. Vervolgens word 'n kort oorsig van hierdie determinante verskaf.

3.6.1.3.1 Personeelbetrokkenheid

Wanneer personeelbemagtiging toegepas word, is dit volgens Matjeka *et al.* (1999:16) nodig dat nie net strategieë verstaan word nie, maar dat personeel se bekwaamheid, rypheid, behoefte aan verantwoordelikheid en gesag ook in ag geneem moet word. Personeel se kundigheid is 'n verdere determinant wat die effektiwiteit van personeelbemagtiging in die skool kan benadeel (Steyn, 2002:158)

3.6.1.3.2 Skoolklimaat

Steyn (2002:158) beklemtoon dat indien die skoolklimaat nie bevorderlik is vir personeelbemagtiging nie, kan skoolhoofde verwag dat weerstand sal vererger en die implementeringsproses van personeelbemagtiging benadeel sal word.

3.6.1.3.3 Hulpbronne

Personeel mag oor die nodige vaardighede beskik, gemotiveerd wees en hulle werk volgens die verwagte standarde doen (Steyn, 2002:158). Skoolhoofde moet dus verseker dat personeel oor die nodige hulpmiddels beskik om bemagtiging effektief te laat plaasvind. 'n Gebrek aan hulpmiddels het die implikasie dat skoolhoofde hulle verwagtings rakende personeelbemagtiging moet aanpas. Volgens Steyn (2002:158) is dit ook noodsaaklik dat skoolhoofde met die nodige opleiding bemagtig word om hulle taak effektief te kan uitvoer.

3.6.1.3.4 Leierskap

Volgens Robinson (1998:14) loop personeelbemagtiging sonder leierskap die gevaar om chaoties te wees. Skoolhoofde moet verseker dat bemagtigde personeel 'n duidelike beeld het van die skool se missie, prioriteite en waardes. Heaton (1998:80) is van mening dat skoolhoofde se besluit om personeel te bemagtig, nie tydelik geneem moet word nie en dat personeelbemagtiging in 'n transformerende onderwysmilieu deurlopend onderhou moet word.

Hoë verwagtings van skoolhoofde tydens personeelbemagtiging help individue om die uitdagende take wat aan hulle opgedra is deur die skoolhoofde, te voltooi terwyl dit die ondervinding van sodanige personeel versterk. Steyn (2002:161) noem dat dit nodig is om die bestuurstyle en skoolklimaat te transformeer alvorens personeelbemagtiging effektief sal plaasvind.

Personeelbemagtiging vereis skoolhoofde met sterk rigtingaanwysing vir skole, selfvertroue, bereidwilligheid om gelyk te wees en om 'n fasiliteerder te wees in die bemagtigingsproses (Steyn, 2002:151). Gevolglik sal die bestuurstyl van 'n skoolhoof en sodanige se bereidwilligheid om mag te deel, die proses van personeelbemagtiging beïnvloed.

Whitaker (1993:81) het al in 1993 daarop gewys dat transformasie-leiers 'n fundamentele magskuif moet maak; vanaf mag wat in 'n outoriteit-geleë-posisie is, na bemagtiging van personeel met mag. Hierdie verdeling van mag bring verantwoordelikheid mee vir personeel, leerders en ouers. Volgens Singh en Lokotsch (2005:282) vereis die verantwoordelikheid wat met bemagtiging saamgaan: a) die aanvaarding en verbintenis tot kollegialiteit om die hele skool in fokus te neem; b) samewerking met ander op 'n demokratiese wyse om sodoende gesamentlike doelwitte te bereik; c) waarde en respek te heg aan ander se opinies; d) deurlopende kommunikasie; en e) die deel van inligting. Singh en Lokotsch (2005:282) beskou bemagtiging nie as bloot 'n oordra van mag aan diegene wat dit wil hê nie, maar verantwoordelikheid en aanspreeklikheid is ingeslote by die magsdeling. Gesien in die lig daarvan dat desentralisasie van skoolbestuur in Suid-Afrika plaasvind, het navorsers aangedui dat personeel bemagtig moet word om deel te neem aan die besluitnemingsproses in skole.

Steyn; Smit; Du Toit & Strasheim (1998) is van mening dat indien 'n skoolhoof die beginsels van personeelbemagtiging toepas, personeel begin glo dat hulle waardevol en kundig is, dat hulle werk betekenisvol is en invloed uitoefen, en dat hulle die geleenthede het om hulle talente te gebruik. Bemagtigde personeel skep die moontlikheid dat hulle insette aanleiding kan gee tot die soort prestasie wat 'n skoolinstansie van hulle verwag.

Personeelbemagtiging behels kennis, status en toegang tot besluitneming. Kennis is op sigself mag, en 'n vermeerdering van kennis ten opsigte van die skool in al sy fasette is 'n stap van personeelbemagtiging. Status verwys na die personeel se vermoë om hulleself en ander met respek en waardigheid te bejeën. Deelname in die besluitnemingsproses dui daarop dat skoolhoofde geleenthede moet skep waar personeel besluitnemingsvaardighede kan ontwikkel.

Personeelbemagtiging kan alleenlik plaasvind in 'n omgewing waar die konsep van sinergie verstaan en bevorder word (Steyn *et al.*, 1998). Hierdie omgewing hang af van

die skoolhoof se gesindheid en gedrag. Die skoolhoof dikteer die kultuur en etos van die skool (Steyn *et al.*, 1998).

Suksesvolle deelname aan die besluitnemingsproses en die bemagtiging van personeel, is funksioneel van die skoolhoof se gereedheid om outonomie te deel (Steyn *et al.*, 1998). Twee persoonlike faktore van skoolhoofde oefen volgens Steyn *et al.* (1998) 'n invloed uit op personeelbemagtiging, te wete: a) die skoolhoof se graad van ondervinding en gemak met deelnemende bestuur; en b) die skoolhoof se vermoë om 'n gestruktureerde benadering tot probleemoplossing te oorweeg.

3.6.1.4 Implikasies van personeelbemagtiging volgens Steyn *et al.* (1998)

Steyn *et al.* (1998) beklemtoon dat personeelbemagtiging die deel van mag en die ontwikkeling van leierskapsvaardighede by personeel behels. Verder wys Steyn *et al.* (1998) daarop dat hierdie bemagtiging van personeel sekere implikasies het waarin die skoolhoof 'n belangrike rol speel. Die hieropvolgende bespreking voorsien 'n weergawe van die betrokke implikasies vir skoolhoofde.

3.6.1.4.1 Verandering van skoolstrukture

Demokratisering van skole en personeelbemagtiging impliseer dat skoolstrukture transformeer moet word tot voordeel van groter deelname. Geskikte strukture, prosedures en prosesse vir deelname in die besluitnemingsprosesse vorm sentrale eienskappe by die bemagtigingsproses van personeel.

3.6.1.4.2 Magsdeelname

Die algemeenste mislukking van skoolhoofde is geleë in hul onvermoë om mense te verstaan. Skoolhoofde toon hulle vertroue in mense in terme van die delegering van verantwoordelikheid en vertroue. 'n Skoolhoof wat bereidwillig is om mag te deel en te deleger, skep 'n gemeenskap van leiers. Die sleutelvrae vir skoolhoofde is in hierdie

verband: wanneer, wat, hoe, wie, en wat daarna? Asook die redes hoekom besluite rakende delegering gemaak is. Steyn *et al.* (1998) dui aan dat indien skoolhoofde aandag skenk aan personeel se talente en belangstellings, en dit in ooreenstemming plaas met die taak wat gedelegeer word, dan is personeel bemagtig. Steyn *et al.* (1998) lê voorts klem daarop dat skoolhoofde personeel moet oortuig dat hulle waardevol is en dat hulle bydraes waardeur word.

3.6.1.4.3 Aanpassing van die leierskapsrol

Personeel verlang na toegewyde, positiewe en definitiewe leierskap, maar wil ook graag gehoor word en wil graag beleef dat hulle sienings oorweeg word. Suksesvolle bemagtiging begin by oorbemagtiging. Steyn *et al.* (1998) is van mening dat personeelbemagtiging leierskap vereis met 'n sterk aanvoeling vir die rigting waarin die skool moet beweeg, en wat bereidwillig is om gelyk te word, asook 'n fasiliteerder in die besluitnemingsproses. Steyn *et al.* (1998) noem verder dat die mate waartoe die skoolhoof gewillig is om besluitneming te deel, direk verband hou met die skoolhoof se eie diskresie en besluitneming.

3.6.1.4.4 Voorsiening van geleenthede vir gesamentlike aksies

Volgens Steyn *et al.* (1998) moet skoolhoofde geleenthede skep vir personeel tydens personeelvergaderings waar kommunikasievaardighede, probleemanalise en konflikbestuur kan plaasvind. Groepsinteraksie is 'n belangrike element in die bemagtiging van personeel. Bezzina (1984:23) beveel aan dat personeel ondersteun en toegelaat moet word om grense wat hulle van mekaar geïsoleer het, af te breek. Steyn *et al.* (1998) sê skoolhoofde moet geleenthede en metodes vind om erkenning aan personeel te gee vir die werk wat deur hulle gedoen word.

3.6.1.4.5 Bepaal die vlak van besluitneming

Steyn *et al.* (1998) dui aan dat skoolhoofde moet kan onderskei tussen individuele of kollektiewe besluitneming. Om personeel se selfvertroue en hulle besluitnemingsvermoë te verbeter, is dit belangrik om hulle by besluite te betrek waar daar groot moontlikhede vir implementering bestaan.

3.6.1.4.6 Indiensopleiding van personeel

Indiensopleiding skep 'n geleentheid aan die skoolhoof vir die afbreek van isolasie tussen personeel, die bou van nuwe werksnetwerke, die ontwikkeling van selfvertroue, die uitbrei van vakkennis en om personeel te betrek by projekte deur aan hulle toegang tot besluitneming te gee.

3.6.1.4.7 Implementering van personeelbemagtiging

Skoolhoofde moet die implementering van personeelbemagtiging met groot omsigtigheid benader, aangesien nie alle personeel met sulke verantwoordelikheid belas wil word nie. Die onvermoë van sommige personeel kan nie as 'n verskoning gebruik word nie, aangesien die skoolhoof die verantwoordelikheid het om die nodige vaardighede by personeel te ontwikkel deur personeelontwikkelingsprogramme.

Steyn (2001:17-24) doen 'n aantal voorstelle aan die hand ten opsigte van personeelbemagtiging, naamlik: a) skep 'n klimaat van risiko – skoolhoofde moet glo dat hulle personeel die vermoë het om goeie besluite te maak. Om foute te begaan moet ook beskou word as 'n geleentheid vir leer; b) skep geleenthede vir kollegialiteit – skoolhoofde kan hulleself baie tyd bespaar en kan 'n gevoel van eienaarskap ontwikkel deur delegering. Die aksie van delegering moet beskou word as 'n kompliment vir die personeel wat betrokke is; c) erkenning aan personeel vir professionele sukses – skoolhoofde moet geleenthede skep en daarstel om aan personeel erkenning te gee. Goedbewoorde briewe aan personeel dui op 'n professionele mosie van vertroue; d)

ontwikkeling van kommunikasievaardighede – personeelvergaderings, departementele vergaderings en dag-vir-dag-vergaderings kan personeel se kommunikasievaardighede slyp. Die gedagte dat elke personeellid betrokke en deelnemend is, is 'n uitdaging vir skoolhoofde; en e) verstaan die bemagtigingsproses – indien skoolhoofde nog nie self die beginsel van personeelbemagtiging verstaan en bereidheid toon om uitvoering daaraan te gee nie, kan dit nie suksesvol geïmplementeer word nie.

Hersy en Blanchard (1969) is van mening dat mag bereik kan word deur mag aan ander te gee. Lagana (1998:51) voeg hierby dat bemagtiging 'n gekontroleerde proses is waar 'n persoon die geleentheid gebied word om keuses uit te oefen en om deelnemend te wees.

Verder beskou Lagana (1998:52) bemagtiging as 'n proses waar persone met geleenthede en hulpmiddels voorsien word wat hulle in staat stel om te glo en voel dat hulle hulle wêreld verstaan en dat hulle die mag het om dit te transformeer. Carl (1996) wys daarop dat bemagtiging gepaardgaan met verantwoordelikheid en aanspreeklikheid. Verantwoordelikheid verwys in hierdie verband na pligte van 'n mens in terme van jou posisie en geallokeerde werk.

Aanspreeklikheid verwys na die plig van 'n persoon om rekenskap te gee of 'n taak suksesvol al dan nie uitgevoer is in oorleg met kriteria en voorafbepaalde standaarde. Carl (1996) beskryf bemagtiging as 'n proses van personeelontwikkeling en -groei wat 'n individu in staat stel om onafhanklik besluite te neem. Loftus *et al.* (2001:8) is van mening dat die professionele ontwikkelingsaktiwiteit wat deur skoolhoofde beplan word, van so 'n aard moet wees dat dit werksgeoriënteerd is en gerig sal wees op praktiese probleme wat in daaglikse werk voorkom.

Verder wys Loftus *et al.* (2001:8) daarop dat nuwe paradigmas vir die ontwikkeling van professionalisme van belang is. Tegnologie moet ten volle deur die skoolhoofde gebruik word om die nuwe paradigmas van professionele ontwikkeling te ondersteun en te dryf.

Loftus *et al.* (2001:8) sê ook dat eersterangse personeelontwikkeling uiters moeilik is in die huidige onderwysstrukture.

Gevolgtik is dit dringend dat skoolsisteme, instansies van hoër onderwys en onderwysdepartemente gesamentlik werk om doeltreffende, professionele ontwikkeling te verseker. Covey (1992a:207-208,303; 1992b:284), O'Mara (1994:5) en Senge (1999:278-279) noem die volgende sake as noodsaaklik vir bemagtigingsprogramme: a) ondersteuning in die leer van begrip en waarde heg aan andersheid; b) diversiteit is 'n sistematiese transformasieproses; c) die beweging van instansies en individue se transformasie; en d) die aanleer van vaardighede betreffende konflikbestuur en probleemoplossing.

Volgens Steyn (2002:273) is bemagtiging die respek vir individue en die bereidwilligheid om hulle op te lei, om redelike en duidelike verwagtings daar te stel vir personeel en die goedkeuring van selfbestuur wat direk bydra tot hulle werk. Reitzug (1997:342) redeneer dat 'n ondersteunende omgewing ontwikkel en 'n kultuur van verbintenis geskep word, deur aan personeel groter selfbestuur te gee en die geleentheid te bied om in professionele gesprekke betrokke te raak.

3.6.2 Hantering van weerstand

3.6.2.1 Inleiding

Weerstand teen transformasie word erken as 'n fundamentele fase van transformasie en is 'n primêre rede waarom transformasie nie suksesvol geïmplementeer kan word nie (Loock *et al.*, 2003). Weerstand teen transformasie kan gesien word as 'n manier van uitdrukking wat normaalweg ontstaan as 'n reaksie tot transformasie. Volgens Mabin, Forgeson en Green (2001:170) veroorsaak verskeie faktore weerstand teen transformasie en die taak van die skoolhoof is om weerstand effektief te bestuur tot voordeel van die skool en onderrig.

Die volgende faktore kan aanleiding gee tot weerstand, naamlik: a) individuele faktore wat insluit 'n hoë verwagting van kontrole en prestasie. Gesindhede gebaseer op vorige ondervindings van transformasie speel hier ook 'n rol; b) groepsfaktore wat insluit groepsamehorigheid, sosiale norme en deelname in besluitneming; en c) organisatoriese faktore wat insluit dreigemente wat in die onvoorsiene na vore tree, uitdagings teenoor die status quo en werkklas.

3.6.2.2 Weerstand volgens Loock, Campher, Du Preez, Grobler en Shaba (2003)

Volgens Loock *et al.* (2003) is dit nodig dat voorbereidings om weerstand te hanteer, korrek moet wees anders kan die hele sisteem wat 'n organisasie verteenwoordig, in weerstand kom teen transformasie. Mabin *et al.* (2001:170) beveel aan dat 'n persoon transformasie nie net in 'n negatiewe lig moet beskou nie, aangesien dit baie voordele soos die volgende kan inhou, naamlik: a) dit is beter as ongevoeligheid en onverskilligheid; b) dit voorkom groepsdenke; c) dit voorsien alternatiewe idees vir oorweging; en d) 'n groter groep persone word by die evaluering van alternatiewe betrek, om sodoende probleme te voorkom.

Loock *et al.* (2003) is ook van mening dat weerstand teen transformasie op sigself inherent voordelig is. Transformasie kan slegs geëvalueer word op grond van die gevolge en implikasies daarvan en dit kan nie vooraf voorsien word nie, totdat die transformasiepoging voltooi is en voldoende tyd reeds verloop het nie.

Loock *et al.* (2003) beveel verder aan dat die dialektiese aard van transformasie in gedagte gehou moet word. Hierdie dialektiese siening vereis 'n gevoel van transformasie wat meer innoverend is, met verbeterde waardes, begrip en dat onredelikheid onvermydelik word. Die implementering van 'n nuwe kurrikulum bring faktore mee wat transformasie kan aandryf, maar ook die implementering van transformasie kan vertraag.

Loock *et al.* (2003) wys op die volgende faktore vanuit die skool se eksterne omgewing wat kurrikulum-transformasie kan vertraag: politiek, sosiale en ekonomiese faktore, wetenskap en tegnologie, godsdiens en 'n persoon se beskouing van die lewe, demografiese faktore, kulturele organisasies en die massakommunikasiemedia. Faktore soos die volgende vanuit die interne omgewing, kan as dryfkragte vir transformasie dien, naamlik: a) bereiking van personeel se behoeftes in besluitneming; b) personeelontwikkeling; c) werksekuriteit; en d) bemagtiging. Skoolhoofde moet die volgende probleme wat deur die personeel veroorsaak word, aan die orde stel. Die volgende probleme kan 'n negatiewe uitwerking hê op transformasie in skole, naamlik: a) swak prestasievlakke van personeel en leerders; b) hoë personeelrotasie; c) 'n lae vlak van personeelmoraal; en d) swak bestuur.

3.6.2.3 Weerstand volgens Fullen(2004)

Fullen (2004) waarsku dat transformasie nie bestuur kan word nie, dat dit soms verstaan word, maar nogtans nie ten volle beheer kan word nie. Mintzberg, Ahlstrand en Lampel (1998:324) het in 1998 bevind dat die beste manier om transformasie te bestuur, bloot is om toe te laat dat dit gebeur. Fullen (2004) meld dat transformasie vinnig en nie-lineêr is, en daarom tot ontwrigting aanleiding kan gee.

Die paradoks is dat transformasie nie kan plaasvind sonder ontwrigting nie. Die meeste transformasie prosesse in 'n sisteem is as gevolg van reaksie op turbulensies wat plaasvind in die interne en eksterne omgewings. Indien die reaksie op turbulensie onmiddellik is, impliseer dit dat transformasie onbestuurbaar is, wat gewoonlik in meer probleme resulteer. Transformasie van kultuur, met ander woorde transformasie van die manier waarop dinge gedoen word, word volgens Fullen (2004) beskou as her-kulturering.

Fullen (2004) wys verder daarop dat na 'n spesifieke her-kulturering gestreef moet word; een wat die sedelike doel aktiveer en verdiep word deur 'n kulturele samesmelting wat

andersheid respekteer. Om 'n kultuur van transformasie te lei, beteken dat 'n kultuur van transformasie geskep moet word.

Fullen (2004) is ook van mening dat emosies in 'n kultuur van transformasie voortdurend hoog loop, en dikwels hou dit vrees in of 'n verskil van opinie. Effektiewe leiers in 'n kultuur van transformasie waardeer weerstand teen transformasie. Fullen (2004) gaan verder en sê dat in skole wat suksesvol vaar in 'n kultuur van transformasie, vind dat hulle streef na diversiteit van werknemers, idees en ondervindings terwyl hulle gelyktydig meganismes ontwikkel om dit te hanteer, te versoen en te reageer op nuwe patrone.

Die volgende sake moet volgens Fullen (2004) deur leiers wat met weerstand teen transformasie werk, in gedagte gehou word, naamlik: a) weet dat angstigheid, vrees en weerstand natuurlike determinante van transformasie is, en dat opleiding van persone teen weerstand tot transformasie moet plaasvind; b) gee aandag en luister na die bekommernisse en idees van persone en groepe wie se leefwyse verander gaan word; c) identifiseer die bekommernisse en idees van verskeie groepe in die skool; en d) erken die belading, fragmentering en ander spanningsverwante aangeleenthede wat saam met die transformasie-inisiatiewe gaan.

Fullen (2001) beveel aan dat skoolhoofde moet verseker dat bepaalde sleutel-determinante in plek is tydens die implementeringsfase sodat personeel nie 'n gevoel van weerstand kan ontwikkel nie. Hierdie determinante sluit die volgende in: a) duidelikheid oor die doel en intensie van transformasie; b) deelname in beheer oor die implementeringsfase; c) voldoende balans tussen druk en steun; d) duidelike bewyse van sukses; e) volhoubare entoesiasme; en f) wilskrag, vaardighede en deursettingsvermoë.

Tyd moet geallokeer word vir die monitering en evaluering van transformasie (Fullen, 2001). 'n Gebrek aan tydsbeplanning deur skoolhoofde, kan daartoe aanleiding gee dat die personeel oorlaai word, en dít kan tot personeeluitbranding lei.

Transformasie is 'n proses, en nie 'n item nie, daarom beklemtoon Fullen (2004) dat die laagtepunt-fase van die transformasie-proses sensitief geïmplementeer moet word. Verder wys Fullen (2004) daarop dat skoolhoofde wat die laagtepunt-fase tydens transformasie verstaan, weet dat personeel twee soorte probleme ondervind, naamlik: a) 'n sosio-psigologiese vrees vir transformasie; en b) 'n gebrek aan tegniese kennis om transformasie te laat slaag. Fullen (2004) is ook van mening dat 'n mens eerder van 'n ander leer wat van jouself verskil, as van iemand wat deurlopend met jou saamstem.

Die konflik en verskil van mening wat met die werk aan transformasie saamgaan, is onvermydelik en fundamenteel deel van die uiteindelijke, suksesvolle transformasie. Fullen (2004) opper die volgende twee redes waarom persone gerespekteer moet word wat weerstand teen transformasie bied, naamlik: a) soms het hulle idees wat oor die hoof gesien is, veral in situasies van diversiteitskompleksiteit, en b) weerstandbieders is van belang as dit kom by die politiek van implementering.

In enige skool is respek vir weerstand essensieel, want indien dit geïgnoreer word, kan dit verreikende gevolge inhou vir die implementering van transformasie.

3.6.2.4 Weerstand volgens Harris (2003)

Harris (2003) wys daarop dat transformasie wat geforseer word sonder enige konsultasie, aanleiding gee tot weerstand. Vir skoolhoofde wat transformasie lei in skole, is dit belangrik om te weet hoe ander teenoor transformasie sal reageer indien hulle nie by die voorgestelde transformasie betrek is nie. Harris (2003) is van mening dat wat ook al die rede vir weersin en weerstand teen transformasie, as dit nie openlik bespreek word nie, sal die voorgestelde transformasie nie geïmplementeer kan word nie.

Die manier waarop transformasie deur skoolhoofde aan personeel voorgehou word, is van groot belang en sal die graad van weerstand of ondersteuning bepaal (Harris,

2003). Vir skoolhoofde wat transformasie in skole lei, is dit belangrik dat die doel van transformasie verstaan word, dat die implikasies van transformasie duidelik is en algemeen aanvaar word, en dat daar voldoende steun vir voorgestelde transformasie is.

Harris (2003) beklemtoon die belang daarvan dat skoolhoofde sekere vrae stel vóórdat transformasie voorgestel word, want dit kan die moontlikheid van weerstand uitskakel. Die volgende vrae is in hierdie verband van belang, naamlik: a) hoe belangrik die transformasie is; b) hoe noodsaaklik die transformasie op daardie tydstip is; c) watter prioriteite die transformasie het; d) hoe ander die transformasie sal beskou en daarop reageer; en e) watter voordele die transformasie sal inhou.

Skoolhoofde vereis volgens Harris (2003) van diegene wat die transformasieproses lei, om bekend te wees met die verskillende transformasie-fases. Daar sal ook van skoolhoofde verwag word om 'n realistiese tydskaal in plek te stel vir die voorgestelde transformasie. Harris (2003) verwys na drie fases in die transformasieproses, naamlik: a) begin van transformasie; b) vasmaak van transformasie; en c) voltooi van transformasie.

Tydens die beginfase van transformasie kan 'n gebrek aan inligting omtrent transformasie daartoe aanleiding gee dat weerstand ontwikkel. Waar personeel ingelig is omtrent die voorgestelde transformasie en die geleentheid gebied word tot die besluitnemingsproses, bestaan groter verbintenis daartoe (Harris, 2003). 'n Tweede hindernis in die beginfase van transformasie wat aanleiding kan gee tot weerstand, is kompeterende druk en eise betreffende personeel se tyd.

Harris (2003) wys op die volgende determinante wat 'n invloed kan uitoefen op die implementering van transformasie. Hierdie determinante is: a) duidelikheid oor die doel daarvan; b) gemeenskaplike doel; c) duidelike uitkomste; d) vooruitbeplanning; e) eksterne ondersteuning; en f) geëvalueerde terugvoering.

Harris (2003) beskou dit as belangrik dat daar 'n balans moet wees wat deur skoolhoofde gehandhaaf word, tussen druk en ondersteuning om te verseker dat transformasie plaasvind en dat daar nie 'n weerstandige houding by die personeel ontwikkel nie. Fullen (2001) verwys na 'n implementerings-laagtepunt wat tydens die implementering van transformasie voorkom. In sekere opsigte vind dinge buite beheer plaas en die personeel sukkel en ondervind probleme met die hervorming van gedrag en praktyke. Hulle ondervind ook vrees vir transformasie en 'n gevoel ontstaan dat beheer verloor word (Fullen, 2001). Verder wys Fullen (2001) daarop dat die personeel voel daar is 'n afwesigheid van vaardighede en vermoëns wat benodig word om transformasie te implementeer.

Fullen (2001) stel voor dat skoolhoofde die personeel met voldoende tegniese, emosionele en fisiese ondersteuning moet help. 'n Gebrek aan ondersteuning lei daartoe dat personeel 'n weersin en weerstand ontwikkel teenoor die implementering van transformasie.

Tydens die derde fase van transformasie word die begrip nie meer as "iets nuuts" beskou nie, en Harris (2003) voer aan die rede hiervoor is dat dit dan reeds geïnkorporeer is in die sisteme en kultuur van die skool. In die praktyk word verwag dat transformasie gemonitor en geëvalueer word, om te verseker dat dit die verwagte impak sal hê en dat hierdie impak deurlopend is.

Harris (2002a) is van mening dat die oorsaak vir die mislukking van transformasie te wyte is aan gebrekkige aandag rakende die transformasieproses. Talle hindernisse wat voorkom in die suksesvolle implementering van transformasie is geleë in die belewing van transformasie. Die reaksie op transformasie is gesetel in die wyse waarop dit benader en voorgelê word (Harris, 2002a). Die voorgenoemde skrywer (2002a) bevel aan dat skoolhoofde in die aanbieding van transformasie hulleself daarvan behoort te vergewis hoe ander deelnemers transformasie sal ervaar. Harris (2002a) beklemtoon ses reëls wat nagekom moet word ten einde suksesvolle transformasie toe te pas, en om te voorkom dat daar enige weerstand ontstaan.

Die eerste reël vir suksesvolle transformasie is om te verseker dat personeel en leerders duidelikheid het ten opsigte van die doel en intensie daarvan.

Die tweede reël behels om ander (personeel en leerders) te betrek by die vroeë besprekings van die transformasie, sodat hulle deel voel van die beoogde proses. Die derde reël is voorbereidheid op die terugvoering daarvoor. Harris (2002a) beklemtoon die belangrikheid daarvan dat alle terugvoering, hoe krities ook al, in 'n positiewe lig aanvaar moet word.

Die vierde reël vir transformasie is dat weerstand teen transformasie nie as persoonlik beskou moet word nie. Harris (2002a) wys daarop dat weerstand teen transformasie 'n natuurlike deel daarvan is. Voorts toon Harris (2002a) waarom personeel eerder in 'n veilige, vrymoedige omgewing wil verkeer as om na 'n onbekende te beweeg waar hulle bekwaamhede en prestasie voor uitdagings te staan sal kom.

Die vyfde reël behels dat skoolhoofde moontlike bedreigings vir transformasie moet antisipeer. Ten einde suksesvolle transformasie te verseker, moet hulle 'n ontledingsanalise van die beoogde transformasie doen.

Die sesde reël is om die transformasieproses sistematies en doelgerig te beplan.

Harris (2002a) is van mening dat dit belangrik is om te beseef dat transformasie 'n proses is, en nie 'n aksie nie. Die voorgenoemde skrywer (2002a) toon dat die transformasieproses uit drie komponente bestaan, naamlik: a) inisiëring; b) implementering; en c) institusionalisering.

Skoolhoofde wat transformasie effektief wil bestuur, moet nie net elke fase verstaan nie, maar ook weet hoe die komponente met mekaar ineenskakel. Vervolgens 'n kort verduideliking van elke komponent.

3.6.2.4.1 Inisiëringskomponent van transformasie

Die spesifieke oorsprong van transformasie is belangrik, omdat dit 'n direkte effek sal hê op die wyse waarop dit bekendgestel, verstaan en geïmplementeer word. Waar die personeel ingelig bly rakende die beoogde transformasie, en deel vorm van die besluitnemingsproses, bestaan 'n groter gevoel van bereidwilligheid en ondersteuning vir die transformasieproses (Harris, 2002a).

3.6.2.4.2 Implementeringskomponent

Volgens Harris (2002a) begin die implementeringskomponent wanneer beplanning eindig en daar tot handeling oorgegaan word. Transformasie is afhanklik van die implementeringsproses se kwaliteit, en daar word van skoolhoofde verwag om aksieplanne, ontwikkeling en onderhoud-bereidwilligheid, asook kontrole rakende progressie en probleme te oorkom, om sodoende te verseker dat die implementeringsproses suksesvol is (Harris, 2002a).

Skoolhoofde het ook die taak om te verseker dat daar voldoende tegniese, emosionele en professionele ondersteuning vir personeel en leerders is, sodat hulle toegerus kan wees om die verskeie take van transformasie uit te voer. Harris (2002a) beklemtoon dat skoolhoofde kennis moet dra van die implementerings-laagtepunt wat deel van die transformasieproses is. Skoolhoofde moet kreatief en innoverend optree tydens die laagtepunt aangesien dit addisionele eise stel om transformasie suksesvol te laat plaasvind.

3.6.2.4.3 Institusionele komponent

Gedurende hierdie komponent word transformasie nie beskou as iets nuuts nie, maar as deel van sisteme en die kultuur van 'n betrokke skool. Motivering en evaluering moet deur die skoolhoof uitgevoer word om te verseker dat die beplande impak van transformasie wel in die praktyk plaasvind (Harris, 2002a).

3.6.2.5 Weerstand volgens Hall en Hord (2001)

Hall en Hord (2001:6) is van mening dat suksesvolle transformasie begin en eindig by elke individu. Al word transformasie gelyktydig bekendgestel aan elke personeellid in die skool, sal die tempo van effektiewe transformasie, asook die ontwikkeling van vaardighede en bekwaamhede om transformasie te hanteer, van individu tot individu verskil.

3.6.2.6 Weerstand volgens Singh en Lokotsch (2005)

Singh en Lokotsch (2005:286) wys daarop dat transformasie onsekerheid meebring oor wat moet gebeur, asook vrees oor die vermoë om transformasie te hanteer. Hiermee saam is 'n gebrek aan kundigheid en kennis insgelyks teenwoordig oor hoe om 'n transformasie-benadering te implementeer. Singh en Lokotsch (2005:286) is van mening dat die personeel en leerders se bereidwilligheid tot 'n gemeenskaplike visie van rigting- en deurslaggewende belang kan wees, maar dit is die skoolhoof se gesindheid en benadering tot transformasie wat uiteindelik die sukses daarvan, al dan nie bepaal.

3.6.2.7 Weerstand volgens Day (2003)

Day (2003) skryf weerstand teen transformasie toe aan skole en skoolsisteme wat nie ervaring in plek het nie, ten spyte van hulle ondervinding van transformasie. Sodanige skole weet nie hoe om te reageer teenoor die transformasie wat hulle ondervind nie. Verder het hulle nog nie sistematiese metodes van leer ontwikkel oor die aard en implikasies van sosiale transformasie rondom hulle nie. Skole het ook persepsies en reaksies wat gedomineer word deur konvensionele wysshede, gevolglik word tradisionele metodes gebruik wat tot mislukking lei. Laastens is Day (2003) van mening dat skole oor 'n swak ekstern gerigte persepsie beskik.

3.6.2.8 Weerstand volgens Conner (1999)

Conner (1999) wys daarop dat wanneer skoolinstansies in meer komplekse, kompeterende en transformerende omgewingsituasies funksioneer, hulle strategieë, strukture en prosesse benodig om te reageer op die toenemende instansie-uitdagings. Die tempo van die transformasiekompleksiteit is toenemend besig om te versnel en vorm 'n integrale deel van 'n instansie se effektiwiteit (Weick, 1995; Kotter, 1996; Conner, 1999). Daarom is dit noodsaaklik om leierskapgedrag te identifiseer wat aanleiding sal kan gee tot die effektiewe implementering van transformasie en volhoubare transformasie-kapasiteit (Conner, 1999).

3.6.3 Hantering van dissipline

3.6.3.1 Inleiding

Die algemere gebrek aan dissipline in die breër konteks van die Suid-Afrikaanse gemeenskap word gereflekteer in die skoolsituasie waar die gebrek aan selfdissipline en verwerping van dissipline 'n positiewe kultuur van onderrig en leer ondermyn (Mabeba & Prinsloo, 2000:34-41; Maree, 2000:1-13; Lethoko, Heystek & Maree, 2001:311-317; Van Wyk, 2001:195-201; De Wet, 2003(a):113-121; De Wet, 2003(b):168-175; Mentz, Wolhuter & Steyn, 2003:391-412). Dissipline en die afwesigheid van dissipline in skole hou direk verband met stabiliteit en waardesisteme van die breër gemeenskap waarin skole funksioneer.

Volgens De Klerk-Luttig en Heystek (2007:2) is dissipline nog nie ernstig genoeg aan die orde gestel in Suid-Afrikaanse skole nie, en gevolglik skep dit 'n groot probleem wat skoolhoofde in 'n moderne era van onderwys moet hanteer. Volgens De Klerk-Luttig en Heystek (2007:4) vereis 'n demokratiese samelewing selfdissipline en verantwoordelike burgers wat reëls en wette van 'n land kan nakom.

Die Suid-Afrikaanse Skolewet maak slegs melding van gedragskodes en -prosedures waarmee wangedrag hanteer moet word. Dit laat die leemte dat skoolhoofde nie behoorlik toegerus is, of die nodige ondersteuning het nie, om 'n effektiewe, innoverende en algemene benadering tot transformasie te kan toepas wat van dissipline in skole 'n sukses of 'n mislukking maak.

In skole waar 'n menseregtekultuur bestaan, is die geleentheid vir seksuele teistering volgens Musaka (1999:66) baie skraler. Een aspek van 'n skool se kultuur is sy dissipline, en daarom word die dissipline wat in 'n skool voorkom, beskou as die organisatoriese kultuur van sodanige skool (Janson, 1996:88). Oosthuizen (2006) wys op die besonderheid van dissipline en die skepping of verandering van die organisasie van 'n skool se kultuur.

Gaustad (1992) wys daarop dat sedert die hoofdoel van dissipline die veiligheid van leerders is, en die skeep van 'n omgewing wat aanvaarbaar is, kan dissipline geïmplementeer word as 'n manier om die kultuur van menseregte te skei.

Volgens Du Plessis en Conley (2007:42) het afknouery die afgelope twee jaar in Suid-Afrikaanse skole epidemiese afmetings bereik. Verder wys Du Plessis en Conley (2007:42) daarop dat afknouery 'n wêreldwye probleem is wat negatiewe gevolge kan hê vir die algemene klimaat van skole en die reg van leerders op veilige skole. Wilkenson (2007:61) wys daarop dat 'n belangrike uitdaging waarmee skoolhoofde gekonfronteer word, verband hou met die effektiewe bestuur en ondersteuning van leerdergedrag in skole.

Volgens Malan (2006:20) is Suid-Afrikaanse skole nie meer die veilige plek van die verlede nie, maar is dit 'n teelaarde van geweld. Mabeba en Prinsloo (2000:34) sowel as Van Wyk (2001:196) lig leerderdissipline in publieke skole uit as een van die hoofbekommerisse van aandeelhouers wat betrokke is by die onderwysproses van Suid-Afrika. Van Wyk (2001:198) is van mening dat baie skoolhoofde in Suid-Afrika beperkte kennis het van dissiplinêre strategieë en gevolglik word dissiplinemaatreëls

gesien as reaktief, vernederend en straf as korrekatief. Volgens Thro (2007:273) moet skoolhoofde toesien dat stappe gedoen word teen die teistering van leerders deur ander en, indien nodig, dat leerders wat ontwrigting veroorsaak, verwyder word uit 'n onderrig- en leersituasie.

3.6.3.2 Dissiplinêre probleme

De Klerk-Luttig en Heystek (2007:1) verduidelik dat dissiplinêre probleme wissel vanaf fisiese misbruik, die ontwrigting van klasse as gevolg van 'n aanhoudende gepraterij, neerhalende opmerkings, speel met selfone, tot negatiewe en onrespekvolle gedrag teenoor leerwerk en onderwysers. Die voorgenoemde skrywers (2007:8) brei verder uit en beskou klasontwrigting as die algemeenste dissiplinêre probleem. Klasontwrigting word bewustelik en onbewustelik deur leerders veroorsaak. De Klerk-Luttig en Heystek (2007:8) is ook van mening dat onderwysers in hierdie gevalle in situasies is waar hulle in stryd is om beheer te hê oor die klas. Leerders se gedrag sluit in 'n aanhoudende en dikwels onderlangse geselsery, die maak van grappies, 'n gelag en onnodige rondlopery. 'n Verdere algemene probleem is volgens De Klerk-Luttig en Heystek (2007:8) dat leerders hulleself tydens onderrig besig hou met selfone, en omdat hulle daarom nie vrae kan beantwoord nie, gee dit aanleiding tot konflik met personeel. Hierdie gedrag veroorsaak grootskaalse ontwrigting in die klaskamer.

De Klerk-Luttig en Heystek (2007:8) wys voorts op die sporadiese voorkoms van oneerlikheid. Hierdie saak beklemtoon die belangrikheid van waardes in verhouding tot dissiplinêre probleme. Volgens De Klerk-Luttig en Heystek (2007:8) is dissiplinêre probleme nie net klaskamer- en skoolgebonde nie, maar gemeenskappe moet ook betrokke wees in die bevestiging van onaanvaarbare norme en waardes.

Lewis en Hastings (1994:22) verdeel seksuele teistering hoofsaaklik in drie groepe, naamlik: a) geslagsteistering soos onder andere seksistiese op- en aanmerkings, asook gedrag wat beledigings, afkraak en seksistiese gesindhede insluit; b) verleidelike gedrag wat ongevraagd en onvanpas is, en c) nie-verbale teistering wat graffiti en die gebruik

van seksuele prente insluit. Ernstige gevalle van seksuele teistering is byvoorbeeld seksuele omkoper, aanranding en dwang.

Du Plessis en Conley (2007:42) beskou afknouery as aggressiewe gedrag wat beteken dat persone wat hieraan onderwerp word, oor 'n tydperk kragdadig benadeel word. Verder wys Du Plessis en Conley (2007:43) daarop dat afknouery deur 'n sterker persoon van 'n swakker persoon, 'n herhaaldelike onderdrukking is wat sielkundig of fisies van aard is. Afknouery behels 'n plan wat doelbewus en voortdurend plaasvind.

Du Plessis en Conley (2007:43) gee die volgende essensiële kenmerke van afknouery, naamlik: a) aggressiewe en ontwrigtende optrede; b) dominerende van 'n weerlose persoon; c) herhaaldelik; d) bepland en sistematies; e) doelbewus en vrywillige gedrag; f) uitgevoer deur meer as een persoon; en g) fisiese, sielkundige en verbale gedrag.

Olweus (1997) tref 'n onderskeid tussen direkte en indirekte afknouery. Eersgenoemde dui op openlike aanvalle van stamp, skop, slaan en pootjie, terwyl laasgenoemde sosiale isolering en bewustelike uitsluiting van die groep behels. 'n Onderskeid moet ook getref word tussen verbale, fisiese en sielkundige vorms van afknouery. Du Plessis en Conley (2007) is van mening dat 'n mags-wanbalans die hoofdeterminant is in die begrip van waarom afknouery voorkom.

Lessing en Dreyer (2007:120) bevind na gesprekvoering met personeel dat hulle dit moeilik vind om die gebrek aan respek en verantwoordelikheid, asook die ongehoorsaamheid en verwerping van leerders te hanteer. Volgens die skrywers (2007:127) sluit die frustrasies van onderwysers onder andere die volgende in, naamlik: a) leerders wat ongemotiveerd en negatief is; b) geen bewys van respek teenoor ander; c) gebrek aan dissipline; d) personeel voel hulpeloos; en e) die gebrek aan oerbetrokkenheid verhoog personeel se frustrasievlak.

Ten spyte van die voorgaande, wys Lessing en Dreyer (2007:127) ook op die ongunstige effek en gevoel van verwerping wat personeel by leerders veroorsaak deur

in baie gevalle negatief te antwoord (“nee”) op leerders se versoeke. Volgens Mabeba en Prinsloo (2000:34), Van Wyk (2001:196) en Pillay (2004) bestaan leerders in Suid-Afrika se dissiplinêre probleme in en om die skool, uit ’n verskeidenheid vorms wat wissel van fisiese geweld, dreigemente, diefstal, vandalisme, verbale misbruik, gebrek aan konsentrasie, geen respek vir gesag nie, en die gereelde oortreding van die skool se gedragskode. Rossouw (2007:220) wys daarop die prominentste vorm van wangedrag wat in Suid-Afrikaanse skole ondervind word, leerders is wat doelbewus weens sodanige gedrag in verskillende vorms, personeel vertraag om onderrig en leer toe te pas.

3.6.3.3 Rol van die skoolhoof

De Klerk-Luttig en Heystek (2007:1) is van mening dat skoolhoofde se grootste uitdaging rakende skoordisipline is om personeel genoegsaam te bekwaam om die realiteit van swak dissipline en wangedrag, asook onderrig in ongedisiplineerde klasse te kan hanteer en bestuur. De Klerk-Luttig en Heystek (2007:9) beveel aan dat skoolhoofde personeel voor die uitdaging moet plaas om ’n model daar te stel wat anders as die bestaande en meer aanvaarbaar is in vergelyking met dit waaraan die leerders tuis blootgestel word.

Covey (1991:120) lig die belang van voorbeeld en die behoefte om “te behoort aan” uit as twee besondere faktore wat deur skoolhoofde in gedagte gehou moet word in hulle beplanning en bestuur. Verder wys De Klerk-Luttig en Heystek (2007:10) daarop dat skoolhoofde in die bestuur van hulle skole klem moet plaas op die rol van respek (vir self en ander), vertrou, selfvertroue, persoonlike selfbestuur en vakkennis om onderrig deur die onderwysers suksesvol te maak.

Skoolhoofde moet toesien dat personeel konsekwent optree en nie regiede beginsels navolg nie, maar hulle eie selfhandhawingstyl inspan. Dit is veral van belang wanneer reëls en regulasies geïnterpreteer word en verskillende leerders in verskillende omstandighede hanteer moet word, met die oog daarop dat optrede gelykmatig is.

De Klerk-Luttig en Heystek (2007:12) sonder die konsepte “opleiding” en “ontwikkeling” uit as belangrik vir skoolhoofde, waar dit handel oor dissipline. In hierdie geval verwys opleiding na korttermynsituasies, ’n oplossing vir ’n spesifieke aksie of optrede. Aan die ander kant is ontwikkeling gefokus op die lang termyn en is meer generies as net ’n oplossing. ’n Ontwikkelingsbenadering in die onderwys se voorbereidingsprogramme dra by tot transformasie van gesindheid (De Klerk-Luttig & Heystek, 2007:12).

De Wet (2007:17) wys daarop dat skoolhoofde moet verseker dat hulle skole ’n duidelike beleid oor seksuele teistering moet hê, wat aangevul moet word met ’n uiteensetting van besware-prosedures. De Wet (2007:35) waarsku dat skoolhoofde daarop bedag moet wees om ’n kultuur van menseregte by hul skole te ontwikkel, en om effektiewe dissiplinêre prosedures te gebruik, om sodoende ’n kultuur te vorm. Skole moet proaktief optree en veral gebruik maak van voorkomende dissiplinêre maatreëls, wat die skep van ’n gesonde klimaat en die onderrig van korrekte gesindhede behels (De Wet, 2007:35). Skoolhoofde moet leerders bemaatig om ongevoegde gedrag en optrede te hanteer deur leiding te gee ten opsigte van strategieë van self-afdwingbaarheid.

Skole het die verpligting om dissipline en goeie gedrag tussen leerders te handhaaf. Gebrek aan optrede deur skoolbestuurders om leerders te beskerm teen misbruik en gevaarlike gedrag, skend leerders se reg op ’n veilige onderrigomgewing (De Wet, 2007:49). Olweus (1997) is van mening dat dit belangrik is dat skoolbestuursprogramme wat as bewusmaking van afknouery kan dien, in skole geïmplementeer word sodat gevalle van afknouery streng hanteer kan word.

Pepler en Craig (1994) beveel aan dat skoolhoofde ook na addisionele programme moet kyk ten einde afknouery en aggressiewe optrede teen te werk. Hierdie skrywers (1994) stel die volgende in die betrokke verband voor, naamlik: a) ontwikkel ’n kurrikulum wat kommunikasie, vriendskap en vaardighede bevorder; b) bevorder kommunikasie onderlangs tussen administratiewe personeel, onderwysers, ouers en leerders; c) luister

met respek na leerders, ouers en onderwysers se bekommernisse oor afknouery; en d) voorkom die beklemtoning van kompetendheid in die skool.

De Wet (2007:51) wys daarop dat 'n algehele skoolbenadering teen afknouery beteken dat personeel, bestuur en gemeenskap verantwoordelikheid moet aanvaar vir die gedrag van leerders. 'n Verandering van persepsie is van groot belang. Gebrek daaraan om teen afknouers op te tree, dui op goedkeuring van die gedrag. Crone en Horner (2003:4), Bambara (2005:17), asook Dunlap, Harrower en Fox (2005:25) is almal van mening dat 'n kernbeginsel van positiewe gedrag ondersteuning is, en dat skoolhoofde die oorsake van negatiewe gedrag moet identifiseer en waar moontlik hanteer of uit die weg ruim.

Skoolhoofde behoort toe te sien dat alle geleenthede vir die professionele ontwikkeling van personeel nie net fokus op die kognitiewe vaardighede en kennis nie, maar ook persoonlike waardes insluit (Kent, 2004:427). Larrivee (2000) sowel as McNiff en Whitehead (2005) sê dat die propagering van reflektering op onderrig en leer deur die skoolhoof, 'n rol kan speel om bewustheid van persoonlike waardes te skep.

Volgens Wilkenson (2007:73) sal konflik met die meerderheid van die personeel, die praktiese implikasie van die voorgenoemde program verdoem tot frustrasies onder deelnemers. Skoolhoofde moet in hulle opstel van dissiplinêre kodes en programme vir dissipline, nie nalaat om die kognitiewe faktore aan te raak nie, maar ook om onderwysers se waardes en oortuigings in gedagte te hou.

Fenwick (1998:61) beklemtoon dat skoolhoofde 'n belangrike rol het om te speel in die positiewe kommunikasie, en interaksie van personeel met leerders. Toso (2000:40) is van mening dat onderwysers 'n positiewe gesindheid teenoor klaskamer-interaksie moet ontwikkel en 'n paradigmaskuif moet maak om die ontwikkeling van verantwoordelikheid by leerders te bevorder, in plaas daarvan om bloot kontrolereëls toe te pas.

Lessing en Dreyer (2007:122) wys daarop dat onderwysers ondersteuning nodig het in die gebruikmaking van alternatiewe interaksiemetodes met die oog op die bevordering van samewerking en entoesiasme van leerders. 'n Gebrek aan ondersteuning gee daartoe aanleiding dat onderwysers gekonfronteer voel met uitdagings wat hulle nie weet hoe om te hanteer nie. Dit lei tot aggressiwiteit, angstigheid en hoë spanningsvlakke.

Van den Aardweg en Van den Aardweg (1978:63), Mwanwenda (1994:314), Donald, Lazarus en Lolwana (1999:131-2), Kimberly, Salim en Tamar (2001:29), asook Jasnoski (2005) wys daarop dat skoolhoofde hulp kan verleen aan onderwysers deur voorstelle vir alternatiewe interaksiemetodes wat kan bydra tot beter klaskamerdisipline en klaskamerbestuur deur onderwysers. Die volgende alternatiewe word voorgestel: a) gedragsmotivering, wat insluit die ignorering van wangedrag, maar die belonging van positiewe gedrag; b) 'n positiewe gesindheid teenoor leerhindernisse en sosiale uitdagings; c) intervensie deur nie-verbale tekens en humor; d) demokratiese disipline waar leerders bydra tot die opstel van reëls; e) bou van 'n klaskamergemeenskap wat 'n positiewe klaskameratmosfeer bevorder; en f) verminder fisiese afstand van 'n leerder om aandag te kry.

Skoolhoofde kan verder alternatiewe metodes voorhou aan personeel wat samewerking van leerders kan bevorder en wat hulle ondersteun tot vriendelike, effektiewe selfdisipline, deur aandag te gee aan die volgende: a) ontwikkeling van vaardighede om leerders se emosies te verstaan; b) verstaan die logiese resultaat van wangedrag; c) skep van 'n positiewe gesindheid; d) aanmoediging en erkenning van regte optredes; en e) ondersteuning aan leerders in hul selfhandhawing en ontwikkeling (Lessing en Dreyer, 2007:123).

Lessing en Dreyer (2007:127) wys voorts daarop dat onderwysers van mening is dat alternatiewe interaksiemetodes hulle bemagtig en aanmoedig. Dit is ook noodsaaklik dat onderwysers aandag skenk aan hulle luistervaardighede, om te hoor wat leerders sê en om verantwoordelik en positief daarop te reageer.

Vervolgens word aandag gewy aan 'n bespreking van 'n drie-dimensionele benadering tot leerderdisipline wat die dinamika van leerderdisipline verduidelik.

Die eerste dimensie wys daarop dat skoolhoofde en onderwysers 'n strategie aanvaar waardeur aktief gepoog word om dissiplinêre probleme te voorkom en te hanteer, asook spanningsverwante aangeleenthede wat geassosieer word met klaskamerdisipline.

Die tweede dimensie verwys na die aksies wat skoolhoofde en onderwysers kan gebruik wanneer, nadat alle voorkomende maatreëls getref is, daar nog dissipline- en gedragsprobleme voorkom.

Die derde dimensie verwys na die strategieë wat skoolhoofde en onderwysers volg om probleemsituasies op te los, onder andere deur die gereelde opvolging van die probleem en leerder se gedrag.

3.6.3.4 Redes vir dissiplinêre probleme

Ten einde suksesvolle dissipline en gedrag toe te pas in skole, is dit nodig dat skoolhoofde die redes vir wangedrag verstaan, en daarom strukture, programme en strategieë daarstel om negatiewe leerderoptrede te verander na die positiewe. Volgens De Klerk-Luttig en Heystek (2007:1) is leerders se onaanvaarbare wyse van optrede en gedragsprobleme te wyte aan gebrekkige respek.

Verder is die afwesigheid van aanvaarbare norme en waardes, veral waardes van respek en verantwoordelikheid, 'n groot oorsaak van dissipline probleme en wangedrag. Skoolhoofde staan voor die uitdaging om toe te sien dat onderwysers die korrekte norme en waardes uitleef en aan leerders voorhou. Personeel se gesindheid en beskouing van respek, en die handhawing van selfrespek is deurslaggewend van aard.

Die afwesigheid van aanvaarbare waardes is een van die hoofoorsake vir dissiplinêre probleme in Suid-Afrikaanse skole (Beckmann & Niewenhuis, 2004:59; De Klerk-Luttig & Heystek, 2007:369). Die laasgenoemde skrywers (2007:5) wys daarop dat inisiatiewe om dissipline in skole te verbeter deur te fokus op beleide, maatreëls, regulasies, en straf, sonder die inagneming van waardes of die kwaliteit van verhoudings, daartoe bydra dat dissiplinêre probleme nie opgelos word nie, maar eerder vererger.

Skoolhoofde het volgens De Klerk-Luttig en Heystek (2007:9) nie net die groot taak om ouers betrokke te maak by hulle kinders nie, maar ook om ouers oor dissipline en gedragsvoorbeelde in te lig. De Klerk-Luttig en Heystek (2007:9) is van mening dat ouerbetrokkenheid by leerders en skole, uiters beperk is omdat hulle te besig is of dat sedelike afbreking plaasvind as gevolg van 'n gebrek aan ouerskapsvaardighede.

Olweus (1993), asook Batsche en Knoff (1994) wys daarop dat ongeag of afknouery direk of indirek is, die sleutelkomponent daarvan bly dat fisiese en sielkundige intimidasie herhaaldelik plaasvind oor 'n tydperk wat patrone van teistering en misbruik vorm.

Afknouery het direkte gedragsoptrede soos terg, dreigemente, slaan en steel wat deur meer as een leerder geïnisieer word. Indirekte afknouery kan plaasvind deurdat 'n leerder sosiaal geïsoleer word deur doelbewuste uitsluiting. Skoolhoofde en onderwysers moet daarop ingestel wees om te verseker dat daar 'n veilige leer- en onderrigomgewing is waar leerders beskerm kan wees teen direkte en indirekte afknouery. Olweus (1993:11) sê dat dit wil voorkom of afknouers uit huise kom waar aggressiewe strategieë gebruik word om konflik op te los. Hierdie optrede stel dus 'n swak voorbeeld. Ouerbegeleiding en -opvoeding is 'n groot uitdaging vir suksesvolle onderwys in Suid-Afrikaanse skole, waar skoolhoofde op grondvlak antwoorde, leiding en oplossings moet voorsien.

Du Plessis en Conley (2007:48) beklemtoon dat alhoewel daar min beheer is oor leerders tuis, kan skole 'n groot impak hê op die beheer van afknouery in skoolverband.

Voldoende toesig, bemiddeling en 'n gesonde en aanvaarbare skoolklimaat is determinante wat deur die skool gebruik kan word afknouery te beperk. Die skoolhoof se benadering en gesindheid om betrokke te raak, asook die bereidwilligheid en bekwaamheid van personeel om as eerste-linie-optreders betrokke en teenwoordig te wees, bepaal skole se sukses al dan nie.

3.6.3.5 Bekwaamhede van personeel om dissipline te hanteer

Een van die grootste uitdagings vir skoolhoofde in 'n moderne onderwysera, is die bevordering en ontwikkeling van personeelbekwaamhede. Duidelike, doelgerigte strukture, programme en doelwitte, asook evaluering van personeel, is determinante wat skoolhoofde moet monitor, kontroleer en implementeer in skole om die verlangde behoeftes van skool en gemeenskap aan die bod te stel. Oosthuizen (1994:92) beklemtoon dat 'n onderwyser soos 'n rolmodel vir leerders moet optree, byvoorbeeld deur gedrag wat spreek van professionaliteit en ook deur 'n voorbeeldige leefstyl te volg. Van Wyk (2001:198-9) sluit hierby aan en wys op die realiteit in Suid-Afrika waar onderwysers swak modelle en voorbeelde is en self skuldig is aan wangedrag.

Covey (1991:120) sonder drie basiese kategorieë uit wat steeds vandag nog deur skoolhoofde gebruik kan word om personeel se bekwaamheid te verbeter. Die eerste kategorie handel oor die invloed van 'n model wat direk verband hou met die onderwyser se karakter, waardes, persoonlike kredietwaardigheid en eerlikheid.

Die tweede kategorie handel oor die verhouding en interaksie van die onderwyser met die leerders; die onderwyser se omgee, empatie en respek teenoor ander. Die laaste kategorie handel oor die onderwyser se pogings om ander te beïnvloed (positief of negatief) (Covey, 1991:120).

Gaustad (1992:2) wys daarop dat skoolhoofde 'n belangrike rol het om te vervul in die sin dat hulle 'n hoë sigbaarheidsmodel moet voorhou. Skoolhoofde kan nie van leerders en onderwysers positiewe optrede en gesindhede verwag, as hulle nie self 'n goeie

voorbeeld kan stel nie. Volgens Oosthuizen (2006:38-39) behoort skoolhoofde hulle personeel gedurig daarop te wys om positiewe gedrag van leerders aan te moedig en te beloon. In hierdie geval kan onderwysers gebruik maak van sosiale belonings, soos 'n glimlag, komplimente te gee, asook deur goeie optrede en gedrag te prys. Du Plessis en Conley (2007:55) meen dat skoolhoofde personeel moet bemagtig ten opsigte van afknouery op die skoolterrein. Personeel het nodig om te weet wat die simptome is van viktimisering, hoe om slagoffers te ondersteun, en hoe om aangeleenthede te hanteer wat met afknouery verband hou.

Fields (2004:105) is van mening dat skoolhoofde ook die verantwoordelikheid het om hulle personeel te bekwaam om konfliktsituasies sinvol te bestuur sodat dit nie aanleiding kan gee tot straf wat deel is van 'n groeiende spiraal van negatiwiteit nie. Personeel tree soms juis uit onkunde verkeerd op en hierdie optrede word deur leerders as onredelik en vyandig beskou, terwyl hiërdie persepsie op sy beurt aanleiding gee tot weerstand teen dissipline.

3.6.4 Skoolhoof as fasiliteerder

Skoolhoofde is in 'n moderne era nie meer kontroleerders van gebeure en aktiwiteite in hulle skole nie, maar fasiliteerders van prosesse, programme en strukture om aan die interne en eksterne behoeftes van die skool in sy totaliteit te voorsien. Daarom is dit noodsaaklik dat skoolhoofde oor die nodige fasiliteringsvaardighede beskik om te verseker dat hulle onderwysers insgelyks oor die nodige kennis en vaardighede beskik om sekere aangeleenthede te hanteer (Meyer, 2004).

Skoolhoofde is verantwoordelik vir die beplanning van die skool deur die daarstelling van doelwitte en aksieplanne. Tydens die organisering, word sekere take aan individue opgedra. Skoolhoofde tree in hierdie geval as fasiliteerders op deur die take aan hulle personeel toe te ken volgens hul vermoëns (Meyer, 2004).

Die rol van die skoolhoofde behels die aanmoediging van personeel om die doelwitte van 'n betrokke skool te bereik. In hierdie proses tree skoolhoofde as fasiliteerders op deur die leiding wat hulle aan personeel voorsien. Skoolhoofde moet die behoeftes van individue integreer met dié van die skool (Meyer, 2004). Skoolhoofde is ook volgens Meyer (2004:4) verantwoordelik vir die standaard wat in skole gehandhaaf word en gevolglik word die hoof se rol dié van 'n fasiliteerder tydens die kontrolering van standaarde waar personeel take uitvoer. Meyer (2004) wys daarop dat om 'n goeie en effektiewe fasiliteerder te wees, vereis dat skoolhoofde bewus moet wees van potensiële slaggate in die fasiliteringsproses. Skoolhoofde mag dit maklik vind om voor 'n groep mense te praat, maar die proses van fasilitering vind plaas rondom menslike interaksie wat komplekse verhoudings met diverse groepe insluit.

Goeie fasiliteerders kan verskillende aktiwiteite gelyktydig fasiliteer wat buite hulle gebied van kundigheid val. Dit beteken dat skoolhoofde as fasiliteerders die minste kennis kan hê van sekere aangeleenthede (Meyer, 2004). Skoolhoofde het as fasiliteerders nie altyd al die antwoorde nie, maar beskik oor die vaardighede om ander te help om self antwoorde te vind. Skoolhoofde fasiliteer die proses om oplossings te vind. Fasilitering bied geen vinnige oplossing vir probleme nie.

Fasilitering deur skoolhoofde bied inligting rakende prioriteite wat aan die bod gestel moet word. Die wêreld en kompeterende omgewing het verander, 'n behoefte bestaan om alles vinniger en beter te doen. Dit plaas druk op skoolhoofde as fasiliteerders om dinamies te wees sodat hulle van meer waarde kan wees vir hulle skole (Meyer, 2004). In hulle dinamiese benadering word van skoolhoofde verwag om meer progressiewe fasiliteringstegnieke te gebruik wat die wyse waarop personeel funksioneer, sal transformeer. Die handhawing van die status quo bestaan nie meer nie, van belang is verandering, transformasie, verbetering, impak en resultate (Meyer, 2004).

Meyer (2004) is van mening dat die fasiliteringsproses begin by die voorbereiding vir fasilitering, waar 'n plan moet wees. Wat van belang is tydens die fasiliteringsproses, is dat skoolhoofde hulleself moet afvra wat bereik wil word, waarby 'n aksieplan

saamgestel moet word. Meyer (2004) wys daarop dat een van die hoofredes hoekom daar 'n gebrek aan implementering van aksieplanne deur skoolhoofde is, is weens die onwilligheid en onvermoë van personeel om 'n doeltreffende aksieplan saam te stel vir implementering.

Die probleem wat skoolhoofde het, is dat te veel tyd spandeer word aan probleembespreking en te min tyd gebruik word vir die vind van oplossings (Meyer, 2004). Die voorgenoemde skrywer (2004) wys verder daarop dat skoolhoofde hulleself daarvan moet vergewis dat opvolgaksies moet plaasvind om te verseker dat die fasilitering wat aangebied is, vir personeel effektief is.

Meyer (2004) beklemtoon dat die vermoë om te fasiliteer nie iets is waarmee 'n mens gebore word nie, maar eerder 'n vaardigheid is wat aangeleer kan word. Fasilitering vereis ook dat skoolhoofde oor 'n verskeidenheid vaardighede moet beskik. Hierdie vaardighede kan, volgens Meyer (2004) verdeel word in kommunikasie- en mensvaardighede.

'n Skoolhoof as goeie fasiliteerder is 'n persoon wat nie net duidelik kan kommunikeer nie, maar wat ook ander kan help om hulle idees duidelik te vorm, sodat hulle ook goeie kommunikeerders kan word. Meyer (2004) wys daarop dat die sukses van fasilitering in 'n groot mate afhang van die kwaliteit van kommunikasie. 'n Goeie fasiliteerder is bewus van lyftaal, ongesproke boodskappe en onderliggende emosies. Skoolhoofde moet bedag wees daarop om te fokus op gedrag wat kan verander, met ander woorde, terugvoering moet realisties wees. Dit is onmoontlik om te verwag dat personeel hulle persoonlikhede moet verander, maar hulle kan wel hulle gesindhede verander of hulle benaderingswyses teenoor die probleme wat hulle wil oplos (Meyer, 2004).

Betreffende mensvaardighede is dit belangrik dat skoolhoofde goeie luisteraars moet wees wat belangstelling toon in ander se denke en gevoelens (Meyer, 2004). Die uitdaging is dat skoolhoofde positiewe interaksie in die skool sal bevorder. Meyer (2004) beskou fasiliteerders ook as transformasie-agente. Hulle verstaan die redes hoekom

personeel weerstand bied teenoor transformasie en help hulle om die realiteite en spoed van transformasie in skole te verstaan. Meyer (2004) is van mening dat die volgende waardes wat van belang is vir skoolhoofde as goeie fasiliteerders: a) objektiwiteit; b) regverdigheid; c) openlikheid; d) insluitendheid; e) leer; f) sensitiwiteit; g) respek; h) empatie; i) geregtigheid; j) selfbewus wees; k) konsidererend; l) kritiese denke; m) integriteit; en n) buigsaamheid.

Daar word van skoolhoofde verwag om personeel toe te rus met die nodige kennis en vaardighede, sodat hulle die opvoedingstaak beter kan uitvoer en dus prestasie en insette verbeter (Meyer, 2004). Skoolhoofde behoort as fasiliteerders aandag te skenk aan die volgende aspekte, naamlik die menslike, prestasie en tegnologiese. Die menslike het te doen met hoekom personeel presteer of onderpresteer. Prestasie verwys na die meetbare resultate en uitsette van personeel se werk. Tegnologiese handel oor die gebruik van kennis en korrekte hulpmiddels, en die integrasie om werkprestasie te verbeter (Meyer, 2004).

As fasiliteerders is dit ook nodig dat skoolhoofde moet bepaal hoe die prestasie van die verskillende aspekte van die skool mekaar beïnvloed. Die onvermoë om verskillende aspekte van die skool en mekaar te ondersteun tot 'n kollektiewe koördinasie, gee aanleiding tot een van die hoofredes vir onderprestasie van 'n skool (Meyer, 2004).

Die skoolhoof poog om as fasiliteerder die personeel te verander ten opsigte van die manier waarop hulle dinge doen en met die einddoel om prestasie te verbeter. Meyer (2004) wys daarop dat 'n verandering in die skool se kultuur nodig is sodat die skool op verandering en transformasie kan floreer. Skoolhoofde moet veranderings as geleenthede gebruik om die skoolproduk (onderrig en leer) radikaal te verbeter tot voordeel van alle belanghebbendes (Meyer, 2004).

Meyer (2004) beklemtoon dat veranderings en transformasie bestuur moet word in 'n sistematiese proses waar sisteme, prosesse, prosedures en meganismes geïmplementeër word om integreerende en koördinerende ondersteuning van transformasie in die interne

en eksterne omgewings van 'n skool te verseker ten einde doeltreffendheid, produktiwiteit, volhoubaarheid en groei aan te moedig.

Die kompleksiteit van 'n skoolhoof se fasilitering hang af van die tipe transformasie wat plaasvind. Meyer (2004) dui op die volgende tipe transformasie wat kan plaasvind: a) werksverandering vind plaas wanneer die vereistes vir 'n taak verander as gevolg van nuwe verantwoordelikhede of rol wat die onderwyser moet vervul; b) proses of prosedurele verandering vind plaas wanneer verandering vereis word om die doeltreffendheid van 'n spesifieke prosedure, proses of program verander moet word om beter produktiwiteit te verseker; c) funksionele of departementele verandering vind plaas wanneer nuwe eise en realiteite spesifieke funksies verplig om te verander; en d) organisatoriese wye verandering affekteer die hele skool en is gewoonlik die resultaat van verandering wat in die eksterne omgewing plaasvind, soos ekonomiese of kompeterende veranderings (Meyer, 2004).

Skoolhoofde het as fasiliteerders die verantwoordelikheid om sensitief te wees teenoor weerstand, en moet eerder 'n gesindheid voorhou om personeel te ondersteun tydens transformasie. Hoe meer ondersteuning en aanmoediging personeel ontvang, hoe makliker sal hulle transformasie aanvaar, ten spyte van aanvanklike weerstand daarteen (Meyer, 2004).

Die uitdaging vir fasiliteerders is om 'n kreatiewe gees en energie van personeel te ontbloot deur die vloei van werk in skole te fasiliteer, en nie deur die bestuur en kontrolering van mense nie (Meyer, 2004).

Op leierskapvlak kan skole dit nie meer bekostig om leiers te hê wat nie waarde toevoeg tot die grondvlak van die skool nie. Leiers moet prosesse fasiliteer en sisteme verbeter deur die beste uit hul personeel te haal en die beste manier hiervoor is deur openlike en dinamiese fasilitering. Nuwe en meer interaksies en leierskapstyle sal benodig word om te verseker dat 'n nuwe balans gehandhaaf word tussen die behoeftes van die individu en die behoeftes van die skool (Meyer, 2004).

Skoolhoofde moet as fasiliteerders self besluit of hulle reg is vir die toekoms. Die werklike toets lê in hul vermoë om gebeure te laat plaasvind in die toekoms. Die toekomstige wêreld vereis fasiliteerders wat kennis en vaardighede het om dinamies te wees, fasiliteerders wat skeppend is, wat verandering kan volhou en skole kan verbeter.

3.6.5 Aanspreeklikheid

3.6.5.1 Inleiding

Middlewood (2001a:121) beskou die doel van prestasiebestuur van personeel as gemik op verbetering en ontwikkeling. Aanspreeklikheid is volgens Middlewood (2001a:121) die sleutelrede vir evaluering, en die balans tussen aanspreeklikheid en professionele ontwikkeling hang af van die effektiewe uitvoering van prestasiebestuur. Middlewood (2001a:122) wys daarop dat die noue verband tussen aanspreeklikheid en personeelontwikkeling die volgende implikasies het, naamlik: a) die tipe inligting wat nodig en gebruik word vir personeelevaluering; b) die etos en konteks waarin evaluering van personeel plaasvind; c) die areas van onderwys waarop gefokus word; en d) die identifisering van toekomstige doelwitte en teikens.

Middlewood (2001a:123) is verder van mening dat daar 'n balans moet wees tussen aanspreeklikheid en professionele ontwikkeling, anders kan dit aanleiding gee tot swak verhoudings in die werksituasie, wat tot negatiewe insette kan lei.

Die toenemende kwesbare, kompeterende en komplekse skoolomgewings het 'n toename in druk op individue binne die skool geplaas om harder te werk en om deurlopende prestasieverbetering daar te stel. Dit is nie die volume van druk wat aanleiding kan gee tot spanning en personeeluitbranding nie, maar eerder die gedrag van leiers.

Sagor (1996:7) beskryf aanspreeklikheid as professionele werk wat bepaal word deur: a) kennis van daardie beginsels, teorieë en faktore wat behoorlike besluitneming ondersteun rakende prosedures wat van toepassing moet wees; en b) 'n verbintenis om te doen wat die beste is vir die kliënt (leerder en ouer), en nie dit wat die maklikste is nie.

Aanspreeklikheid is onlosmaaklik verbind met demokratiese bestuur en ander verwante konsepte, soos: a) deelname; b) desentralisasie; c) bemagtiging; en d) deursigtigheid (Maile, 2002:326).

Die vereistes van demokrasie en doeltreffendheid vereis 'n sekere mate van aanspreeklikheid in die skool. Maile (2002:326) is van mening dat die semantiese wortel van aanspreeklikheid drie wyses van kontrole impliseer vir die gebruik van politieke en ander magte by bestuur, naamlik a) monitering; b) handhawing; en c) verantwoordelikheid. Schelder (1999:13) sê dit wil voorkom asof die element van verantwoordelikheid verskillende vorms van aanspreeklikheid betrek.

Die probleem ontstaan dat persone 'n wye siening het van wat aanspreeklikheid is. Aanspreeklikheid kan baie fasette openbaar (persoonlike, professionele, politiese, finansiële en bestuursmatighede), en daar is verskillende tipes aanspreeklikheid. Schelder (1999:22-23) verwys na die volgende tipes aanspreeklikheid: a) polities – toepaslikheid van beleide en die beleidmakingsproses, b) administratief – doelmatigheid en prosedurele korrektheid van burokratiese wette; c) professionele en etniese standaarde; d) finansiële – gebruik van publieke geld in terme van norme van korrektheid, doeltreffendheid en strengheid; e) waardes – assessering op grond van bestaande normatiewe standaarde; f) wetlike – die observering van wetlike reëls; g) van bo na onder – ondergeskiktes word aanspreeklik gehou; h) van onder na bo – verteenwoordigers word aanspreeklik gehou; en i) horisontaal – op gelyke vlak hou persone mekaar aanspreeklik.

3.6.5.2 Handhawing

Werkywer impliseer dat om iets reg te doen, 'n plig is en nie 'n opsie nie (Maile, 2002:327). Volgens Maile (2002:327) moet die skoolhoof verseker dat die volgende aanspreeklikheid sal plaasvind, naamlik: a) dat die reëls en regulasies van die wet nagevolg sal word; b) dat die onderwysomgewing die karaktereienskappe van vrede en stabiliteit sal hê; c) dat alle belanghebbendes nie aan diskriminasie blootgestel word nie; d) dat daar geen skending van menseregte sal wees nie; e) dat daar 'n sensitiwiteit vir diversiteit en aanspreeklikheid is; f) dat daar 'n standaard vir persoonlike gedrag en integriteit is wat sal waak teen korrupsie en onweloweglike gedrag; g) dat personeel behoorlik bekwaam is om hulle take met sensitiwiteit uit te voer; en h) dat daar deursigtigheid is in die proses van aanspreeklikheid.

Schelder (1999) wys daarop dat aanspreeklikheid die regte van die persoon wat geraak word deur aksies of besluitneming, moet respekteer. Gevolglik is aanspreeklikheid, volgens Maile (2002:328) verbind tot deursigtigheid. Deur deursigtigheid word beheer uitgeoefen oor die gesag van die gesaghebbendes, maar dit word nie daardeur beëindig nie.

3.6.5.3 Aanspreeklikheid

Monitering verwys na die beoefening van gesag op 'n deursigtige manier. Monitering behels wie aanspreeklik gehou word vir wat (Maile, 2002:328). Davidoff en Lazarus (1997:95) sê die manier waarop aanspreeklikheid uitgevoer word, sal bepaal watter bestuursbenadering gevolg moet word. Maile (2002:238) is van mening dat aanspreeklikheid horisontaal en vertikaal kan wees. Alle rolspelers moet aanspreeklik wees vir hulle aksies aan die komitees wat hulle verteenwoordig.

Met inagneming van die Suid-Afrikaanse Skolewet kan gesê word dat professionele bestuur en skoolbestuur aanspreeklikheid moet neem. Dit beteken dat ouers toegang

het tot professionele bestuur, en professionele bestuurders moet aanspreeklik wees vir hulle rol in die beheer van skole (Maile, 2002:238).

Monitering moet erken word deur die erkenning van magte en beperkings van elke afdeling. Dit kan gedoen word deur die definiëring van pligte, verantwoordelikhede van deelname en strukture van besluitneming, beleidsvorming en evaluasie (Maile, 2002:238). Bush (1998:73) noem dat aanspreeklikheid in 'n skool se beleid en besluitneming na vore kom deur prosesse van onderhandeling en kommunikasie.

3.6.5.4 Verantwoordelikheid

Dorn (1998:8-9) toon dat verantwoordelikheid impliseer om aanspreeklik te wees en om beoordeel te word deur iemand, asook om op vrae te antwoord en die geleentheid te hê om self vrae te stel. Volgens Schelder (1999:20-21) wil dit voorkom asof verantwoordelikheid oorgeneem is deur die arrogansie van mag op skoolvlak.

In praktiese terme is verantwoordelikheid volgens Maile (2002:238) deel van evaluering. Malan (2006) sê die uitvoering van verantwoordelikheid moet plaasvind op die basis van uitkomst, resultate, produkte, uitsette van ouermagte of van die skoolhoof wat die skool bestuur.

3.6.5.5 Sedelike aanspreeklikheid

Volgens Maile (2002:239) behels die konsep "sedelike aanspreeklikheid" die bewus wees daarvan dat ouers die primêre opvoeders van leerders is. Burgess (1992) wys daarop dat 'n ouer veronderstel is om beginsels en gesindhede te aanvaar, wat insluit gesindhede teenoor die skool, onderwysers, ander leerders en ander volwassenes.

Die Kinderwet en die Onderhoudswet plaas op ouers die wetlike verantwoordelikheid om toe te sien dat hulle kinders opgevoed word, wat skool insluit. Maile (2002:239) wys daarop dat skole ondermyn word deur ouers wat nie hulle kinders opvoed nie.

Demokrasie in die onderwys plaas klem op die deelname en betrokkenheid van alle belangegroepe in die aanspreeklikheidsproses.

3.6.5.6 Professionele aanspreeklikheid

Maile (2002:239) wys daarop dat onderwysers professioneel aanspreeklik is vir die onderrig van leerders. Burgess (1992:78) is van mening dat professionele aanspreeklikheid die swakste vorm van alle aanspreeklikheid is. Volgens Maile (2002:239) val professionele aanspreeklikheid binne die spektrum van professionele bestuur. Lethoko et al. (2001) beskou swak professionele aanspreeklikheid as een van die determinante wat daartoe lei dat 'n kultuur van onderrig en leer afneem. Hoë kwaliteit onderrig vereis toenemende professionele eksaminering.

Verslae oor professionele aanspreeklikheid aan ouers moet volgens Maile (2002:239) die volgende aandui, naamlik: a) erken die edele roeping van die onderwysprofessie om leerders te onderrig; b) erken dat die gesindhede, toegewydheid, selfdisipline, opleiding en onderrig, die kwaliteit van onderwys in die land bepaal; c) erken, verstaan en bevorder basiese menseregte soos vervat in die Suid-Afrikaanse Grondwet; d) tree op sodanige wyse op dat die professie nie deur wangedrag skade ly nie; en e) handel volgens die ideale van die professie.

Maile (2002) is van mening dat skoolhoofde moet toesien dat die volgende plaasvind: a) kurrikulumassessering wat sal insluit klaskamerprestasie en professionele betrokkenheid; b) diensaspekte wat personeel se determinante en verbintenisse sal omhels; c) administratiewe bekwaamheid ten opsigte van beplanning, organisering, kontrole, leierskap en dissipline; en d) ontwikkelingsplan.

3.6.5.7 Kontraktuele aanspreeklikheid

Hierdie aanspreeklikheid verwys na die aanspreeklikheidsrol wat 'n skoolhoof teenoor sy personeel het. Kontraktuele aanspreeklikheid moet gebaseer word op sekere vereistes

indien dit as aanvaarbaar beskou wil word. Tydens kontraktuele aanspreeklikheid onderneem die werkgewer om: a) diens te lewer soos ooreengekom; b) opdragte van die hoof uit te voer; c) take uit te voer binne redelike bekwaamhede en doeltreffendheid; en d) respek te toon en onderdanig te wees.

Volgens Maile (2002:330) sal personeel wat aanspreeklik voel, onbewustelik probeer om hulle prestasie te verbeter, maar as hulle onregverdig tot verantwoording geroep word, geneig wees om aanspreeklikheid te ignoreer. Maile (2002:330) noem verder dat verantwoordelikheid vir 'n spesifieke taak nie gelyktydig vir twee personee gegee moet word nie, want wanneer ongerymdhede ontstaan, beswaar dit besluitneming oor wie aanspreeklikheid moet aanvaar.

3.6.6 Ander uitdagings vir skoolhoofde

3.6.6.1 Inleiding

Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis en Ecob (1988) wys daarop dat skoolhoofde deurlopend entoesiasme en professionele werksbevrediging moet hê vir transformasieprosesse om suksesvol plaas te vind. MacBeath (1998) se siening is dat skoolhoofde na 'n tydperk van ongeveer 9-12 jaar belangstelling in hulle begin skole verloor.

Volgens Van der Walt (2000:56) staan onderwys voor groot uitdagings waar die skoolhoof oplossings moet vind en dit moet bestuur. Van der Walt (2000:56) voorsien die volgende as uitdagings wat skoolhoofde voor te staan kom, naamlik: a) om te verbeter; b) om te herstruktureer; en c) om beter aan die behoeftes van leerders en 'n veranderde gemeenskap te voldoen.

Skoolhoofde het ook die uitdaging om 'n paradigmaskuif te bewerkstellig in die verwysingsraamwerk van leerders en personeel. Die volgende is 'n aantal van die uitdagings wat skoolhoofde die hoof moet bied, naamlik: a) van aanvaarding van goeie bedoelings, na beloning van goeie prestasie; b) van 'n sisteem waar leerders en

personeel reëls volg, na 'n sisteem waar leerders en personeel doelwitte najaag; c) van beheer oor insette, na aanspreeklikheid vir uitkomste; en d) van 'n gesindheid van wantroue, na 'n kultuur van hoë verwagtings (Van der Walt, 2000:57).

Singh en Lokotsch (2005:286) wys daarop dat die huidige realiteite en uitdagings eise stel aan die bestuur van 'n skool. Volgens Singh en Lokotsch (2005:286) is krimpende begrotings, vermindering in menslike en ander hulpbronne, ondoeltreffende ouerondersteuning, en vae Departementele beleidstukke enkele van die uitdagings wat deur skoolhoofde hanteer en bestuur moet word.

Day (2003:47) sê dat indien skoolhoofde suksesvol wil wees in die veranderde tye van die een-en-twintigste eeu, programme in skole gerig moet wees op die volgende, naamlik: a) analise van persoonlike en professionele waardes; b) kritiese, reflekerende denke; c) bevordering van mensgeoriënteerde, professionele ontwikkeling as 'n metode om verbintenis en morele vlakke te verbeter; d) klem op self- en interpersoonlike vaardigheidsontwikkeling; en e) probleemoplossing en bestuur.

Vertroue word erken as 'n belangrike element in goeie funksionerende skole (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Die voorgenoemde skrywers (2001) is verder van mening dat vertroue noodsaaklik is vir samewerking en kommunikasie, dat dit die fondament is van produktiewe verhoudings in 'n skool. Die ontwikkeling van vertroue verminder die kompleksiteit van transformasie vir skoolhoofde (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Day *et al.* (2000) wys daarop dat afgesien daarvan dat skoolhoofde oor 'n verskeidenheid eienskappe beskik, hulle ook gebuk gaan onder aaneenlopende spanning en dilemmas in hul dag-vir-dag-bestuur.

3.6.6.2 Leierskap teenoor bestuur

Day (2003) beskou leierskap in hoofsaak as 'n proses waar visie, kultuur en interpersoonlike verhoudings gevorm en gehandhaaf word, terwyl bestuur daarteenoor die koördinerende, ondersteuning en monitering van 'n skool se aktiwiteite is. Day (2003) is van mening dat om beide bestuur en leierskap suksesvol toe te pas, 'n versigtige balans deur die skoolhoof gehandhaaf moet word.

Volgens Day *et al.* (2000) is dit belangrik om 'n balans te handhaaf indien beide rolle effektief vervul wil word. Om die skool te onderhou, vereis bestuurstake en -vaardighede. Om die skool te ontwikkel en te transformeer, vereis persoonlike en professionele kwaliteite en waardes van almal wat betrokke is by die skoolgemeenskap.

'n Bydraende determinant wat aanleiding gee tot spanning tussen bestuur en leierskap, is die interpretasie van hoofskap. Day *et al.* (2000) sê dat literatuur daarop wys dat leierskap in hoofsaak 'n kenmerk van suksesvolle skole is, wat beteken dat hoofskap meer is as net bestuur. Die handhawing van 'n balans tussen bestuur en leierskap is nie voor die hand liggend nie, en vereis dikwels persoonlike en professionele opofferings.

3.6.6.3 Ontwikkeling teenoor instandhouding

Day (2003) verwys na die spanning wat bestaan by skoolhoofde oor die hoeveelheid tyd en energie wat hulle spandeer aan die instandhouding van die skoolsisteem as geheel en die tyd wat skoolhoofde moet spandeer om te verseker dat personeel deurlopend meer bekwaam word, ondersteuning het en doelgerig is in hul soeke na hoër standaarde.

Day *et al.* (2000) verduidelik dat die daaglikse wêreld van 'n skool hoofsaaklik uit transformasie van inligting en die onderhoud van die skoolinstansie bestaan, eerder as transformasie deur die ontwikkeling van ander. Verder wys Day *et al.* (2000) daarop dat

kommer by leierskapsbestuur bestaan oor tot watter mate hulle verantwoordelik is vir ontwikkeling in vergelyking met onderhoud.

3.6.6.4 Interne teenoor eksterne transformasie

Die eksterne beoordeling van skole skep spanning. Skoolhoofde bevind hulle volgens Day (2003) in 'n ongemaklike posisie waar hulle enersyds faktore het wat transformasie propageer en aanmoedig, en andersyds eie personeel het wat transformasie moet implementeer. Skoolhoofde bewys hulle leierskap in hierdie verband deur die: a) inisiatiewe wat hulle aanpak; b) ondersteuning wat hulle bied by implementering; c) kennis van hoe personeel inisiatiewe sal aanpak; en d) metodes om inisiatiewe aan te pas by hulle skoolomstandighede en -waardes (Day, 2003).

Day *et al.* (2000) is van mening dat skoolhoofde hulleself in 'n posisie vind waar eksterne druk transformasie aanmoedig, teenoor die personeel in die skool wat dit moet implementeer en toepas. Die impak wat eksterne transformasie het op die skoolhoof se vermoë, beteken dat daar meer delegering van verantwoordelikhede en mag sal plaasvind sodat die skoolhoof transformasie kan bestuur.

Day *et al.* (2000) wys verder daarop dat personeel se moraal deur transformasie-eise geaffekteer kan word, wat beteken dat interne aangeleenthede nie aandag kry nie. Eksterne transformasie wat afdwingbaar is, plaas skoolhoofde ook voor die uitdaging om die skool in ooreenstemming te plaas met eksterne visie en styl van werking. Skoolhoofde moet nou hulle leierskap toon deur die selektering van inisiatiewe wat hulle gaan aanpak, die ondersteuning wat hulle gaan bied vir implementering en hoe hulle die inisiatiewe wat op hulle afgedwing word, gaan aanpas by hulle omstandighede.

3.6.6.5 Outokrasie teenoor outonomie

Volgens Day (2003) is 'n sleutelleierskapsvaardigheid in hierdie verband dat skoolhoofde die vermoë toon om die grense tussen outokrasie en demokratiese besluitneming te bestuur.

3.6.6.6 Persoonlike tyd teenoor professionele take

Day (2003) sê skoolhoofde vind maniere om die toenemende eise van personeelgeleentheidsontwikkeling se koste te bestuur teenoor die potensiële invloed daarvan op personeel. Day *et al.* (2000) is van mening dat skoolhoofde meer van hul persoonlike tyd moet gebruik om skoolwerk te doen.

3.6.6.7 Leierskap in klein teenoor groot skole

Volgens Day (2003) moet skoolhoofde die hele spektrum van die kurrikulum en skoolstrukture, asook addisionele eise effektief bestuur. Skoolhoofde moet in hierdie geval die gevaar van personeeluitbranding monitor en bestuur. Day *et al.* (2000) meld dat leierskapspressing kan voorkom weens die grootte van die skool. By kleiner skole is min personeel en die diverse vakke van die kurrikulum van groot bekommernis. 'n Verdere probleem is dat skoolhoofde by klein skole self 'n groot onderrigverpligting het wat aanleiding gee tot spanning in onderrig, leierskap en bestuur.

Fineman (1997), beskou die afgelope 50 jaar as 'n tydperk waartydens dramatiese transformasies in gemeenskapswaardes voorgekom het. Hierdie transformasie, tesame met besondere ekonomiese en organisatoriese ontwikkeling, het aanleiding gegee tot "talent-oorlog" (Williams & Green, 2000) en onderlê die behoefte om personeel te betrek op verskeie vlakke om effektiewe verbintenisse te verseker.

Higgs en Dulewicz (1999) dui op die elemente van emosionele intelligensie wat 'n invloed kan hê op skoolhoofde se bestuur en leierskap, naamlik: a) selfbewustheid wat

handel oor die bewustheid van eie gevoelens, en die vermoë om dit te identifiseer en te bestuur; b) emosionele elastisiteit handel oor die vermoë om goed en deurgaans dieselfde te presteer in verskeie situasies, ook onder druk; c) motivering gaan oor die dryfkrag en energie van die skoolhoof om resultate na te streef en om oor die kort en lang termyn te balanseer, asook doelwitte na te streef ongeag uitdagings en teenkanting; d) interpersoonlike sensitiwiteit Behels die vermoë om bewus te wees van die behoeftes en gevoelens van ander, en die gebruik van hierdie bewuswording om met ander in interaksie te wees; e) beïnvloeding betrek 'n skoolhoof se vermoë om ander te oorreed om hulle sienings rakende aangeleenthede te verander; en f) nougesetheid en integriteit wat die vermoë inhou om verbind te bly tot 'n plan en om uitdagings daarin te bestuur.

Loftus *et al.* (2001:6) is van mening dat skoolhoofde 'n plan daar moet stel en implementeer wat 'n meer diverse groep toekomstige leiers kan identifiseer en ontwikkel. Die eise aan skoolhoofde maak die posisie onaantreklik vir diegene met leierskapsvaardighede. Die rol van 'n skoolhoof moet, volgens Loftus *et al.* (2001:7) aantrekliker gemaak word deur 'n groter gemeenskaplike waarde daarby te voeg. Daar word van skoolhoofde verwag om uitgebreide programme te ontwikkel waar toekomstige leiers geïdentifiseer en gestimuleer kan word sodat hulle bereid sal wees om skoolleierskapsgeleenthede aan te gryp.

3.6.6.8 Personeel ontwikkeling en optrede teenoor personeel

Omdat skoolhoofde deurlopend besluite moet maak rakende onderrigstandaarde van personeel, veroorsaak dit volgens Day (2003) dat hulle in dilemmas geplaas word betreffende hulle persoonlike waardes, ideologieë en sienings, ten opsigte van die ontwikkeling van almal in die skool. Optrede teenoor personeel het 'n invloed op die kultuur van die skool, personeel se moreel, asook die aard van verhoudings tussen personeel en leiers. Skoolhoofde moet duidelike grense handhaaf tussen persoonlike en professionele verhoudings wat die hart vorm van onderriggesondheid by skole (Day, 2003).

3.6.6.9 Mag teenoor deelname

Skoolhoofde streef daarna om 'n balans te handhaaf tussen personeel en om hulle te betrek by besluitneming, en steeds duidelikheid te bied ten opsigte van die rigting waarin die skool beweeg. Day (2003) wys daarop dat skoolhoofde bedag moet wees dat dit kan lei tot 'n groter eis ten opsigte van seggenskap oor die rigting waarin die skool beweeg, en dit kan 'n uitdaging vir skoolhoofde wees waar personeel die finale sê wil hê.

Hopkins (2001) wys op transformasiestrategieë wat deur skoolhoofde bestuur en geïmplementeer word, ten einde te verseker dat transformasie suksesvol plaasvind in hulle skole. Vervolgens word 'n paar strategieë bespreek na aanleiding van Hopkins (2001) se identifisering daarvan.

Onderwys-transformasie is 'n plaaslike aangeleentheid. Volgens Hopkins (2001) bepaal skole die graad van sukses van enige nasionale beleid. Skoolhoofde kan implementering teenstaan of dit 'n effektiewe deel van die skool maak. Indien skole wil verbeter, is dit noodsaaklik dat daar aktiewe en kreatiewe bydraes sal wees by die implementering.

Sentrale ondersteuning is belangrik. Hopkins (2001) verduidelik dat dit handel oor hoe om skole te help om nasionale beleidstukke te implementeer. Die verantwoordelikheid vir die implementering van nasionale beleide deur 'n individuele skool, hang af van die groter ondersteuningstruktuur van die Onderwysdepartement. Hopkins (2001) dui aan dat implementering moet plaasvind aan die hand van die realiteite en behoeftes van skole. Implementeringsimplikasies is afhanklik van die infrastrukture vir implementering waar 'n diverse benadering nodig is vir effektiewe ondersteuning.

Effektiewe sisteemverbindings is essensieel. Hopkins (2001) beklemtoon dat die strategieë in komplekse sisteme om verbintenisnetwerke te identifiseer voorkom in die

skool, distrik en op nasionale vlak. Kommunikasie binne 'n skoolsisteem moet wyd en diep wees, met ander woorde, horisontaal na alle belanghebbendes op skool, ouer en gemeenskapsvlak, en vertikaal met ander instansies. Hopkins (2001) is verder van mening dat 'n duidelike administratiewe stelsel wat ondersteuning en die hulpbronne kan voorsien, noodsaaklik is sonder dat die plaaslike bemagtiging te na gekom word.

Transformasieproses is 'n leerproses. Hopkins (2001) dui aan dat hierdie proses nie 'n bloudruk kan wees wat die tyd vooruit loop nie. Die sleutel tot sukses is deurlopende inligting van alle sisteme op 'n gereelde basis. Dit impliseer 'n werkende toesig- en moniteringsisteem.

3.6.6.10 Dink sistematies en groot

Hopkins (2001) is van mening dat die visie van transformasie wat alle aspekte van die skool affekteer, effektiewer is as 'n versigtige benadering. Enige groot transformasie in komplekse sisteme vereis die ontwikkeling van strukture en vermoëns op alle vlakke. Ad hoc-oplossings werk nie op die lang termyn nie, maar slegs instansiegerigte verbintenisse.

3.6.6.11 Fokus op klaskamerpraktyke

Die dinamiek van onderrig en leer, wat in individuele klaskamers plaasvind behoort volgens Hopkins (2001) 'n belangrike fokus te wees. Volgens Hopkins (2001) bepaal die klaskamerdinamika die sukses van transformasie-implementering. Verder beklemtoon Hopkins (2001) dat onderrighulpbronne se materiaal van goeie kwaliteit moet wees en dat dit beide inhoud en instruksionele strategieë insluit.

3.6.6.12 Sien personeel en leerders

Volgens Hopkins (2001) is die bemeëtering van personeel van groot belang en kan dit die beste ontwikkel word deur 'n sistematiese leerproses wat refleksie aanmoedig deur indiensopleiding, leiding en onderrig.

Die implementering van transformasie in sisteme met diep, historiese, diverse en lae vlakke van kapasiteit, is 'n onvermydelike en stadige proses. Grant (2006:529) is van mening dat die ontwikkeling van , leierskapskultuur gesien moet word as 'n proses wat gebaseer is op nuwe sienings van leierskap. Grant (2006:527) gaan verder en wys daarop dat personeel weerstand bied teen die skoolhoof se rol, omdat: a) personeel nie inisiatief wil neem nie; en b) personeel voel dat die skoolbestuurspan verantwoordelik is om rigtinggewend te wees, en dat hulle as personeel net die minimum, of wat van hulle verwag word, moet doen.

3.7 Samevatting

In hierdie hoofstuk is aandag geskenk aan die bestuursleierskap wat aan die moderne skoolhoof gestel word. Sienings rakende wat leierskap is en wat verwag word van 'n leier, asook die kompleksiteit van moderne leierskap het onder die loop gekom. Verder is 'n verskeidenheid leierskapsmodelle en -dimensies bestudeer en bespreek wat verder bydrae tot die kompleksiteit van bestuursleierskap.

Omdat leierskap nie vir alle persone net een styl kan behels nie, word verskillende leierskapstyle bestudeer wat afsonderlik en gekombineerd in suksesvolle bestuursleierskap toegepas kan word. Transformasie bring mee dat moderne skoolhoofde oor sekere karaktereienskappe moet beskik, en stel gevolglik uitdagende professionele eise aan die skoolhoof. Transformasie het ook tot gevolg dat die rol van die skoolhoof in Suid-Afrika drasties verander het, wat meebring dat skoolhoofde hulle benadering tot skoolbestuur en spesifiek tot diversiteit en onderwys-transformasie

indringend moet hersien. Ten einde is sekere uitdagings wat die skoolhoof in die moderne onderwysmilieu vind, ondersoek.

Vervolgens sal in Hoofstuk 4 aandag geskenk word aan die navorsingsontwerp van die empiriese navorsing en resultate.

HOOFSTUK 4

NAVORSINGSONTWERP

4.1 Inleiding

Die vorige twee hoofstukke verskaf saam belangrike agtergrond-inligting vir die empiriese ondersoek wat hierna (Hoofstuk 5) volg. In Hoofstuk 2 is 'n studie onderneem na die onderwyslandskap in Suid-Afrika. Daar is ondersoek ingestel na diverse onderwys in die Suid-Afrikaanse geskiedenis, wat gevolg is deur 'n studie van die Suid-Afrikaanse Grondwet en Beleidsraamwerk. Verder is verskeie implikasies van transformasie vir diverse onderwys bestudeer, gevolg deur die invloed van transformasie op leerders se ondervindings en verwagtings.

In Hoofstuk 3 is bestuursleierskap en transformasie in Afrikaansmediumskole onder die loep geneem. Daar is onder andere nagevors oor leierskap in 'n moderne onderwyslandskap en die eise wat aan professionele skoolhoofde gestel word. In Hoofstuk 3 is ook 'n studie gemaak van benaderings tot diversiteit en onderwys- transformasie, en die uitdagings wat dit stel aan die skoolhoof in 'n moderne onderwysmilieu.

Uit die literatuur kon vasgestel word wat van bestuursleierskap in 'n moderne onderwysmilieu verwag word, en watter uitdagings en benaderings skoolhoofde het in 'n milieu van diversiteit en onderwys-transformasie. In hierdie hoofstuk word die navorsingsontwerp uiteengesit en die stappe bespreek wat gevolg is om die ondersoek uit te voer. Die ontwerp van die vraelyste wat as meetinstrument dien, die teikenpopulasie, die wyse waarvolgens bepaal is aan wie vraelyste gegee word, en die redes vir spesifieke vrae wat ingesluit is, word vervolgens bespreek.

4.2 Die vraelys as meetinstrument

4.2.1 Voordele

'n Kwantitatiewe ondersoek behels die insameling van statistiese data wat daarop ingestel is om die navorsingsdoelwitte te verreken. Volgens Louw en Edwards (1997:36) is die voordele van hierdie metode die volgende:

- Dit voorsien 'n basis waarop een resultaat met 'n ander vergelyk kan word.
- Resultate wat verkry word, kan onderwerp word aan statistiese prosedures wat rekenaarmatig verwerk word. Dit is dus moontlik om groot hoeveelhede data te gebruik.
- Statistiese tegnieke kan toegepas word om hipoteses indringend te toets.

Só 'n kwantitatiewe ondersoekmetode skep die geleentheid om 'n wye verskeidenheid moontlike ooreenkomste te toets. Die betrokke metode is dan ook vir hierdie navorsing as besonder geskik geag.

4.2.2 Nadele

Louw en Edwards (1997:37) verwys verder na die moontlike nadele van die vraelys as meetinstrument:

- Die gegewens wat in getalle omgesit word, is dikwels nie 'n ware weergawe van die werklike belewing van die persoon wat aan die ondersoek deelneem nie. Dit lei tot resultate wat dikwels faal om die ware aard van die data wat ingesamel is, weer te gee.
- Die menslike natuur verhoed dikwels dat ingewikkelde sielkundige faktore behoorlik gekwantifiseer kan word. 'n Mens se aandag kan maklik afgelei word deur kleiner kunsmatige aspekte in die vraelyste, wat daartoe kan lei dat die respons nie 'n ware weergawe is nie.

Bogenoemde kon ook 'n rol in hierdie studie gespeel het, daarom sal dit by die interpretasie van die resultaat in ag geneem word.

4.2.3. Die vraelys

Die literatuurstudie in die voorafgaande hoofstukke oor bestuursleierskap en transformasie in Afrikaansmediumskole (voormalige model-C skole wat nog Afrikaans is en wat tans Afrikaans en Engels is as gevolg van transformasie) het as basis gedien om vraelyste saam te stel, ten einde data in te samel om juis aspekte wat in die literatuurstudie na vore gekom het, te toets. Vraelyste kan volgens Burns en Grove (1997:311) ontwerp word om feite oor 'n persoon in te samel of feite oor gebeure wat aan persone bekend is.

Vraelyste kan ook sekere gewoontes, gelowe, houdings, opinies, kennisvlakke en bedoelings van persone identifiseer. Die vrae in die vraelyste is gevolglik op grond van bestuursleierskap en transformasie in Afrikaansmediumskole saamgestel, en met die doel om vas te stel wat die skoolhoof se rol is in bestuursleierskap en transformasie van Afrikaansmediumskole. Daar is verder 'n aantal bestuurserise, uitdagings en transformasiebenaderings in lyste uiteengesit, en skoolhoofde en personeel moes aandui tot watter mate dit in die skool voorkom. Dit beteken dat die vrae wat in die skoolhoof-vraelys voorkom, ooreenstem met dié van die personeel-vraelys.

Die volgende is 'n voorbeeld van vrae wat in die voorgenoemde twee soorte lyste ooreenstem:

Skoolhoof:

Ek gebruik 'n bestuurstyl wat deelnemend van aard is.

Personeel:

Die skoolhoof gebruik 'n bestuurstyl wat deelnemend is.

Die vraelyste is vooraf aan verskeie onderwysers en skoolhoofde gegee vir beantwoording. Uit die terugvoering is veranderings gedoen om beter duidelikheid vir respondente te stel.

Die vraelyste is selfontwerp en is gedupliseer om aan 40 skoolhoofde en 280 onderwyspersoneel per hand af te lewer. Die vraelyste bestaan hoofsaaklik uit 'n aantal vrae wat deur die respondente beantwoord word deur keuses op 'n Likert-skaal aan te dui.

Die vraelyste is aan 40 skoolhoofde en 280 onderwyspersoneel per hand afgelewer met die versoek dat hulle dit moet invul en terugstuur. Met die oog daarop is die vrae versigtig en duidelik geformuleer (Leedy & Ormrod, 2001:313) sodat die respondente nie tyd sal verspil om eers die vrae te ontleed nie, maar die vrae maklik sal verstaan. Die vraelyste is so ontwerp dat dit die respondente sal interesseer en aanmoedig om dit in te vul. Daar word ook baie klem gelê op die feit dat die vraelyste anoniem ingevul moet word en dat die gegewens wat ingewin word, as volkome vertroulik hanteer sal word.

Volgens De Vos (2000:276) moet 'n aantal basiese beginsels met die saamstel van 'n vraelys in gedagte gehou word:

- Daar moet vooraf duidelikheid wees oor presies watter inligting ingewin wil word. Slegs die noodsaaklikste vrae moet gestel word en dit moet so kort as moontlik gehou word.
- Die formaat van die vraelyste sal bepaal word deur wie, waar en op watter wyse die vraelyste ingevul gaan word. Alle vraelyste behoort egter vergesel te wees van 'n begeleidende brief waarin 'n kort uiteensetting van die doel van die vraelyste gegee word.
- Elke vraag moet slegs een gedagte bevat.

- Abstrakte vrae wat nie binne die verwysingsraamwerk van die respondent val nie, behoort nie gebruik te word nie.
- Die eerste vrae behoort van 'n algemene aard te wees wat maklik beantwoord kan word. Die meer sensitiewe en persoonlike vrae moet later in die vraelys voorkom.

Verder beskou Steyn (2002:43) die volgende drie aspekte as van die grootste belang:

- Om die verlangde inligting so akkuraat moontlik uit die populasie te verkry.
- Om die maksimum samewerking van die respondente in die teikengroep te verkry.
- Om die data-insameling en -ontleding te fasiliteer.

Vervolgens sal die ontwerp van die meetinstrument in meer besonderhede bespreek word.

4.3 Die ontwerp van die meetinstrument

Die ontwerp van die meetinstrument is van so 'n aard dat die vrae in beide die skoolhoof- en personeel-vraelys met mekaar ooreenstem. Dit sluit in die biografiese gegewens en die vrae wat handel oor bestuursleierskap en transformasie in Afrikaansmediumskole. Gegewens oor die demografie van skole is net aan die skoolhoofde gestel.

4.3.1 Vraelys: Skoolhoofde

4.3.1.1 Afdeling A: Biografiese gegewens

Vir die gegewens wat in hierdie afdeling van die vraelyste ingewin word, is die respondente gevra om hulle ouderdom en geslag aan te dui (vgl. Tabel 5.1). Verder moes die respondente ook die hoogste kwalifikasie wat hulle verwerf het, asook die aantal jare voltooide diens aandui. Laastens moes die respondente die aantal jare aandui wat hulle in die skoolhoofposisie is van die skool waar hulle tans werksaam is.

4.3.1.2 Afdeling B: Demografiese gegewens

In hierdie afdeling van die vraelys is die respondente versoek om inligting te verstrek oor die skool waarvan hulle die hoof is. Daar is versoek om aan te dui hoeveel leerders in die skool is, watter tipe skool dit is en hoeveel personeellede in die skool is. Hierdie gegewens is dan aangewend om ondersoek in te stel of daar op grond hiervan verskille is ten opsigte van die bestuursleierskap en transformasie van die skoolhoofde.

4.3.1.3 Afdeling C: Vraelys

In hierdie afdeling is gebruik gemaak van vrae met antwoorde wat op die Likert-skaal aangedui word. Die respondente moes 'n keuse uitoefen tussen vier alternatiewe opsies by elke vraag (vgl. Tabel 5.3). Die vier keuses was **glad nie, in 'n geringe mate, in 'n groter mate en meestal of tot baie groot mate**. Die gebruik van slegs vier alternatiewe skakel die moontlikheid uit dat die respondente bloot 'n middelste (of neutrale) waarde kies, byvoorbeeld 'n 3 op 'n 5-puntskaal. Die respondente word dus verplig om telkens na die negatiewe of die positiewe kant 'n keuse uit te oefen.

Met verwysing na die literatuurstudie in Hoofstuk 3, en spesifiek die bestuursleierskap en transformasiebenadering van 'n leier (par 3.2, 3.4, 3.5 en 3.6), is die aard van die vrae sodanig geformuleer dat vasgestel kan word watter aspekte van hierdie bestuursleierskap en transformasiebenaderings reeds by skoolhoofde voorkom, en ook hoe sterk dit figureer.

4.3.2 Vraelys: Personeel

4.3.2.1 Afdeling A: Biografiese gegewens

Vir die gegewens wat in hierdie afdeling van die vraelyste ingewin word, is die respondente gevra om hulle ouderdom en geslag aan te dui (vgl. Tabel 5.4). Verder moes die respondente ook die hoogste kwalifikasie wat hulle verwerf het, en die aantal jare voltooide diens aandui. Respondente moes ook die posisie wat hulle tans beklee by die skool aandui, en die aard van hulle aanstelling by die betrokke skool.

4.3.2.2 Afdeling B: Vraelys

In hierdie afdeling is gebruik gemaak van vrae met antwoorde wat op 'n Likert-skaal aangedui word. Die respondente moes 'n keuse uitoefen uit vier alternatiewe opsies by elke vraag (vgl. Tabel 5.5). Die keuses was **glad nie, in 'n geringe mate, in 'n groter mate en meestal of tot baie groot mate**. Die gebruik van slegs vier alternatiewe skakel die moontlikheid uit dat die respondente bloot 'n middelste (of neutrale)waarde kies, byvoorbeeld 'n 3 op 'n 5-puntskaal. Die respondente word dus verplig om telkens na die negatiewe of die positiewe kant 'n keuse uit te oefen.

Met verwysing na die literatuurstudie in Hoofstuk 3, en spesifiek die bestuursleierskap en transformasiebenadering van 'n leier (vgl. 3.2, 3.4, 3.5 en 3.6), is die vrae geformuleer om vas te stel watter van hierdie bestuursleierskap-

en transformasiebenaderings reeds by skoolhoofde voorkom, en hoe sterk dit figureer.

4.4 Administratiewe prosedures

Tydens 'n onderhoud en gesprekvoering met die Departementshoof van Distrik 12 in die Gautengse Departement van Onderwys is skriftelike toestemming verkry om die vraelyste aan geselekteerde hoofde (vgl.4.5) van skole onder die jurisdiksie van die Gautengse Departement van Onderwys te versprei. Die nodige toestemming (vgl. Bylaag E) is verkry en die onderwyshoof het ook sekere voorwaardes gestel waaraan uiteindelik volkome voldoen is.

'n Skrywe aan skoolhoofde (deel van die vraelys in Bylaag A) sowel as die skriftelik toestemming van die onderwyshoof is by die vraelys wat in Afrikaans opgestel is, gevoeg en per hand aan skoolhoofde gegee. Ingesluit in die koevert waarin die vraelyste per hand af gelewer is, is ook 'n gefrankeerde koevert geplaas vir die gerief van die respondent en ook om dit vir sodanige maklik te maak om te reageer. Daar is ook mondelings met skole ooreengekom dat vraelyste na 'n tydperk van twee weke afgehaal sou word.

Weens die onderneming aan skoolhoofde dat die vraelyste anoniem en vertroulik hanteer word, was dit onmoontlik om vas te stel wie nie gereageer het nie. Die aanvanklike respons was nie bevredigend nie en telefoniese opvolging was 'n volgende stap om hoofde aan te spoor om hulle eie vraelys te voltooi, en die personeel te versoek om hulle vraelyste ook te voltooi. Skoolhoofde en personeel is 'n verdere tydperk gegun om vraelyste te voltooi en terug te stuur.

Met die inname van vraelyste was die respons weer eens nie bevredigend nie, en skoolhoofde het aangedui dat nie hulleself of die personeel tyd het, terwyl ander weer aangedui het dat hulleself nie tyd het nie. Ten einde voldoende skole te kry wat positief wou deelneem, is 'n tweede distrik in Gauteng in berekening

gebring. Persoonlike afsprake is met skoolhoofde gemaak waartydens die doel van die vraelyste (ten spyte van meegaande skriftelike dokumentasie ter verduideliking), aan skole verduidelik is.

Die respons was positief en vraelyste was binne 'n twee weke tydperk voltooi en afgehaal. Uiteindelik was die situasie soos volg:

Tabel 4.1: Aantal vraelyste uitgedeel en terugontvang:

SKOOLHOOFDE

Aantal vraelyste uitgedeel	Aantal vraelyste terugontvang	Terugontvang %
40	32	80

Tabel 4.2: Aantal vraelyste uitgedeel en terugontvang:

ONDERWYSPERSONEEL

Aantal vraelyste uitgedeel	Aantal vraelyste terugontvang	Terugontvang %
280	218	77.85

Nadat seker gemaak is dat alle moontlike pogings aangewend is om die maksimum respons te verkry, is besluit om te volstaan met die 32 skoolhoof-vraelyste en 218 onderwyspersoneel-vraelyste wat terugontvang is en om voort te gaan met die ontleding van die resultate.

4.5 Populasie en steekproef

Vir doeleindes van hierdie navorsing is die populasie van die voormalige Model C-skole wat nog steeds as Afrikaansmediumskole bekendstaan, gebruik. Die steekproef kan beskryf word as 'n gerieflikheidssteekproef, aangesien hoofde en personeel wat bereid was om deel te neem, uit Distrikte 2 en 12 van die Gautengse Departement van Onderwys gebruik is.

4.6 Statistiese tegnieke en prosedures

4.6.1 Inleiding

Die response van die respondente (ingevulde vraelyste) is met behulp van die Statistiese Konsultasiediens van die NWU se Potchefstroomkampus verwerk en die frekwensies, persentasies en ander relevante statistiek is bepaal deur middel van die SAS-rekenaarprogram (SAS Institute, 2005), Statistica (StatSoft Inc., 2006) en SPSS (SPSS Inc, 2005).

Met behulp van die Oblimin-rotasie na 'n hoofkomponente aanvanklike faktorekstraksie, is die faktoranalises gedoen. Die faktorpatroonmatriks (vgl. Tabel 5.6) gee 'n uiteensetting van die beladings van die vrae op elke faktor. Die betroubaarheid van die faktore wat tydens die faktoranalise voorgekom het, is gedoen met behulp van die Cronbach Alpha-koëffisiënt (vgl. Tabel 5.7). Met behulp van die t-toets is die statisties betekenisvolle verskille tussen hoër- en laerskole oor die verskillende faktore bepaal. Gestandaardiseerde verskille (d-waardes) is as effekgroottes gebruik om vas te stel of die verskille tussen gemiddeldes prakties betekenisvol is (Ellis & Steyn, 2003).

4.6.2 Biografiese gegewens (Afdeling A van vraelys aan hoofde en personeel): Bepaling van frekwensie

In hierdie afdeling was daar ses items en by elke item is daar keuses wat deur die respondente uitgeoefen moes word deur telkens net by een van die moontlikhede 'n kruisie te trek. Hierna is die merkies by elke keuse afsonderlik uitgebring en bymekaargetel om te bepaal wat die totale hoeveelheid kruisies is wat by elke keuse gemaak is.

Daar is gebruik gemaak van twee tipes vraelyste wat spesifiek saamgestel is vir skoolhoofde en personeel. Dit is belangrik om daarop te let dat beide vraelyste

(aan personeel en skoolhoofde) met mekaar korrespondeer. By skoolhoofde begin ouderdom by 26-34 jaar, terwyl ouderdom by personeel by 20-25 begin. Die rede vir hierdie verskil word daarop gebaseer dat 'n onderwyser 'n sekere mate van onderwysondervinding moet opdoen om as 'n skoolhoof aangestel te kan word.

4.6.3 Demografiese gegewens (Afdeling B van vraelys aan skoolhoofde): Bepaling van frekwensie

Die demografiese gegewens in Afdeling B van die vraelys aan skoolhoofde, is onder 'n nuwe opskrif ingesamel. Hierdie gegewens is net van skoolhoofde versoek aangesien dit van administratiewe aard is, en omdat skoolhoofde die korrekte getalle tot hulle beskiking sal hê. Verder word die moontlikheid van herhaling deur personeel, foutiewe inligting deur personeel, omdat hulle onseker is of raai, uitgeskakel.

4.6.4 Vraelysgegewens (Afdeling C van die vraelys aan skoolhoofde en personeel): Bepaling van frekwensie

In hierdie afdeling is daar gebruik gemaak van 38 items wat handel oor die skoolhoof se bestuursleierskap en benadering tot transformasie, soos in die literatuurstudie in Hoofstuk 3 aangedui is. Hierdie items is in 'n vraelysformaat aan skoolhoofde en personeel gegee. Elke item (1-38) in die vraelyste korrespondeer met mekaar.

Die respondente (skoolhoofde) moes aan die hand van die items aandui tot watter mate bestuursleierskap en transformasie deur hulle as hoofde toegepas word. Die respondente (onderwysers) moes aan die hand van die items aandui tot watter mate bestuursleierskap en transformasie deur die skoolhoofde toegepas word.

4.6.5 Bepaling van frekwensies en gemiddeldes per vraag: Hoofde

Die frekwensies en gemiddeldes vir afdeling A, B en C is per vraag bepaal. In hierdie afdeling kon respondente by elke item een van vier moontlikhede op die Likert-skaal merk. Die aantal merkies by elkeen van die moontlike keuses is daarna bymekaargetel om die frekwensie te bepaal van elkeen van hierdie moontlike keuses.

4.6.6 Bepalings van frekwensies en gemiddeldes per vraag: Onderwysers

Die frekwensies en gemiddeldes vir afdeling A en B is per vraag bepaal. In hierdie afdeling kon respondente by elke item een van vier moontlikhede op die Likert-skaal merk. Die aantal merkies by elkeen van die moontlike keuses is daarna bymekaargetel om die frekwensie te bepaal van elkeen van hierdie moontlike keuses.

4.6.7 Faktoranalise

Met behulp van die FAKTOR-prosedure van SAS is 'n faktoranalise op die gesamentlike data van die hoofde en personeel gedoen. Faktoranaliserings word gebruik om die aantal veranderlikes wat uit vraelyste soos wat hier gebruik is, na vore kom, te verminder na 'n kleiner aantal latente veranderlikes wat dan **faktore** genoem word.

Met behulp van 'n faktoranalise is daarna gepoog om te bepaal watter van die items in Afdeling B (by onderwyspersoneel) en Afdeling C (by skoolhoofde) van die vraelyste saamgegroepeer kan word (as faktor) ten opsigte van 'n bestuursleierskap of transformasiebenadering van 'n skoolhoof.

4.6.8 Bepaling van die betroubaarheid van die vraelyste

Die betroubaarheid van 'n meetinstrument (soos hierdie vraelyste) is volgens Leedy en Ormrod (2001:31) die mate waarin die instrument telkens wanneer dit deur dieselfde persone gebruik word, dieselfde resultaat sal oplewer. Die akkurate meting van iets deur middel van vraelyste soos hierdie kan slegs geskied indien sodanige meting konsekwente resultate oplewer.

Volgens Garson (2007:2) is die Cronbach-alpha-waarde die algemeenste vorm van 'n betroubaarheidskoëffisiënt, en is daarom ook die waarde wat in hierdie navorsing gebruik is om betroubaarheid aan te dui. Elke telling wat by 'n item behaal is, kan opgebreek word in 'n ware telling en 'n fouttelling. Hoe kleiner die fouttelling in verhouding tot die ware telling is, hoe hoër is die betroubaarheid van die item. Wanneer die alpha-waarde 0 is, is daar net 'n fouttelling en geen ware telling nie. Daarteenoor dui 'n alpha-waarde van 1 op geen fouttelling nie en slegs 'n ware telling.

4.6.9 Bepaling van die effekgroottes van verskille tussen die groepe respondente

In talle gevalle word navorsers gedwing om die resultate wat hulle verkry het as 'n subpopulasie van die teikenpopulasie te oorweeg as gevolg van die respons van die oorspronklike ewekansige steekproef. Hierdie data behoort dan as klein populasies waarvoor statistiese gevolgtrekkings en p-waardes nie relevant is nie, oorweeg te word. In plaas daarvan om dan net die beskrywende statistiek in hierdie gevalle te rapporteer, kan die effekgroottes bepaal word. Praktiese beduidendheid kan volgens Ellis en Steyn (2003:51) verstaan word as 'n groot genoeg verskil om 'n effek in die praktyk te hê.

4.7 Samevatting

In Hoofstuk 4 is gepoog om die navorsingsontwerp volledig te beskryf. Die meetinstrument (vraelys) is selfontwerpte vraelyste wat uit vrae bestaan wat deur respondente beantwoord moet word. Die ontwerp van die onderskeidelike vraelyste vir skoolhoofde en onderwysers is van so 'n aard dat dit met mekaar ooreenstem. In die beantwoording van die vraelyste het die respondente vier keuses van antwoorde gehad. Die administratiewe prosedures wat gevolg is met die vraelyste is ook aangedui. Die statistiese tegnieke en prosedures is volledig uiteengesit, die uiteensetting van die faktoranalise, bepaling van betroubaarheid van die vraelyste, asook die bepaling van die effekgroottes van verskille tussen die groepe respondente, is weergegee.

In die volgende hoofstuk sal die empiriese ondersoek en resultate in meer detail bespreek word.

HOOFSTUK 5

EMPIRIESE ONDERSOEK EN RESULTATE

5.1 Inleiding

In Hoofstukke 2 en 3 is 'n literatuurstudie onderneem rakende transformasie in skole: 'n Suid-Afrikaanse perspektief oor bestuursleierskap en transformasie in Afrikaansmediuimskole. Hierdie inligting is benut om vraelyste saam te stel, en deur middel van die vraelyste aan skoolhoofde en onderwyspersoneel is probeer om vas te stel watter elemente van die literatuurstudie reeds deur skoolhoofde geïmplementeer en gebruik word.

In Hoofstuk 4 is die ontwerp van die vraelyste wat aan skoolhoofde en onderwys- personeel gegee is, volledig beskryf. Die doel van die vraelyste was om skoolhoofde en onderwyspersoneel se menings te bepaal ten opsigte van die skoolhoof se bestuursleierskap en benadering tot transformasie. Verder het hierdie ondersoek ook ten doel gehad om vas te stel watter leierskapstyle en benaderings skoolhoofde volg, en hoe en tot watter mate transformasie deur skoolhoofde toegepas word in hulle skole.

Die doel met die vraelyste was onder andere om te bepaal of onderwysers hoofde se siening van hulle (die hoofde) hantering van transformasie deel. Die resultate hiervan word in hierdie hoofstuk gerapporteer.

5.2 Bepalings van frekwensies en gemiddeldes: Vraelys aan hoofde

5.2.1 Inleiding

Hierdie deel van die navorsing handel oor die bepaling van frekwensies (n) en gemiddeldes van die drie afdelings van die skoolhoofde se vraelys, naamlik: a) biografiese gegewens; b) demografiese gegewens; en c) die vraelys.

Biografiese gegewens bevat ses items wat aan die skoolhoofde gestel is, naamlik: ouderdom, geslag, aantal jare voltooide onderwys, aantal jare hoof by die huidige skool, hoogste kwalifikasie en aantal voltooide jare as skoolhoof.

Demografiese gegewens bevat drie items en is gerig op die samestelling van die skool. Die volgende items is aan hoofde gerig: a) aantal leerders by die skool; b) aantal personeel; en c) skooltipe.

Die vraelys bestaan uit 38 items. Hierdie vraelyste is so saamgestel om die skoolhoof se bestuursbenadering tot transformasie te bepaal. Die frekwensies (n) vir die drie afdelings van die vraelys aan hoofde is soos volg:

Tabel 5.1 Afdeling A: Biografiese gegewens: Hoofde

		n	%
Ouderdomsgroep	26-34 jaar	-	-
	35-44 jaar	7	21.88
	45-54 jaar	11	34.38
	55-60 jaar	10	31.25
	61+	4	12.50

		n	%
Geslag	Manlik	30	93.75
	Vroulik	2	6.25

		n	%
Aantal jare voltooide diensjare	3-5 jaar	0	0
	6-10 jaar	0	0
	11-15 jaar	0	0
	16-20 jaar	10	31.25
	20+	22	68.75

		n	%
Aantal jare hoof by u huidige skool	3-5 jaar	8	25.81
	6-10 jaar	7	22.58
	11-15 jaar	7	22.58
	16-20 jaar	7	22.58
	20+	2	6.45

		n	%
U hoogste kwalifikasie	Onderwysdiploma	4	12.90
	Graad & Diploma	5	16.13
	BEd	7	22.58
	Honneursgraad	7	22.58
	Meesters	5	16.13
	Doktor	3	9.68
	Ander	0	0

		n	%
Aantal voltooide jare as skoolhoof	3-5	8	25.81
	6-10	6	19.35
	11-15	6	19.35
	16-20	6	19.35
	20+	5	16.13

Dit blyk dat die meerderheid hoofrespondente (78.13%) ouer as 45 jaar is. Verder is verreweg die meerderheid van die respondente (93.75%) manlike, terwyl slegs 6.25% van die respondente vroulik is. Die groot meerderheid van die respondente (68.75%) het ook 20 en meer jare voltooide onderwys. Betreffende die aantal jare hoof by die huidige skool, het die respondente (48.39%) aangedui dat hulle 3-10 jaar reeds hoof is by hulle huidige skool. Hier- teenoor het die respondente (45.16%) aangedui dat hulle reeds 11-20 jaar hoof is by hulle huidige skool. Die meerderheid respondente (45.16%) het aangedui dat hulle oor 'n B.Ed.- of Honneursgraad beskik. Die respondente (45.16%) het aangedui dat hulle 3-10 voltooide jare as skoolhoof het. Hierteenoor staan die respondente (38.70%) wat aangedui het dat hulle 11-20 voltooide jare as skoolhoof het.

Tabel 5.2 Afdeling B: Demografiese gegewens: Hoofde

		n	%
Aantal Leerders in skool	Minder as 200	1	3.13
	201-400	1	3.13
	401-600	7	21.88
	601-800	8	25.00
	801-1000	6	18.75
	1000+	9	28.13

		n	%
Aantal personeel	Minder as 10	0	0
	11-20	3	9.38
	21-30	8	25.00
	31-40	11	34.38
	41-50	5	15.63
	50+	5	15.63

		N	%
Skooltipe	Seuns & Dogters	32	100
	Seunskool	0	0
	Dogterskool	0	0

Dit blyk dat die meerderheid skole (71.88%) meer as 600 leerders het. Verder het die meerderheid skole (59.38%) 'n personeeltal wat wissel tussen 21-40 personeellede. Alle skole betrokke by hierdie navorsing, is skole met leerders wat bestaan uit seuns en dogters.

Tabel 5.3 Afdeling C: Vraelys aan skoolhoofde

- | | |
|----------------------|-----------------------------------|
| 1= Glad nie | 2= in 'n geringe mate |
| 3= in 'n groter mate | 4= meestal of tot baie groot mate |

Beantwoord asseblief alle vrae soos wat u dit persoonlik in u skool ervaar.

		GLAD NIE		IN 'N GERINGE MATE		IN 'N GROTER MATE		MEESTAL OF TOT BAIE GROOT MATE	
		N	%	n	%	n	%	N	%
1	Ek gebruik 'n bestuurstyl wat deelnemend van aard is	0	0	0	0	8	25.00	24	75.00
2	Ek het prosedures geïmplementeer om die uitdagings van transformasie te hanteer.	0	0	0	0	22	68.75	10	31.25
3	Ek is bewus van die eise wat transformasie aan die skool stel.	0	0	1	3.13	13	40.63	18	56.25
4	Daar is 'n vinnige pas van transformasie in my skool	3	9.38	7	21.88	13	40.63	9	28.13
5	Die skoolgemeenskap ondersteun my in die transformasieproses	2	6.25	9	28.13	15	46.88	6	18.75
6	Ek gebruik 'n kommunikasiestelsel wat duidelik is	0	0	0	0	14	43.75	18	56.25
7	Ek respekteer die professionaliteit van onderwysers.	0	0	0	0	3	9.38	29	90.63
8	My personeel ontwikkel 'n gevoel van "betrokkenheid" wanneer ek take aan hulle delegeer.	0	0	1	3.13	14	43.75	17	53.13
9	Ek skep 'n klimaat vir interpersoonlike ondersteuning	0	0	0	0	8	25.00	24	75.00
10	Ek stel hoë standaarde	0	0	0	0	6	18.75	26	81.25
11	Ek koördineer die werk in die skool deur rigtinggewend op te tree.	0	0	0	0	12	37.50	20	62.50
12	Ek beskou myself as 'n entrepreneur.	0	0	7	21.88	14	43.75	11	34.38
13	Ek verseker dat volhoubare transformasie plaasvind.	0	0	6	18.75	17	53.13	9	28.13
14	Ek moedig my personeel aan om positief te wees.	0	0	0	0	6	18.75	26	81.25
15	In my bestuur plaas ek klem op die menslike aspek.	0	0	0	0	8	25.00	24	75.00
16	Menslike gevoelens vorm 'n fundamentele aspek van my bestuur.	0	0	0	0	14	43.75	18	56.25

		GLAD NIE		IN 'N GERINGE MATE		IN 'N GROTER MATE		MEESTAL OF TOT BAIE GROOT MATE	
		N	%	n	%	n	%	n	%
17	Ek ondervind probleme met die "nuwe eise" wat as gevolg van transformasie aan my gestel word.	2	6.25	19	59.38	11	34.38	0	0
18	Ek plaas die skool in lyn met die nuwe eise wat van onderwys verwag word.	0	0	0	0	24	77.42	7	22.58
19	Ek bestuur die skool deur toekomsgerig op te tree.	0	0	0	0	16	50.00	16	50.00
20	Ek beskou myself as 'n leier wat 'n gesonde skoolklimaat handhaaf.	0	0	1	3.13	14	43.75	17	53.13
21	My skool kan as produktief beskryf word.	0	0	0	0	8	25.81	23	74.19
22	Ek beskou myself as iemand wat geleenthede skep vir sinvolle personeelontwikkeling.	0	0	1	3.13	14	43.75	17	53.13
23	Ek bemagtig my personeel.	0	0	0	0	10	31.25	22	68.75
24	Ek skep 'n klimaat waar personeel outonomie ervaar.	0	0	0	0	21	65.63	11	34.38
25	Ek moedig die ontwikkeling van 'n verskeidenheid interpersoonlike vaardighede by persone aan.	0	0	1	3.13	18	56.25	13	40.63
26	Ek streef na die bereiking van geformuleerde doelwitte.	0	0	0	0	18	52.25	14	43.75
27	Ek volg 'n beleid / gesindheid van "maak 'n verskil" teenoor transformasie.	0	0	2	6.25	15	46.88	15	46.88
28	Ek het 'n benadering wat die totale skoolomgewing wil transformeer.	3	9.38	6	18.75	19	59.38	4	12.50
29	Ek monitor gereeld die transformasie wat plaasvind.	2	6.25	6	18.75	20	62.50	4	12.50
30	In my kommunikasie met personeel word die doel van transformasie duidelik uitgewys.	1	3.13	9	28.13	14	43.75	8	25.00
31	Daar word toekomsgeoriënteerd opgetree.	0	0	1	3.13	16	50.00	15	46.88
32	Ek skep organisasiestrukture in die skool waardeur personeel bemagtig word.	0	0	0	0	16	50.00	16	50.00
33	Personeel word vertrou met die nodige gesag.	0	0	0	0	14	43.75	18	56.25
34	Ek beskik oor die nodige kundigheid om transformasie te bestuur.	0	0	4	12.50	21	65.63	7	21.88
35	Personeel word gehelp met alternatiewe metodes om beter klaskamerdisipline toe te pas.	0	0	1	3.13	19	59.38	12	37.50
36	Ek beskou myself as 'n fasiliteerder.	0	0	1	3.13	17	53.13	14	43.75
37	Ek dra by tot die werksbevrediging van personeel.	0	0	2	6.25	13	40.63	17	53.13
38	Ek hanteer die eise van suksesvolle skoolhoofskap goed.	1	3.13	1	3.13	14	43.75	16	50.00

Die eerste twee afleiers (**glad nie en in 'n geringe mate**) is saamgegroepeer en die 3de en 4de afleiers (**in 'n groter mate en meestal of tot 'n baie groot mate**) is saamgegroepeer vir doeleindes van verdere analisering.

Die volgende items word deur respondente as die belangrikste geag, aangesien geen respondent dit as **glad nie** of **in 'n geringe mate** gemerk het nie. Die items is: C1; C2; C6; C7; C9; C10; C11; C14; C15; C16; C18; C19; C23; C24; C26; C32 en C33. Hierdie items handel oor: a) menslike/persoonlike aspekte; b) kommunikasie; c) standarde met produktiwiteit; d) toepassing van transformasieprosedures; en e) bestuurstyl van hoofde.

Die volgende items word deur respondente as minder belangrik geag. Die items is: C4; C5; C17; C28 en C30. Hierdie items handel as kollektief oor transformasie. Transformasie-aspekte wat hier van toepassing is, is pas van transformasie, ondersteuning in die transformasieproses, probleme wat ondervind word met die nuwe eise van transformasie, transformasie van die totale skoolomgewing en die doel van transformasie tydens kommunikasie.

5.3 Bepaling van frekwensies (n) en gemiddeldes: Vraelys aan onderwysers

5.3.1 Inleiding

Hierdie deel van die navorsing handel oor die bepaling van die frekwensies (n) en gemiddeldes van die twee afdelings van die personeel se vraelys, naamlik: a) biografiese gegewens; en b) die vraelys.

Biografiese gegewens bevat ses items wat aan die personeel gestel is, naamlik: a) ouderdom; b) geslag; c) aantal jare voltooide onderwys; d) aanstelling by die huidige skool; e) kwalifikasie; en f) watter posisie beklee word.

Die vraelys bestaan uit 38 items vrae. Hierdie vraelys is saamgestel om die personeel se siening rakende die skoolhoof se bestuursbenadering tot

transformasie in die skool te bepaal. Die frekwensies (n) vir die twee afdelings van die vaelys aan die personeel is as volg.

Tabel 5.4 Biografiese gegewens: Personeel

Verstrek u antwoord deur slegs 'n kruisie te trek in die toepaslike blokkie.

Voorbeeld

Hou u van rooi?

Ja	1
Nee	2

A1 Ouderdom

	n	%
20-25	10	4.61
26-34	27	12.44
35-44	66	30.41
45-54	65	29.95
55-60	31	14.29
61+	18	8.29

A2 Geslag

	n	%
Manlik	54	25.23
Vroulik	160	74.77

A3 Aantal jare voltooide onderwys diens

	n	%
1	4	1.85
2	4	1.85
3-5	21	9.72
6-10	20	9.26
11-25	25	11.57
16-20	41	18.98
20+	101	46.76

A4 Aanstelling by u huidige skool

	n	%
Permanent	108	73.47
Tydelik: Departement	7	4.76
Beheerliggaam	32	21.77

A5 U hoogste kwalifikasie

	n	%
Onderwys-diploma	111	53.11
Graad & Diploma	53	25.36
BEd	20	9.57
Honneurs-graad	17	8.13
Meesters	4	1.91
Doktor	1	0.48
Ander	3	1.44

A6 Watter posisie beklee u tans

	n	%
Onderwyser	146	68.54
Departements-hoof	49	23.00
Adjunkhoof	18	8.45

Dit blyk dat die meerderheid respondente (60.36%) in die ouderdomsgroep 34-54 jaar val. Die meerderheid respondente (74.77%) is vroulik; (65.74%) van die respondente het 16 jaar en meer aantal jare voltooide onderwys diens, terwyl 34.25% van alle respondente 1-15 jaar voltooide onderwys diens het. Die meerderheid respondente (73.47%) is in 'n permanente Departementele aanstelling. Verder blyk dit dat die meerderheid respondente (78.47%) beskik oor 'n onderwysdiploma of graad; 68.54% van die respondente is posvlak1-onderwysers.

Tabel 5.5 Afdeling B: Vraelys aan Personeel

Dui op 'n skaal 1-4 met 'n kruisie aan in welke mate die volgende stellings vir u waar is:

1= Glad nie
3= in 'n groter mate

2= in 'n geringe mate
4= meestal of tot baie groot mate

PERSONEEL-VRAELYS

Voorbeeld

		GLAD NIE		IN 'N GERINGE MATE		IN 'N GROTER MATE		MEESTAL OF TOT BAIE GROOT MATE	
		n	%	n	%	n	%	n	%
1	Die skoolhoof gebruik 'n bestuurstyl wat deelnemend is.	1	0.46	16	7.37	84	38.71	116	53.46
2	Die skoolhoof het prosedures geïmplementeer om die uitdagings van transformasie te hanteer.	1	0.46	17	7.91	98	45.58	99	46.05
3	Die skoolhoof is bewus van die eise vir transformasie in die skool.	0	0	7	3.27	70	32.71	137	64.02
4	Daar is 'n vinnige pas van transformasie by die skool.	10	4.69	36	16.90	89	41.78	78	36.62
5	Die skoolhoof word deur die breë skoolgemeenskap ondersteun in sy pogings tot transformasie.	3	1.40	43	20.09	104	48.60	64	29.91
6	Die skoolhoof gebruik 'n duidelike kommunikasiestelsel	2	0.91	17	7.76	72	32.88	128	58.45
7	Die skoolhoof respekteer die professionaliteit van onderwysers	0	0	14	6.39	49	22.37	156	71.23
8	Wanneer die skoolhoof take aan personeel delegeer, ontwikkel hulle 'n gevoel van "betrokkeheid"	0	0	12	5.48	104	47.49	103	47.03

		GLAD NIE		IN 'N GERINGE MATE		IN 'N GROTER MATE		MEESTAL OF TOT BAIE GROOT MATE	
		n	%	n	%	n	%	n	%
9	Die skoolhoof skep 'n klimaat van interpersoonlike ondersteuning	0	0	26	11.87	84	38.36	109	49.77
10	Die skoolhoof stel hoë standaarde	0	0	8	3.65	67	30.59	144	65.75
11	Die skoolhoof koördineer die werk in die skool deur rigtinggewend op te tree.	0	0	13	6.02	75	34.72	128	59.26
12	Die skoolhoof is 'n entrepreneur.	3	1.40	34	15.81	94	43.72	84	39.07
13	Die skoolhoof verseker dat transformasie volhoubaar plaasvind.	1	0.47	21	9.81	101	47.20	91	42.52
14	Die personeel word deur die hoof aangemoedig om positief te wees.	0	0	16	7.34	64	29.36	138	63.30
15	In sy/haar bestuur plaas die skoolhoof klem op die menslike aspek.	0	0	15	6.88	65	29.82	138	63.30
16	Menslike gevoelens vorm 'n fundamentele aspek van die hoof se bestuur.	1	0.46	22	10.05	65	29.68	131	59.82
17	Die skoolhoof ondervind probleme met die "nuwe eise" wat as gevolg van transformasie aan hom/haar gestel word.	71	32.87	101	46.76	25	11.57	19	8.80
18	Die hoof plaas die skool in lyn met die nuwe eise van onderwys.	1	0.46	10	4.59	73	33.49	134	61.47
19	Die skoolhoof is toekomsgerig.	0	0	11	5.12	54	25.12	150	69.77
20	'n Gesonde skoolklimaat word gehandhaaf.	1	0.46	8	3.69	82	37.79	126	58.06
21	Die hoof dra daartoe by dat die skool produktief is.	0	0	7	3.23	70	32.26	140	64.52

		GLAD NIE		IN 'N GERINGE MATE		IN 'N GROTER MATE		MEESTAL OF TOT BAIE GROOT MATE	
		n	%	n	%	n	%	n	%
22	Die hoof verseker dat daar geleenthede is vir sinvolle personeel- ontwikkeling.	0	0	10	4.59	79	36.24	129	59.17
23	Die hoof bemagtig personeel.	1	0.46	9	4.13	86	39.45	122	55.96
24	Die hoof skep 'n klimaat waarin onderwysers outonoom voel.	2	0.95	21	9.95	102	48.34	86	40.76
25	Die ontwikkeling van 'n verskeidenheid interpersoonlike waardighede word deur die hoof aangemoedig.	1	0.46	10	4.61	87	40.09	119	54.84
26	Die hoof streef na die bereiking van geformuleerde doelwitte.	0	0	6	2.75	80	36.70	132	60.55
27	Die hoof se gesindheid teenoor transformasie is "om 'n verskil te maak".	1	0.46	17	7.83	102	47.00	97	44.70
28	Die hoof wil die totale skoolomgewing transformeer.	10	4.67	35	16.36	110	51.40	59	27.57
29	Die hoof verseker dat monitering van transformasie gereeld plaasvind.	8	3.79	27	12.80	111	52.61	65	30.81
30	Tydens kommunikasie met personeel word die doel van transformasie duidelik uitgewys.	5	2.34	32	14.95	107	50.00	70	32.71
31	Die hoof tree toekomsgerig op.	1	0.47	13	6.05	62	28.84	139	64.65
32	Die hoof skep organisatoriese strukture in die skool waardeur personeel bemagtig word.	1	0.47	14	6.45	94	43.32	108	49.77
33	Personeel word toegerus met die nodige gesag om besluite te neem.	2	0.92	21	9.63	96	44.04	99	45.41
34	Die hoof het voldoende kundigheid in sy/haar benadering tot transformasie	0	0	13	6.02	90	41.67	113	52.31
35	Die hoof help personeel met alternatiewe metodes om beter klaskamerdisipline toe te pas.	3	1.38	42	19.35	86	39.63	86	39.63
36	Die hoof is 'n fasiliteerder.	5	2.30	25	11.52	79	36.41	108	49.77
37	Die hoof dra by tot die werksbevrediging van personeel.	0	0	28	12.90	86	39.63	103	47.47

		GLAD NIE		IN 'N GERINGE MATE		IN 'N GROTER MATE		MEESTAL OF TOT BAIE GROOT MATE	
		n	%	n	%	n	%	n	%
38	Die kompleksiteit van "skoolhoofskap" word suksesvol hanteer deur die hoof.	0	0	11	5.07	70	32.26	136	62.67

Die eerste twee afleiers (**glad nie** en **in 'n geringe mate**) is saamgegroepeer en die 3de en 4de afleiers (**in 'n groter mate** en **meestal of tot 'n baie groot mate**) is saamgegroepeer.

Die volgende items word deur die personeelrespondente as die belangrikste geag, aangesien die meeste respondente aangedui het dat die twee hoogste afleiers die belangrikste is (items C10 en C20).

Bogenoemde items word as belangrik geag deur respondente en handel oor:
a) eise van transformasie aan die skoolhoof; b) hoë eise deur die skoolhoof;
c) gesonde skoolklimaat; d) hoof se bydrae tot produktiwiteit in die skool; en
e) bereiking van geformuleerde doelwitte.

Die volgende items word as nie so belangrik geag deur personeelrespondent nie. Die items is: C4; C17; C28; C30; en C35.

Item C35 handel oor die hoof se hulp aan personeel om alternatiewe metodes toe te pas vir klaskamerdisipline. Die oorblywende vier items handel as 'n kollektief oor transformasie. Hierdie transformasie handel oor: a) die pas van transformasie; b) nuwe eise van transformasie aan die skoolhoof; c) transformasie van die totale skoolomgewing; en d) kommunikasie die doel van transformasie.

5.3.2 Vergelyking (nie statisties) tussen vroe items 1-38 tussen skoolhoof- respondente en personeelrespondente.

In hierdie geval is die items met die hoogste gemiddeldes van die skoolhoofde vergelyk met die items wat die hoogste gemiddeldes onder onderwysers behaal het. Dieselfde is ook gedoen met die items wat die minste belangrike geag is deur personeel en skoolhoofde. Daar is dus gekyk na die items by hoofde en personeel met die hoogste persentasies vir die afleiers: **in 'n groter mate en meestal of tot 'n baie groot mate.**

Items in die vraelys wat handel oor menslike/personeel aspekte word deur skoolhoofrespondente as belangrik geag terwyl personeelrespondente hulle skoolhoofde sien as persone wat daarna streef om geformuleerde doelwitte te bereik.

Kommunikasie word as belangrik geag deur skoolhoofrespondente. Personeel- respondente beskou hierteenoor hulle hoofde as persone wat bydra tot die produktiwiteit van hulle skole.

Die stel van hoë standaarde en produktiwiteit van skole is vir skoolhoofrespondente 'n belangrike aspek terwyl personeelrespondente van mening is dat hulle skoolhoofde bewus is van die eise van transformasie in hulle skole.

Toepassing van transformasie in skole is vir skoolhoofrespondente 'n belangrike aspek in hulle skole. Personeelrespondente is van mening dat die stel van hoë standaarde deur die skoolhoof belangrik is.

Skoolhoofrespondente is ook van mening dat hulle bestuurstyl van belang is terwyl personeelrespondente van mening is dat die handhaaf van 'n gesonde skoolklimaat van belang is.

Vir skoolhoofrespondente is items wat handel oor transformasie (pas van transformasie, gemeenskap ondersteun die hoof met transformasie, probleme met die eise van transformasie, transformasie van skoolomgewing, en die

doel van transformasie in kommunikasie) van minder belang. Personeelrespondente se siening van items wat as minder belangrik geag is, is met die uitsondering van een item dieselfde as die van skoolhoofrespondente. Personeelrespondente is van mening dat items wat handel oor die nuwe eise van transformasie, pas van transformasie in skole, transformasie van die skoolomgewing, kommunikasie oor die doel van transformasie, en alternatiewe metodes van klaskamerdisipline van minder belang is.

5.4 Faktoranalise

5.4.1 Inleiding

'n Faktoranalise is vervolgens gedoen met die hulp van die Statistiese Konsultasiediens van die Noordwes-Universiteit se Potchefstroomkampus is die Hoofkomponent Faktorontleding gedoen. Die Oblimin-rotasiemetode is gebruik met die Kaiser-Olkin-normalisering.

5.4.2 Faktorstruktuur

Die faktorstruktuur wat na vore gekom het op grond van die faktoranalise wat op die gesamentlike data van hoofde en onderwysers uitgevoer is, word vervolgens in Tabel 5.6 aangetoon.

Tabel 5.6 Faktoranalise: Faktorpatroonmatriks

Item	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5
C10	.834				
C21	.800				
C22	.754				
C19	.694				
C20	.689				
C11	.674				
C31	.657				
C18	.617				
C23	.605				
C26	.585				-.317
C12	.581				
C32	.554				
C6	.532				
C8	.528		.316		.315
C38	.500				
C25	.459				
C4		.798			
C5		.756			
C2		.673			
C3		.626			-.362
C13		.613		.343	
C34		.412			
C16			.892		
C15			.855		
C1			.731		
C7			.634		
C9	.318		.615		
C37			.586		-.325
C33			.512		
C14			.497		
C24	.405		.407		
C28				.815	
C29		.303		.676	
C30		.379		.524	
C27	.315			.444	
C17				.414	
C36					-.516
C35	.348				-.470

Vyf faktore het 62% van die variansie verklaar. Die vraelys kan dus as geldig beskou word vir die konteks waarin dit geïmplementeer is.

Op grond van die literatuurstudie is ontleding van die faktorstruktuur en die vyf faktore gedoen. Die eerste faktor is vervolgens in twee dele verdeel, aangesien 'n ontleding van die items so 'n verdeling sinvol blyk te laat wees:

Faktor 1: Uitdagings aan die hoof (Items: C10, C21, C22, C19, C11, C31, C18, C26, C8).

Faktor 2: Bemagtiging van personeel (Items: C20, C23, C12, C32, C6, C25).

Faktor 3: Kliniese aspekte van transformasie (Items: C4, C5, C2, C3, C13, C34).

Faktor 4: Professionaliteit van onderwysers (Items: C16, C15, C1, C7, C9, C37, C33, C14, C24).

Faktor 5: Praktiese aspekte van transformasie (Items C28, C29, C30, C27, C17).

Faktor 6: Fasilitering (Items C36, C35).

5.5 Bepaling van die betroubaarheid van die faktore

Die betroubaarheid van die ses faktore word in Tabel 5. 7 weergegee. Die betroubaarheid is met behulp van die Cronbach- Alpha- Koëffisiënt bepaal.

Tabel 5.7 Betroubaarheidskoëffisiënte

	Cronbach-Alpha-betroubaarheidskoëffisiënt
Uitdagings aan die hoof	0,92
Bemagtiging van personeel	0,84
Kliniese aspekte van transformasie	0,90
Professionaliteit van onderwysers	0,84
Praktiese aspekte van transformasie	0,70
Fasilitering	0,74

Die ses faktore wat geïdentifiseer is, kan dus as betroubaar beskou word.

5.6 Verskille tussen hoofde en onderwysers met betrekking tot die ses geïdentifiseerde faktore

5.6.1 Gemiddeldes en standaardafwykings per faktor

Hoofde en Onderwysers

In Tabel 5.8 word die gemiddeldes en standaardafwykings vir die ses faktore vir hoofde en onderwysers gegee.

Tabel 5.8 Gemiddeldes en standaardafwykings

Faktor	N	Gemiddelde	Standaardafwyking
Uitdagings aan die hoof: Hoofde	32	3.50	0.33
Uitdagings aan die hoof: Onderwysers	200	3.57	0.46
Bemagtiging van personeel: Hoofde	32	3.44	0.32
Bemagtiging van personeel: Onderwysers	200	3.44	0.50
Kliniese aspekte van transformasie: Hoof	32	3.12	0.47
Kliniese aspekte van transformasie: Onderwyser	199	3.30	0.53
Professionaliteit van onderwysers: Hoof	32	3.65	0.29
Professionaliteit van onderwysers: Onderwysers	200	3.46	0.51
Praktiese aspekte van transformasie: Hoofde	32	2.84	0.44
Praktiese aspekte van transformasie: Onderwysers	199	2.91	0.54
Fasilitering: Hoof	32	3.37	0.49
Fasilitering: Onderwysers	200	3.25	0.69

Uit die bogenoemde Tabel 5.8 kan die volgende gevolgtrekkings gemaak word:

Skoolhoofde:

Professionaliteit van hoofde het die hoogste gemiddelde telling van 3.65, terwyl **Praktiese aspekte van transformasie** van hoofde die laagste gemiddelde telling van 2.84 het. Aangesien hierdie 'n selfrapporteringsvraelys is, val dit nie vreemd op dat skoolhoofde hulleself as baie professioneel beskou nie.

Onderwysers:

Uitdagings aan die hoof (soos gesien deur die onderwysers) het die hoogste gemiddelde telling van 3.57 terwyl **Praktiese aspekte van transformasie** van onderwysers die laagste gemiddelde telling van 2.91 het. **Praktiese aspekte van transformasie** by beide hoofde en onderwysers dui die laagste gemiddelde tellings (2.84 en 2.91) aan. Die afleiding kan dus gemaak word dat hoofde nie voldoende aandag gee aan die praktiese aspekte van transformasie nie. Vir skoolhoofresponente is items wat handel oor transformasie van minder belang.

Wanneer hierdie praktiese aspekte (as faktor) afgebreek word in verskillende items wat onder hierdie faktor groepeer het, is dit duidelik dat:

- Hoofde nie die nuwe eise van transformasie goed genoeg hanteer nie.
- Hoofde nie werklik 'n gesindheid van "maak 'n verskil" het nie.
- Hoofde nie die totale skoolomgewing wil transformeer nie.
- Hoofde nie die doel van transformasie duidelik aan personeel uitwys nie.

Vervolgens is die verskille tussen die sienings van hoofde en onderwysers statisties bepaal.

5.6.2 Statistiese verskille tussen hoofde en onderwysers met betrekking tot die ses faktore

Vervolgens is die gepaarde verskille tussen hoofde en onderwysers by sy/haar skool oor die ses faktore met behulp van 'n gepaarde t-toets bepaal. Dit is gedoen deur die tellings per faktor van die onderwysers per skool, af te trek van die telling van hulle hoof. Die gemiddeldes en standaardafwykings word vervolgens gegee.

Tabel 5.9 Bepaling van statistiese verskille tussen hoofde en onderwysers

Verskil	N	Gemiddelde	Standaard afwyking	t - waarde	p - waarde	d - waarde
Uitdagings aan hoof	200	-0.067	0.5444	-1.74	0.0831	0.1521
Bemagtiging van hoof	200	-0.003	0.5281	-0.08	0.9361	0.0
Kliniese aspekte van transformasie	199	0.184	0.683	-3.79 *	0.0002	-0.3396
Professionaliteit van hoof	200	0.1902	0.5536	4.86 *	<.0001	0.3725
Praktiese aspekte van transformasie	199	-0.066	0.6994	-1.33	0.1858	-0.1296
Fasilitering	200	0.12	0.854	1.99 *	0.0483	0.1333

* Aangesien $p < 0.05$ die verskille is tussen hoofde en onderwysers vir hierdie drie Faktore, is dit statisties betekenisvol op 'n 5% betekenispeil.

Vervolgens is die d-waarde by bogenoemde drie faktore dus in berekening gebring, ten einde die praktiese betekenisvolle verskil tussen hoofde en onderwysers vir hierdie drie faktore te bepaal. Die d-waarde is soos volg bereken:

$$d = \frac{\text{gemiddeld van hoof} - \text{gemiddeld van onderwyser}}{\text{grootste standaardafwyking}}$$

Die skaal wat gebruik word is (Ellis & Steyn, 2003):

d = 0.2 klein effek

d = 0.5 medium effek

d = 0.8 groot effek

Die verskil tussen hoofde en onderwysers met betrekking tot die faktor **Kliniese aspekte van transformasie**, het 'n klein tot medium effek, wat ook negatief is en dus beteken dat die onderwysers se gemiddelde hoër was as die van skoolhoofde. Die verskil tussen hoofde en onderwysers met betrekking tot die faktor **Professionaliteit** het 'n klein tot medium effek. Die verskil tussen hoofde en onderwysers met betrekking tot die faktor **Fasilitering** het dus 'n klein effek.

By al drie die faktore (**Kliniese aspekte van transformasie**, **Professionaliteit van die hoof** en **Fasilitering**) het hoofde telkens die hoër gemiddelde behaal en

onderwysers die laer gemiddelde. Dit beteken dus dat onderwysers nie met hoofde saamstem dat hulle (die hoofde) die kliniese aspekte van transformasie goed hanteer nie. Verder meen onderwysers ook nie dat hoofde (in teenstelling met die siening van die hoofde) dat die hoofde transformasie professioneel genoeg hanteer of fasiliteer nie. Uit bogenoemde blyk dit dat hoofde n holistiese siening en benadering het tot hul skole terwyl daarteenoor n meer individuele siening en benadering het.

5.7 Samevatting

In Hoofstuk 5 is die resultate van die inligting wat in die vraelyste verkry is, asook die statistiese ontleding daarvan volledig weergegee. Bepalings van frekwensies en gemiddeldes van vraelyste aan skoolhoofde en personeel word weergegee. 'n Vergelyking tussen die hoogste en laagste gemiddeldes van die vraelyste van skoolhoofde en personeelrespondente is ook aangedui.

Met 'n faktoranalise is die verskillende faktore uit die skoolhoof- en personeel-vraelyste aangedui. 'n Betroubaarheidstoets is gedoen met behulp van die Cronbach-Alfa-Koëffisiënt. Verder is die gemiddeldes en standaardafwykings van die items van skoolhoof- en personeelvraelyste bepaal. Die statistiese verskille tussen skoolhoof en personeel met betrekking tot die faktore is bepaal.

In die volgende hoofstuk sal gevolgtrekkings uit die resultate van die navorsing getref word. Daar sal gepoog word om aanbevelings uit die gevolgtrekkings aan die hand te doen.

HOOFSTUK 6

SAMEVATTING, BEVINDINGS EN AANBEVELINGS

6.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk word 'n samevatting van die navorsing gegee. Die samevatting sal soos volg aangebied word:

- 'n Kort omskrywing van die probleme en doelstellings;
- 'n opsomming van die literatuurstudie wat in hierdie navorsing onderneem is;
- bevindings ten opsigte van die navorsingsdoelwitte na aanleiding van die literatuurstudie;
- 'n opsomming van die metodologie van die empiriese navorsing;
- bevindings met betrekking tot die empiriese ondersoek;
- riglyne vir die verbetering van die skoolhoof se rol in transformasie van Afrikaansmediumskole; en
- enkele aanbevelings wat op die navorsing gebaseer is, asook riglyne vir die moontlike implementering van die aanbevelings.

6.2 Probleem - en doelstelling

In die eerste hoofstuk van hierdie verhandeling is die probleme bespreek wat aanleiding gegee het tot hierdie studie en as motivering daarvoor gedien het. Daar is gekyk na die snel veranderende rol van die skoolhoof in die breë probleem van transformasie wat in skole plaasvind. Die benadering tot transformasie en die gevolge, direk of indirek, wat oor die skoolhoof se bestuurstyl gaan en die invloed op skoolhoofde se skole word bestudeer. Die veranderings wat met transformasie gepaardgaan, en hoe skoolhoofde hulle beskouings tesame met hulle skool moet herontwerp om aan die behoeftes en

eise van transformasie te voldoen, is bestudeer. Die aanvanklike aanmoediging tot transformasie is dikwels eenvoudig, maar die uiteindelijke interpretasie en implementering daarvan gee aanleiding tot onduidelikheid en meer kompleksiteit. Die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel het die afgelope vyf jaar 'n aantal besondere transformasieprosesse ondergaan, transformasie wat daarop gerig is om paradigmaskuiwe te fasiliteer in terme van eienaarskap van skole, geregtigheid, meer toeganklikheid, meer beweeglikheid en internasionale deelname.

In hierdie navorsing is gepoog om te bepaal:

- hoe die onderwyslandskap in Suid-Afrika verander het;
- hoe die rol van die skoolhoof beïnvloed word en watter eise aan skoolhoofde gestel word;
- hoe skoolhoofde transformasie kan benader;
- of die rol van die skoolhoof afgebaken kan word; en
- watter bestuurspraktyke die skoolhoof kan volg om diversiteit binne skoolverband te kan hanteer.

6.3 Literatuurstudie

In Hoofstuk 2 is aandag gegee aan transformasie in skole vanuit 'n Suid-Afrikaanse perspektief. Diverse onderwys in die Suid-Afrikaanse geskiedenis is reeds vanaf 1652 beskryf, en selfs voor hierdie tydperk. Verder is aandag gegee aan die filosofiese uitgangs- en vertrekpunte van onderwys-transformasie in Suid-Afrika. Die bepalings van enkele wette waarin gehandel word met transformasie, is in oënskou geneem. Hoofstuk 2 is afgesluit met 'n studie oor die implikasies van transformasie vir die onderwys, en die invloed daarvan op leerders se ondervindings en verwagtings.

In Hoofstuk 3 is gefokus op bestuursleierskap en transformasie in Afrikaansmediumskole. Die eise wat aan die moderne skoolhoof gestel word betreffende bestuursleierskap is bespreek. Aandag is ook geskenk aan die sienings oor wat leierskap behels en wat van 'n leier verwag word, asook die kompleksiteit van moderne leierskap. Verder is 'n verskeidenheid leierskapsmodelle en -dimensies wat verder bydra tot die kompleksiteit van bestuursleierskap, bestudeer en bespreek.

Omdat leierskap nie vir alle persone dieselfde inhoud is, is verskillende leierskapstyle beskryf, wat afsonderlik en gekombineerd in suksesvolle bestuursleierskap toegepas kan word. Transformasie bring mee dat moderne skoolhoofde oor sekere karaktereienskappe moet beskik, en stel gevolglik bepaalde uitdagende professionele eise aan die skoolhoof. Transformasie het ook tot gevolg dat die rol van die skoolhoof in Suid-Afrika drasties verander het, wat meebring dat skoolhoofde hulle benadering tot skoolbestuur, en spesifiek tot diversiteit en onderwys-transformasie indringend moet hersien.

6.4. Bevindings en gevolgtrekkings met betrekking tot navorsingsdoelwit 1: Hoe die onderwyslandskap in Suid-Afrika verander het

6.4.1 Bevindings en gevolgtrekkings uit die literatuurstudie

Ten opsigte van die eerste doelwit, soos in 1.4 van hierdie navorsing gestel, is die hieropvolgende veranderings in die Suid-Afrikaanse onderwyslandskap geïdentifiseer.

Onderwys-transformasie is sedert 1652 deel van Suid-Afrika se geskiedenis. Oor die jare was onderwys-transformasie teenwoordig, maar verskans onder 'n verskeidenheid name en beskouings. Onderwys-transformasie het oor die jare verskillende fases beleef, soos byvoorbeeld: a) kulturasie van leerders in stam- en familieverband; b) skoolgedifferensieerdheid op grond van ras of kleur; c) ras-

gesegregeerde onderwys as gevolg van 'n tweeslagtige onderwysbeleid; d) beleid van afsonderlike onderwys en skoolvoorsiening; e) beleid van rasgeskeide onderwys; en f) hervormings van openbare onderwys. (vgl. 2.2).

Onderwys-transformasie is gefundeer in die bevordering van diverse kultuurgroepe, tesame met die handhawing van sosiale kohesie en 'n strewe na regverdigheid. Onderwys-transformasie word gebaseer op twee beginsels, naamlik: a) implementering van gelykheidsbeginsels; en b) positiewe geleenthede vir alle kulturele groepe. “Ubuntu” speel in Suid-Afrika se onderwys 'n belangrike rol met die siening van elke individu se “uniekheid”. Kurrikulum, didaktiek, leerders, onderwysers en skool is belangrike determinante van transformasie (vgl. 2.3).

Die Grondwet bied 'n besondere visie van gelykheid, geregtigheid en vryheid vir almal. Die Grondwet en beleidsraamwerk is vervat in die land se leuse wat “Eenheid in Diversiteit” beteken. Dit verbind alle Suid-Afrikaners en skole tot die skep van 'n gemeenskap wat gebaseer is op demokratiese waardes, geregtigheid en fundamentele menseregte (vgl. 2.4).

Die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel is tans in 'n stadium van vinnige transformasie, waar nuwe maniere van optrede geskep word vir alternatiewe denkwyses. Kurrikulumhervorming is by verre die mees kritiese faktor wat die sukses bepaal van pogings om onderwys-transformasie te implementeer. 'n Verbeterde onderwysvoorbereiding is noodsaaklik vir effektiewe onderrig. Veranderings in die onderwyser(s) se gesindhede, en die hoofde en onderwysers se beskouings van transformasie is van groot belang. Sensitiwiteit vir leerders se leerstyle, begin by sensitiwiteit vir hulle agtergrond. Kommunikasie is die sleutelfaktor in onderwys-transformasie. Die ontwikkeling van kritiese denke en analitiese vaardighede deur middel van effektiewe leierskap en bestuurspraktyke, is van groot belang. Leerderbehoefes en onderwyser-verwagtings speel 'n belangrike rol in die bepaling van leerderprestasie (vgl. 2.5).

Hoë verwagtings van ouers en die bywoning van skole waar taal problematies is, tesame met hoë akademiese verwagtings, beïnvloed leerders se verwagtings en prestasie. Tradisionele sienings wat gebaseer is op kultuur, kom in botsing met ander tradisionele kulturele sienings (vgl. 2.6).

Taal en prestasie van leerders is ineengewef. Die gebruik van Engels as onderrigleertaal deur die meerderheid tweedetaalleerders in Suid-Afrikaanse skole, kan gesien word as 'n bydraende faktor tot lae slaagsyfers. Taal-vloeiendheid en kognitiewe taalvaardigheid is essensieel vir leerderprestasie (vgl. 2.7).

Rassisme in skoolverband en die voortdurende stryd om transformasie-integrasie 'n realiteit te maak, bly problematies vir skole. Oueropvoeding tuis bemoeilik die uitskakeling van rassisme in skole. Respek, kennis en waardering van verskillende diversiteite is noodsaaklik. Anti-rassisme in die onderwys bly 'n voortdurende uitdaging. Die teenwoordigheid van sosio-ekonomiese omstandighede, en verskillende kulturele, godsdienstige en individuele sienings, dra daartoe by dat rassisme moeilik bekamp word (vgl. 2.8).

Die bepaling van die toelatingsbeleid deur skole se beheerliggame moet geskied binne Departementele reëls, regulasies en wette wat voorskriftelik is. Hiervolgens moet beheerliggame toelatingsbeleide vorm wat eie en uniek is aan hulle skole (vgl. 2.9).

6.5 Bevindings en gevolgtrekkings met betrekking tot navorsingsdoelwit 2: Hoe die rol van die skoolhoof beïnvloed word en watter eise aan skoolhoofde gestel word.

6.5.1 Bevindings en gevolgtrekkings uit die literatuurstudie

Ten opsigte van die tweede doelwit soos in 1.4 van hierdie navorsing gestel is, word die volgende geïdentifiseer. Die rol van die skoolhoof het die afgelope dekade verander. Daar word van skoolhoofde verwag om kundiges te wees op verskeie terreine. Die transformasie van onderwys rig uitdagings en perspektiewe vir die professionele rol van die skoolhoof. Skoolhoofde moet hulle skole vaartbelyn maak om in te pas by die transformasiestelsel wat tot voordeel van leerders en personeel moet strek. Die skoolhoof het ook die verantwoordelikheid om 'n klimaat vir transformasie te skep, en om die transformasieprosesse te bestuur (vgl. 3.3, 3.4).

Vir die moderne skoolhoof is dit belangrik om buigsaam te wees. Personeel-aanmoediging ten tye van transformasie-onsekerheid blyk 'n belangrike deel van skoolhoofde se rol te wees. Die rol van kommunikasieprosedures is in hierdie verband bepalend met die oog op die doeltreffendheid en effektiwiteit van skoolhoofde. Die menslike aspek moet deeglik deur skoolhoofde in ag geneem word vir die suksesvolle implementering van transformasie (vgl. 3.3, 3.4).

Met die verandering wat voorgestaan word in die totale onderwys van Suid-Afrika, en die verdere sienings van die onderskeie Ministers van Onderwys word nog meer transformasie in die onderwys verwag. Dit hou verdere implikasies in vir die rol van skoolhoofde, en ook vir die eise wat aan hulle gestel gaan word (vgl. 3.3).

6.5.2 Bevindings en gevolgtrekkings uit die empiriese studie

Dit blyk uit die empiriese studie dat skoolhoofresponente menslike aspekte, kommunikasie, toepassing van transformasieprosedures en bestuurstyl as belangrik ag in die rol as skoolhoof. Hierteenoor ag skoolhoofresponent transformasie-aspekte (kliniese en praktiese) as minder belangrik in die rol van die skoolhoof.

Personeelresponente stem met skoolhoofde saam dat die nuwe eise van transformasie van minder belang is. Vir personeelresponent behels die rol van die skoolhoof die volgende aspekte: a) bereiking van doelwitte; b) gesonde skoolklimaat; c) hoë standaarde deur die skoolhoof; en d) die skoolhoof se bydrae tot produktiwiteit. Die gevolgtrekking kan dus gemaak word dat skoolhoofde en personeel met mekaar verskil betreffende hulle beskouings oor die rol van die skoolhoof, en hoe dit beïnvloed word. Verder stem skoolhoofde en personeel saam dat die nuwe eise in die vorm van transformasie van minder belang is (vgl. 5.2.1, 5.3.1).

6.6 Bevindings en gevolgtrekkings met betrekking tot navorsingsdoelwit

3: Bepaal hoe die skoolhoof transformasie kan benader

6.6.1 Bevindings en gevolgtrekkings uit die literatuurstudie

Ten opsigte van die derde doelwit soos in 1.4 van hierdie navorsing gestel, is die volende geïdentifiseer. Hoewel navorsers verskil in hulle sienings van hoe die skoolhoof transformasie moet benader, stem hulle saam dat die skoolhoof se benadering tot transformasie bepalend is vir die suksesvolle implementering daarvan. Die volgende is 'n oorsig van verskeie navorsers se sienings: a) menslike aspekte wat insluit emosionele intelligensie, personeelbemagtiging en interpersoonlike vaardighede; b) fasilitering waar respek, regverdigheid, gelykheid en die ontwikkeling van die individu belangrik is; c) motiveringsfaktore

en “behoort aan”; d) doelwitbereiking; en e) transformasie-bevoegdheids (vgl. 3.5).

6.6.2 Bevindings en gevolgtrekkings uit die empiriese studie

Uit die empiriese studie blyk dat skoolhoofde aandag moet gee aan hulle benaderings ten opsigte van die kliniese en praktiese aspekte van transformasie. In hierdie geval is beide die skoolhoof en die personeel se sienings dat dit as minder belangrik geag word. Personeel is verder ook van mening dat skoolhoofde se hantering en fasilitering van transformasie verbeter kan word (vgl. 5.3.2, 5.6.1, 5.6.2).

6.7 Bevindings en gevolgtrekkings met betrekking tot navorsingsdoelwit 4: Bepaal of die rol van die skoolhoof afgebaken kan word

6.7.1 Bevindings en gevolgtrekking uit die literatuurstudie

Ten opsigte van die vierde doelwit soos in 1.4 van hierdie navorsing gestel, is die volgende oor die afbakening van die rol van die skoolhoof geïdentifiseer. Hoofstuk 3 van hierdie navorsing handel oor bestuursleierskap en transformasie. Gedurende die navorsing het dit nêrens geblyk dat die rol van die skoolhoof afgebaken kan word nie (vgl. 3.4).

Die determinante is: a) bestuurstyl, waarin vervat is dat skoolhoofde gebruikmaak van 'n verskeidenheid bestuurstyle na gelang van omstandighede en situasies wat in die skool voorkom; b) leierskap is wêreldwyd 'n komplekse verskynsel wat verander soos wat die wêreldse verander, en navorsers is daagliks op 'n soektog na wat die korrekte rol en funksie van 'n leier is; c) leierskap bestaan uit 'n verskeidenheid dimensies en fases waarin leiers hulle bevind; d) verskeie omstandighede en situasies vereis uiteenlopende karaktereienskappe van leiers, en stel ook eise aan hulle; die uniekheid van 'n

leier as individu moet ook nie uit die oog verloor word nie; e) navorsers is soos wat in Hoofstuk 3 van hierdie navorsing aangedui is, ook nie eenparig in hulle sienings oor wat die rol van 'n leier behels nie. Dus stem hulle in sekere opsigte met mekaar saam, maar verskil in ander van mekaar; en f) die skoolhoof se uniekheid, vaardighede en persoonlike sienings, benadering tot uitdagings en transformasie, maak dit onmoontlik om die rol van die skoolhoof as leier af te baken (vgl. 3.2, 3.4, 3.5, 3.6).

6.7.2 Bevindings en gevolgtrekkings uit die empiriese studie

Nêrens in die studie blyk dit dat die rol van die skoolhoof afgebaken kan word nie. Skoolhoofde en personeel verskil wel in hul sienwyses oor wat as belangrik en minder belangrik geag moet word betreffende die rol van die skoolhoof. Uit die huidige studie kan die rol van die skoolhoof wel in verskillende faktore verdeel word (vgl. 5.2.1, 5.3.1, 5.4.2).

6.8 Bevindings en gevolgtrekkings met betrekking tot navorsingsdoelwit 5: Watter bestuurspraktyke kan die skoolhoof gebruik om transformasie binne skoolverband te laat plaasvind

6.8.1 Bevindings en gevolgtrekkings uit die literatuurstudie

Ten spyte van die vyfde doelwit soos in 1.4 van hierdie navorsing gestel, is die volgende determinante van belang vir skoolhoofde om suksesvolle bestuurspraktyke toe te pas sodat transformasie binne skoolverband kan plaasvind.

In Hoofstuk 2 van hierdie navorsing is daar aandag gegee aan die implikasies van onderwys-transformasie. Dit is vir skoolhoofde belangrik om die implikasies en gevolge van transformasie in gedagte te hou. Verder is deeglike implementering en monitering van transformasie binne skoolverband essensieel

deel van skoolhoofbestuur. Gebrekkige aandag in hierdie verband kan daartoe aanleiding gee dat die bestuurspraktyke van die skoolhoof misluk (vgl. 2.5, 2.6).

In Hoofstuk 3 van hierdie navorsing word verwys na verskeie bestuurspraktyke wat deur die skoolhoof toegepas kan word. Sinvolle en effektiewe toepassing van bestuurstyle kan van skoolhoofde doeltreffende leiers maak wat transformasie suksesvol kan hanteer en bestuur. Verder blyk dit dat skoolhoofde 'n deeglike begrip moet hê van hulle rol as hoofleiers. Die skoolhoofde se karaktereenskappe tesame met hulle hantering van die eise wat aan hulle gestel word, is ook bepalend vir sukses. Die hantering van uitdagings in die onderwys en die skoolhoof se totale benadering tot transformasie (waar gesindheid van groot waarde is), sal bepaal of die hoof transformasie binne skoolverband kan laat plaasvind (vgl. 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6).

6.8.2 Bevindings en gevolgtrekkings uit die empiriese studie

Uit die studie is dit duidelik dat die skoolhoof aandag moet skenk aan die kliniese en praktiese aspekte van transformasie soos aangedui deur die faktorstruktuur. Skoolhoofde en personeel verskil van mekaar in hulle siening oor watter bestuurspraktyke van meer en van minder belang is, asook spesifiek watter bestuurspraktyke van minder belang is om transformasie binne skoolverband te laat slaag (vgl. 5.2.1, 5.3.2, 5.4.2).

6.9 Aanbevelings

Na aanleiding van die bevindings van hierdie navorsing kan die volgende aanbevelings aan die hand gedoen word.

Aanbeveling 1

Skoolhoofde moet self verantwoordelikheid aanvaar om hulle só te bekwaam dat hulle effektiewer en doeltreffer kan wees in hulle taak as bestuursleiers. Die bywoning van simposiums en kursusse wat handel oor bestuursleierskap en transformasie, asook verdere studie oor transformasie kan help om aan skoolhoofde die nodige vaardighede, begrip en bevoegdhede te besorg.

Motivering

Om 'n effektiewe skoolhoof te wees, vereis dat daar ook 'n innerlike behoefte by elke skoolhoof moet wees. Om transformasie doeltreffend uit te voer, en om suksesvol te wees as leier van 'n skool en gemeenskap, noodsaak die skoolhoof om toekomsgeoriënteerd ingestem te wees.

Aanbeveling 2

Die Departement van Onderwys (Nasionaal en Provinsiaal) moet aandag skenk aan beleidsraamwerke waarbinne skoolhoofde opleiding kan ontvang. Die korrekte interpretasie en implementering van transformasie deur skoolhoofde kan tot voordeel van skole en individue wees.

Motivering

Uit hierdie navorsing wil dit voorkom dat transformasie-aspekte nie deur skoolhoofde as 'n prioriteit beskou word nie. Die rede daarvoor kan die gebrek aan die nodige kundigheid wees om transformasie te verstaan en te interpreteer. Die eise wat transformasie aan die onderwyslandskap stel, rig ook 'n uitdaging aan skoolhoofde om die bestuur van skole in die veranderde onderwyslandskap doeltreffend te kan uitvoer.

Aanbeveling 3

Kommunikasie is in enige skool een van die magtigste hulpmiddels tot 'n skoolhoof se beskikking. Doeltreffende kommunikasiestelsels in die skool kan daartoe bydra dat personeel ingelig is, wat ook insluit dat personeel die doel van transformasie verstaan.

Motivering

'n Ingeligte begrip van transformasie-fases, asook die interpretasie en implementering van transformasie, kan skoolhoofde bemagtig. Met hierdie bemagtiging kan hulle dan die doel en metodes van implementering, sinvol en deeglik benader, en aan personeel kommunikeer.

6.10 Aanbevelings vir verdere navorsing

In die lig van hierdie navorsing kan die volgende aanbevelings dien ten opsigte van temas vir verdere navorsing.

1. Die invloed van die skoolhoof se benadering tot onderwys-transformasie

Uit hierdie navorsing het dit duidelik na vore gekom dat skoolhoofde die praktiese aspekte van transformasie as minder belangrik ag. 'n Verandering in die skoolhoof se benaderingsgesindheid tot transformasie kan daartoe bydra dat onderwys-transformasie effektiewer geïmplementeer word.

2. Die implikasies van transformasie-eise vir die rol van die skoolhoof

Uit hierdie navorsing het dit geblyk dat skoolhoofde en personeel dit eens is dat die nuwe eise van transformasie 'n probleem vir skoolhoofde inhou. Navorsing

oor die eise van transformasie, en die interpretasie van hierdie nuwe eise kan skoolhoofde bemagtig.

6.11 Ten slotte

In hierdie studie is die rol van die skoolhoof in die transformasie van Afrikaansmedium ondersoek. Die skoolhoof se bestuursleierskap speel 'n belangrike rol in die algehele transformasie van skole. Skoolhoofde se kennis, begrip en interpretasie van die nuwe eise van transformasie oefen 'n invloed uit op die effektiwiteit van skole. Die skoolhoof se begrip en hantering van mense en personeelsake, asook die implementering van transformasie-aspekte is van deurslaggewende belang, aangesien personeel die eerste linie is wat transformasie in skole moet toepas. Daarom is dit noodsaaklik om aandag te skenk aan hoe skoolhoofde se bestuursleierskap in transformasie beter toegepas kan word, ten einde effektiewer te wees, en sodoende beter onderwys te verseker.

BRONNELYS

ANTONITES, A. 2003. Die uitdaging van kulturele diversiteit vir die doseer van filosofie. *Tydskrif vir geesteswetenskappe*, 43(2/4):216-223.

AVERY, C.M. 1999. All power to you: collaborative leadership work. *Journal for quality and anticipation*, 22(2):36-40.

BALL, A.F. 2000. Preparing teachers for diversity: lessons learned from the US and South Africa. *Teaching and teacher education*, 16:491-509.

BAMBARA, L.M. 2005. Evolution of positive behaviour support. (In Bambara, L.M. & Kern, L., eds. Individualized supports for students with problem behaviours. London: Guilford Press. p. 1-21.)

BANKS, J.A. 1993. Multicultural education: historical development, dimensions and practice. (In Darling-Hammond, L., ed. Review of research in education. Washington, D.C.: Educational Research Association. p. 3-49.)

BARBATTE, M., NORONA, K.L. & BICARD, D.F. 2005. Classroom behavior management: a dozen common mistakes and what to do instead. *Preventing school failure*, 49(3):3.

BARKHUIZEN, J. & GRAVETT, S. 2001. Transformatoriese leer by skoolhoofde. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir opvoedkunde*, 21:264-267.

BARRY, D.M. 1999. Curriculum reform in South Africa: assessment of English in the National Qualifications Framework. Johannesburg: Rand Afrikaanse University. (Thesis - PhD.)

BATSCHE, G.M. & KNOFF, H.M. 1994. Bullies and their victims: understanding a pervasive problem in the schools. *School psychology review*, 23(2):165-174.

- BECKMANN, J.L. & NIEUWENHUIS, J. 2004. The Education manifesto about values and democracy in education: a founding or flirtation with values? *South African Journal of Education*, 24:55-63.
- BENETTE, C. 1990. Comprehensive multicultural education: theory and practice. Boston, Mass.: Allyn & Bacon. 93 p.
- BEZINNA, W.J. 1984. School-based decision making and renewal. *International journal of education management*, 7(5):18-25.
- BISHOP, B. 2000. The strategic enterprise. Toronto: Stoddart.
- BLIGNAUT, S. & KNOETZE, J. 2002. First line evaluation of a just-in time. (*In* JIT online support system for training in information communication technology (ICT).) *Perspectives in education*, 20(3):50-59.
- BOTHA, D. 2003. Hoërskoolseuns se belewing van kruis kulturele kontak in die skool en koshuis. *Unisa psychologia*, 29:46-59.
- BOTHA, R.J. 2004. Excellence in leadership: demands on the professional school principal. *South African journal of education*, 24(3):239-243.
- BUDHAL, R.S. 2000. The impact of the principals instructional leadership on the culture of teaching and learning in the school. Pretoria: University of South Africa. (Dissertation – Med.)
- BURBULES, N. & TORRES, C.A. 2000. Globalization and education: critical perspectives. New York: Routledge Falmer.
- BURGESS, T. 1992. Accountability in schools. London: Longman.
- BURNS, B. 1997. No such thing as a one best way to manage organizational change. *Management decision*, 34(10):11.

BURNS, N. & GROVE, S.K. 1997. The practice of nursing research. Philadelphia, Pa.: Lippincott. 311 p.

BUSH, T. 1998. Theories of educational management. 2nd ed. London: Chapman. 73 p.

BUSHER, H. 2002. Managing change to improve learning. (*In* Bell, L., Bush, T. & Caldwell, B., eds. The principles and practice of educational management. London: Chapman. p. 275-286.)

BUSHER, H., BARKER, B. & WORTLEY, A. 2002. School leaders and organizational change in turbulent times. Leicester: University of Leicester, School of Education. (Occasional papers in Education.)

CALDWELL, B.J. 1999. Reinventing school leadership for lasting reform in the third millennium. (*In* Day, C., Fernandez, A., Hauze, T.E. & Moller, J., eds. The life and work of teachers: international perspectives in changing times. London: Falmer. p. 259.)

CALDWELL, B.J. 2002. Professionalism for Australian principals. *International principal*, 5:9-10.

CALDWELL, B.J. & SPINKS, J.M. 1998. The self managing school. London: Falmer Press.

CAMP, R.C. & DE TORO, I.J. 1999. Benchmarking. (*In* Juran, J.M., Godfrey, A.B., Hoogstoel, R.E. & Schilling, E.G., eds. Jurans quality handbook. 5th ed. New York: McGraw-Hill. p. 12.2.)

CARL, A.E. 1996. Teacher empowerment through curriculum development approach: theory into practice. Cape Town: Juta.

CARRIM, N. & SHALEM, Y. 1999. School effectiveness in South Africa. *International journal of qualitative studies in education*, 12:59-84.

CHAKA, C. 1997. English and it's language rainbow character. *Journal for language teaching*, 31(2):252-264.

CHENG, Y.C. 1996. School effectiveness and school based management: mechanism for development. London: Falmer Press.

CHENG, Y.C. 2001a. Educational relevance, quality and effectiveness: paradigm shifts. (Invited keynote speech presented at the International Congress for School Effectiveness and School Improvement held 5-9 January. Toronto, Canada.)

CHENG, Y.C. 2000b. A CMI-triplication paradigm for reforming education in the new millennium. *Chulalongkorn education reviews*, 6(2):15-32.

CHENG, Y.C. 2002. Multi-models of education quality and principal leadership. (In Mok, K.A. & Chan, D., eds. Globalisation and education: the quest for quality education in Hong Kong. Hong Kong: Hong Kong University. p. 52-88.)

CHENG, Y.C. 2003. School leadership and three waves of educational reforms. *Cambridge journal of education*, 33(3):417-437.

CHRISHOLM, L. 2000. A South African curriculum for the twenty-first century. Pretoria: Government Printers. 81 p. (Report of the Review Committee on Curriculum 2005.)

CHRISTIE, P. 1998. Schools as (dis)organizations. *Cambridge journal of education*, 28(3):281-300.

COBURN J., LOOCKE, P.A., PHEIFFER, A.B., RIDLEY, J.B., SIMON, S.M. & MANN, H. 1995. The American Indian. (In Grant, C.A., eds. Educating for diversity: an anthology of multicultural voices. Boston, Mass.: Allyn & Bacon. p. 225-254.)

COMBRINK, M. 2003. An international comparative perspective on outcome-based assessment. *Implications for South Africa perspectives in education*, 21(1):51-66.

CONNER, D. 1999. Leading at the edge of chaos. New York: Wiley.

COPPERSMITH, L.L. & GRUBBS, I. 1998. Team-building: the whole maybe less than the sum of it's parts. *Human resource professional*, 11(3):10-14.

COVEY, S.R. 1991. Principle-centered leadership. London: Simon & Schuster. 120 p.

COVEY, S.R. 1992a. The seven habits for highly effective people. New York: Simon & Shuster.

COVEY, S.R. 1992b. Principle-centered leadership. New York: Simon & Shuster.

COVEY, S.R. 1999. Effective communities. *Executive excellence*, 16(5):3,4.

CRONE, D.A. & HORNER, R.H. 2003. Building positive behavior support systems in schools: functional behavior assessment. New York: Guilford Press. 4 p.

CUMMINS, J. 1984. Implications of bilingual proficiency for the education minority language students: language issues and education policies. London: Pergamon Press & British Council. (ELT Documents, 119:21-24.)

DARLING-HAMMOND, L.; WISE, A.E. & KLEIN, S.P. 1997. A license to teach: building a profession for twenty first century schooling. Boulder, Colo.: Westview Publishing. 2 p.

DAVIDHOFF, S. & LAZARUS, S. 1997. The learning school: an organization development approach. Kenwyn: Juta. 95 p.

DAY, C. 2003. The changing learning needs of heads: building and sustaining effectiveness. (In Harris, A., Day, C., Hadfield, M., Hopkins, D., Hargreaves, H. & Chapman, C. Effective leadership for school improvement. London: Routledge Falmer. p. 26-59.)

DAY, C., HARRIS, A., HADFIELD, M., TOLLEY, H. & BERESFORD, J. 2000. Leading schools in times of change. Buckingham: Open University Press.

DE GROOF, J. & LAUWERS, J. 2001. Educational policy and law: the politics of multiculturalism in education. *Perspectives in education*, 19(4):47-63.

DE KLERK-LUTTIG, J. & HEYSTEK, J. 2007. Discipline schools: are our student teachers ready for the challenge? (In Oosthuizen, I.J., Rossouw, J.P., Russo, C.J., Van der Walt, J.L. & Wolhuter, C.C. Perspectives on learner conduct. Potchefstroom: Platinum Press. p. 1-13.)

DE VOS, A.S. 2000. Research at grass roots. Pretoria: Van Schaik. 276 p.

DE VRIES, A. 2004. Die pad na beter skole nog lank. *Rapport*, 29 Februarie.

DE WET, A. 2007. Peer sexual harassment in secondary schools. (In Oosthuizen, I.J., Rossouw, J.P., Russo, C.J., Van der Walt, J.L. & Wolhuter, C.C. Perspectives on learner conduct. Potchefstroom: Platinum Press. p.15-51.)

DE WET, C. 2003a. Misdaad in die Suid-Afrikaanse onderwys soos weerspieël in die gedrukte media. *South African journal of education*, 23:113-121.

DE WET, C. 2003b. Free State educator's perceptions of the scope of learner crimes. *South African Journal of Education*, 23:168-175.

DEMPSTER, N. & LOGAN, L. 1998. Expectations of school leaders: an Australian picture. (In MacBeath, J. Effective school leadership: responding to change. London: Chapman. p. 96.)

DESSLER, G. 1999. How to earn your employees commitment. *Academy of Management Executive*, 13:58-67.

DIMMOCK, C. & WALKER, 2002 Designing the learning-centered school: a cross-culture perspective. London: Falmer.

DONALD, D., LAZARUS, S. & LOLWANA, P. 1997. Educational psychology in social context. (In Challenges of development, social issues & special need in Southern Africa. Cape Town: Oxford University Press. p. 131-132.)

DORN, S. 1998. The political legacy of school accountability systems. *Education policy analysis archives*, 20(3):8-31.

DOVER, K. 1999. Avoiding empowerment traps. *Management review*, 88:51-55.

DU PLESSIS, P.J. & CONLEY, L. 2007. Bullying in schools: can we turn the tide. (In Oosthuizen, I.J., Rossouw, J.P., Russo, C.J., Van der Walt, J.L. & Wolhuter, C.C. Perspectives on learner conduct. Potchefstroom: Platinum Press. p. 25-55.)

DUNLAP, G., HARROWER, J. & FOX, L. 2005. Understanding the environmental determinants of problem behaviours. (In Bambara, L.M. & Kern, L., eds. Individualized supports for students with problem behaviours. London: Guilford Press. p. 42-55.)

EDWARDS, W. 2002. Excellance in principal leadership. *The international principal*, 5:3-5.

ELLIS, S.M. & STEYN, H.S. 2003. Practical significance (effect size) versus or in combination with statistical significance (p-values). *Management dynamics*, 12(4):51-53.

ELMORE, R. 1995. Teaching, learning and school organizations: principles of practice and the regularities of schooling. *Educational administration quarterly*, 31(3):355-374.

ELMORE, R. 2000. Building a new structure for school leadership. Washington, D.C.: Albert Shankar Institute.

ERASMUS, P. & FERREIRA, G.V. 2002. Black grade 9 learners in historically white suburban schools and their experience on integration. *South African journal of education*, 22(1):28-35.

ESTRADA, K. & McLAREN, P. 1993. A dialogue on multiculturalism and democratic culture. *Educational researchers*, 22(3):27-33.

FENWICK, D.T. 1998. Managing space, energy, and self: junior teachers' experiences of classroom management. *Pergamon*, 14(6):619-630.

FIELDS, B. 2004. Breaking the cycle of office referrals and suspensions: defensive management. *Educational psychology in practice*, 20(2):103-115.

FINEMAN, S. 1997. Emotion and management learning. *Management learning*, 28(1):13-25.

FOSTER, D. 1994. Racism and children's intergroup orientations: their development and the question of psychological effect on minority-group children. (In Dawes, A. & Donald, D., eds. *Childhood and diversity: psychological perspectives from South African research*. Cape Town: David Phillip. p. 228-229.)

FULLEN, M. 1998. Leadership for the twenty first century: breaking the bonds of dependency. *Educational leadership*, 55(7):6-10.

FULLEN, M. 2001. Leading a culture of change. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.

FULLEN, M. 2003b. The moral imperative of school leadership. Thousand Oaks, Calif.: Sage.

FULLEN, M. 2004. Leading a culture of change. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.

GARSON, G.D. 2007. Reliability analysis. <http://www2.chass.ncsu.edu/garson/pa765/reliab.htm>. Datum van gebruik: 10 Augustus 2007.

GARSON, P. 2000. Vision for a new era. *The Teacher*, 4.

GAUSTAD, J. 1992. School discipline. *ERIC digest*, 78. <http://www.ericfacility.net/ericdigests/ed350727.html>. Datum van gebruik: 10 Augustus 2007.

GAUVAIN, M. 2001. The social context of cognitive development. New York: Guilford Press.

GEIJSEL, F., SLEEGERS, P., LEITHWOOD, K. & JANTZI, D. 2003. Transformational leadership effects on teachers commitment and effort toward school reform. *Journal of educational administration*, 41(3):225-256.

GLEICK, J. & FOSTER, D. 1999. The acceleration of just about everything. New York: Panther Books.

GOLEMAN, D., BOYATZIS, R. & McKEE, A. 2002. Primal leadership. Boston, Mass.: Harvard Business School Press.

GOLLNICK, D.M. & CHIN, P.C. 1998. Multicultural education in a pluralistic society. 5th ed. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.

GOODEY, J.S. 1989. Multikulturele onderwys: ideaal en werklikheid. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika. (Proefskrif - DEd.)

GOTTEAMAN, B. 2000. Peer coaching for educators. Lanham: Scarecrow Education. 33 p.

GRANT, C. 2006. Emerging voices on teacher leadership. *Some South African views*, 34(4):511-532.

GRONN'S, P. 2000. Distributed properties: a new architecture for leadership. *Educational management and administration*, 28(3):317-338.

GROSS, J.J. & SHAPIRO, J.P. 2002. Towards ethically responsible leadership. Lanham, Md.: Scarecrow Press. 258 p.

GUMBO, M.T. 2001. Multicultural education and its politics. *South Africa journal of education*, 21(4):233-241.

GUTMANN, A. 1992. Introduction in multiculturalism and the intercultural diversity. Princeton: Princeton University Press. (An essay by Charles Taylor.)

HALL, G.E. & HORD, S.M. 2001. Implementing change: patterns, principles and potholes. Boston, Mass.: Allyn & Bacon. 6 p.

HARGREAVES, A. 1998. Pushing the boundaries of educational change. (*In* Hargreaves, A., *et al.* International handbook of educational change, part 1. Dordrecht, Netherlands: Kluwer. p. 24-26.)

HARGREAVES, A., LIEBERMAN, A., FULLEN, A. & HOPKINS, D., *eds.* 2000. The international handbook of educational change, v. 4. Dordrecht, Netherlands: Kluwer.

HARGREAVES, D.H. & FULLEN, M. 1998. What's worth fighting for out there. New York: Teacher College Press. 129 p.

HARRIS, A. 1998. Improving ineffective departments in secondary schools: strategies for change and development. *Educational management and administration*, 26(3):169-185.

HARRIS, A. 2002a. School improvement: what's in it for schools. London: Routledge.

HARRIS, A. 2002b. Leading the improving department. London: Fulton.

HARRIS, A. 2003. Teacher leadership and school improvement. (*In* Harris, A., Day, C., Hadfield, M., Hopkins, D., Hargreaves, H. & Chapman, C. Effective leadership for school improvement. London: Routledge Falmer. p. 72-81.)

HARRIS, A., ALLSOP, A. & SPARKS, N. 2002. Leading with the improving Department. London: Fulton. 35 p.

HART, A.W. 1995. Re-conceiving school leadership. *Elementary school journal*, 96:9-28.

- HAUNG, H.J. 2002. Designing multicultural lesson plans. *Multicultural perspectives*, 4(4):17-23.
- HEATON, W.E. 1998. The secret strategy. *Production and inventory management*, 39(10):78-81.
- HELLINGHAUSEN, N.I.A. & MYERS, J. 1998. Improved employees: a new concept. *Industrial management*, 40(51):21-23.
- HERSEY, P. & BLANCHARD, K.H. 1969. Life cycle of leadership. *Training and development journal*, 23(5):26-34.
- HIGGS, M.J. 2003. How can we make sure of leadership in the twenty first century. *Leadership organization development journal*, 24(5):273-284.
- HIGGS, M.J. & DULEWICZ, S.V. 1999. Making sense of emotional intelligence. Windsor: NFER-Nelson.
- HOBERG, S.M. 2003. Educational research for sustainable development. Gabourne: Lentswe La Lesedi Publishers. 93 p.
- HOBERG, S.M. 2004. School principalship and the value of African indigenous knowledge (AIK): ships passing in the night. *South African journal of higher education*, 18(3):40-55.
- HOFMEYER, J. 2000. The emerging school landscape in post-apartheid South Africa. (Presented to EASA Conference, Bloemfontein.)
- HOGAN, R. 2002. Leadership: what do we know? (Presentation for MDC, Wellington.)
- HOGAN, R. & HOGAN, J. 2001. Assessing leadership: a view from the dark side. *International journal of selection and development*, 9(1):40-51.

HOMER-DIXON, T. 2000. The ingenuity gap: can we solve the problems of the Future? New York: Knopf. 15 p.

HOPKINS, D. 2001. School improvement for real. London: Routledge Falmer.

HOPKINS, D. 2003. Instructional leadership and school improvement. (*In Harris, A., Day, C., Hatfield, M., Hopkins, D., Hargreaves, A. & Chapman, C. Effective leadership for school improvement. London: Routledge Falmer. p. 55-70.*)

HOPKINS, D. & JACKSON, D. 2003. Building the capacity for leading and learning. (*In Harris, A., Day, C., Hatfield, M., Hopkins, D., Hargreaves, A. & Chapman, C. Effective leadership for school improvement. London: Routledge Falmer. p. 84-100.*)

HOWARD, S. & GILL, J. 2000. The pebble in the pond: children's constructions of power, politics and democratic citizenship. *Cambridge journal of education*, 30(3):355-378.

HOY, W.K. & TARTER, J. 2003. Administrators solving the problems of practice: decision-making concepts, causes and consequences. Boston, Mass.: Allyn & Bacon. 23 p.

HUMAN-VOGEL, S. & BOUWER, C. 2005. Creating a complex learning environment for the mediation of knowledge construction in diverse educational settings. *South African journal of education*, 25(4):229-238.

JANSEN, J.D. 2001. Image-inning teachers: policy images and teachers identity in South African classrooms. *South African journal of education*, 21(4):242-246.

JANSON, C.A. 1996. The organizational culture of a school. (*In Van der Westhuizen, P.C., ed. Schools are organizations. Pretoria: Van Schaik. p. 85-90.*)

JASNOSKI, A. 2005. Classroom management and effective discipline. <http://www.reading4kidz.com/disciplineplan.html>. Datum van gebruik: 29 Augustus 2006.

JASON, M.H. 2000. The role of the principal as transformational leader in a multicultural learning community. *High school journal*, 83(3):1-12.

JOHNSTON, C. 1997. Leadership and the learning organization in self-managing schools. Melbourne: University of Melbourne. (Thesis - PhD.)

KALBBAUGH, G.E. 1998. Self-directed teams: organizing the modern agency. *Rough notes*, 141(9):42-45.

KAPP, C.A. 2000. Leadership development for education leaders: from needs assessment to impact evaluation. *South African journal of education*, 20(4):286-293.

KENT, A.M. 2004. Improving teacher quality through professional development. *Education*, 124(3):427-436.

KILMANN, I. 1991. Making organizations competitive. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass. 36.p.

KIMBERLEY, P., SALIM, V. & TAMAR, R. 2001. Alternatives to corporal punishment: growing discipline and respect in our classrooms. Sandown: Heinemann. 29 p.

KOTTER, J.P. 1996. Leading change. Boston, Mass.: Harvard Business School Press.

KRUGER, A.G. 2003. Instructural leadership: the impact on the culture of teaching and learning in two effective secondary schools. *South African Journal of Education*, 23(3):206-211.

LAGANA, J.F. 1998. Managing change and school improvement effectively. *NASSP bulletin*, 73(518):52.

LAMBERT, L. 1998. Building leadership capacity in schools. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.

LARRIVEE, B. 2000. Transforming teaching practice: becoming the critically reflective teacher. *Reflective practice*, 1(3):293-307.

LASHWAY, L. 2003. Distributed leadership. *Research roundup*, 19(4):3-6.

LEEDY, P.D. & ORMROD, J.E. 2001. Practical research: planning and design. 7th ed. Upper Saddle River, N.J.: Prentice-Hall. 313 p.

LEITHWOOD, K. 1998. Educational accountability: the state of art. Gütersloh: Bertlesmann Foundation.

LEITHWOOD, K., JANTZI, D. & STEINBACH, R. 1999. Changing leaders for changing times. Buckingham: Open University Press. 216 p..

LEMMER, E. & SQUELCH, J.M. 1993. Multicultural education: A teacher manual. Halfway: Southern. 38 p.

LESSING, A.C. & DREYER, J. 2007. Every teacher's dream: discipline is no longer a problem in South African schools! (*In* Oosthuizen, I.J., Rossouw, J.P., Russo, C.J., Van der Walt, J.L. & Wolhuter, C.C. Perspectives on learner conduct. Potchefstroom: Platinum Press. p. 120-130.)

LETHOKO, M.X., HEYSTEK, J. & MAREE, J.G. 2001. The role of the principal, teachers and learners in restoring the culture of learning, teaching and service (COLT) in black secondary schools in the Pretoria region. *South African journal of education*, 21:311-317.

LEWIN, R. & REGINE, B. 2000. The soul at work. New York: Simon & Schuster.

LEWIS, J.F. & HASTINGS, S.C. 1994. Sexual harassment in education. 2nd ed. Topeka: National Organization on Legal Problems of Education. 22 p.

LOFTUS, D., BROWN, L. & KEENE, S. 2001. Building successful school leaders in times of great changes. *Learning through leadership*, 1(2):1-40.

LONDON, L., ISMAIL, S., ALPERSTEIN, M. & BAQWA, D. 2002. Diversity, learning and curriculum reform in the health sciences institution challenges for a country in transition. *Perspectives in education*, 20(3):21-31.

LOOCK, C., CAMPHER, T., DU PREEZ, P., GROBLER, B. & SHABA, S.M. 2003. Educational leadership. Sandown: Heinemann. (Effective education management series, Module 3.)

LOUW, B. 2003. Onnies afgedank oor verhoudings met hul leerlinge. *Naweek Beeld*: 8, 6 Maart.

LOUW, D.A. & EDWARDS, D.J.A. 1997. Psychology. Pretoria: Heinemann. 36-37 p.

MABEBA, M.Z. & PRINSLOO, E. 2000. Perceptions of discipline and ensuing discipline problems in secondary schools. *South African journal of education*, 20:24-41.

MABIN, V.J., FORGESON, S. & GREEN, L. 2001. Harnessing resistance: using the theory of constraints to assist change. *Management journal of European industrial training*, 25(2/4):168-191.

MacBEATH, J., ed. 1998. Effective school leadership: responding to change. London: Chapman.

MacBEATH, J., MOOS, L. & RILEY, K. 1998. Time for a change. (In MacBeath, J. Effective school leadership: responding to change. London: Chapman. p. 20-32.)

MAILE, S. 2002. Accountability: an essential aspect of school governance. *South African journal of education*, 22(4):326-339.

MALAN, M. 2006. Skole nou broeiplek van geweld. *Rapport*: 20, 9 Okt.

MALHERBE, R. 2004. A constitutional perspective on the rights and duties of learners and educators. (Paper delivered at the Annual International Conference

(Balancing Rights of Stakeholders in Education) of the South African Education Law and Policy Association from 5-7 September 2004. Gordons Bay, Van Riebeeck Hotel. p. 1-12, 22.)

MAREE, K. 2000. What cannot be endured must be cured: untying the Gordian knot of violence in South African schools. *South African Journal of Education*, 13:1-13.

MAREE, P.J. 1995. Die onderwyser as konflik figuur. *Fasette*, 6:112-119.

MATJEKA, K., DUNSING, R.J. & McCABE, C. 1999. The empowerment matrix. *Manage*, 50(2):14-16.

McDONALD, T. 1998. Beyond empowerment. *Successful mestinge*, 47(2):28.

McGURK, N. 1990. The practical implications for educational management in a changing South African seen in the light of a rationalised system of education. (Paper delivered to the Annual Congress of the Association of Education. Pretoria. Unisa.)

McLAUGHLIN, M.W. 1998. Listening and learning from the field: tales of policy implementation and situation practices. (In Hargreaves, A., et al. International handbook of educational change, Part 1. Dordrecht, Netherlands: Kluwer. p. 72-81.)

McNIFF, J. & WHITEHEAD, J. 2005. Action research for teachers - a practical guide. London: Fulton.

MENTZ, P.J., WOLHUTER, C.C. & STEYN, S.C. 2003. n Perspektief op die voorkoms van dissiplinprobleme in Afrikaanse skole. *Koers*, 68:391-412.

MEYER, D. 1997. The language of learning: current practice and it's implications for language policy implementations. *South African journal for language teaching*, 31(2):226-237.

MEYER, M. 2004. Effective facilitation. Claremont: New Africa Books.

MIDDLEWOOD, D. 2001. Managing teacher appraisal and performance. (In Middlewood, D. & Cardno, C., eds. Managing teacher appraisal and performance: a comparative approach. London: Routledge Falmer. p. 120-123.)

MINTZBERG, H., AHLSTRAND, B. & LAMPEL, J. 1998. Strategy safari: a guided tour through the wilds of strategic management. New York: Free Press. 324 p.

MITCHELL, C. & SACKNEY, L. 2000. Profound improvement: building capacity for a learning community. Lisse: Swets and Zeitlinger.

MODJADJI, N. 2002. Layers of racial discrimination. *Daily Mail & Guardian*, 7 May.

MÖLLER, J. 2001. Norwegian head-teacher leadership identity making sense of mission and mandates. (Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association on 10-14 April, Seattle.)

MOON, C. & SWAFFIN-SMITH. 1998. Total quality management and patterns of work: is there life beyond empowerment. *Total quality management*, 9(2-3):301-310.

MOOS, L. 2001. Danish school leaders constructing their identities in turbulent times. (Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association on 10-14 April, Seattle.)

MORTIMORE, P., SAMMONS, P., STOLL, L., LEWIS, D. & ECOB, R. 1998. Expressing the magnitude of school effects – a reply to Peter Preece. *Research papers in education*, 3(2):99-101.

MOSOGGE, M.J. & VAN DER WESTHUIZEN, P.C. 1998. Schools based management: implications for the new roles of principals and teachers. *Koers*, 63:73-87.

MOYLES, L., SUCHITSKY, W. & CHAPMAN, L. 1998. Teaching fledgling to fly. London: Association of Teachers and Lectures. (Report on Mentoring in primary schools.)

- MUSAKA, V. 1999. Talking about sexual harassment in schools. *Agenda*, 41:58-66.
- MWAMWENDA, T.S. 1994. Educational psychology: an African perspective. 2nd ed. Durban: Butterworths. 314 p.
- NARSEE, S.D. 2000. Durban Institute of Technology's (DIT) response to the challenges of multiculturalism and diversity. Durban: Durban Institute of Technology.
- NEWMAN, F., KING, B. & YOUNGS, P. 2000. Professional development that addresses school capacity: lessons from urban elementary schools. (Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, 3 April, New Orleans.)
- NIEMANN, R. 2006. Managing workplace diversity in South African schools. *South African journal of education*, 26(1):97-112.
- NTSOANE, O. 2005. African indigenous knowledge: an academic and socio-cultural exploration for indigenization. *African journal of indigenous knowledge systems*, 4(1):93-102.
- O'MARA, J. 1994. Diversity: activities and training designs. San Diego: Pfeiffer. 5 p.
- OAKLAND, J.S. & OAKLAND, S. 1998. The links between people management, customer satisfaction and business results. *Total quality management*, 9(4&5):184-190.
- OLWEUS, D. 1993. Bullying in schools: what we know and what we can do. Oxford: Blackwell Publishers. 11 p.
- OLWEUS, D. 1997. Bully/victim problems in school: facts and intervention. *European journal of psychology of education*, 12(4):495-510.

OOSTHUIZEN, I.J., ed. 2006. *Praktiese wenke vir leerderdisipline*. Pretoria: Van Schaik.

OOSTHUIZEN, J.J. 1994. *Aspects of educational law for educational management*. Pretoria: Van Schaik. 92 p.

PASCAL, R., MILLIMANN, M. & GIOGJA, L. 2000. *Surfing the edge of chaos*. New York: Crown.

PATTERSON, J.L. & PATTERSON, J.H. 2001. Resilience in the face of imposed changes. *Principals leadership*, 1(6):50-55.

PATTERSON, M.G., WEST, M.A., LAWTHORN, R. & NICKELL, S. 1997. *Impact of people management practice on business performance*. London: Institute of Personnel and Development.

PEPLER, D. & CRAIG, W. 1994. An evaluation of the anti-bullying intervention in Toronto schools. *Canadian journal of community mental health*, 13:95-110.

PILLAY, J. 2004. Experiences of learners from informal settlements. *South African journal of education*, 24:5-9.

PINE, G.J. & HILLARD, A.G. 1990. Rx for racism: imperatives for America's schools. *Phi Delta Kappan*, 71:593-600.

PORTER-O'GRADY, T. 1998. The myths and reality of empowerment. *Nursing management*, 29(10):5.

PORTIN, B.S., SHEN, J. & WILLIAMS, R.C. 1998. The changing principal ship and its impact: voices from principals. *Nasa bulletin*, 82:1-8.

PRETORIUS, C. 1995. Inkorting kan 'n "ramp" wees vir onderwys. (Reduction could be disastrous for education.) *Beeld*, 11 Desember.

RADEMEYER, A. 2004. Tien jaar se strewe na onder-wysheid. *Beeld*, 20 April.

RADEMEYER, A. 2006. Oorlog teen boewe in SA skole. *Beeld*, 1 November.

REEVES, J., MAHONY, P. & MOOS, L. 1997. Headship: issues of career. *Teacher development*, 1(1):43-56.

REEVES, J., MOOS, L. & FORREST, J. 1998. The school leader's view. (In MacBeath, J. Effective school leadership: responding to change. London: Chapman. p. 32-59.)

REID, E. 1995. Waiting to excel biraciality in the classroom. (In Grant, C.D., ed. Educating for diversity: an anthology of multicultural voices. Boston, Mass.: Allyn & Bacon. p. 263-273.)

REITZUG, U.C. 1997. Images of principal instructional leadership: from supervision to collaborative inquiry. *Journal of curriculum and supervision*, 12:324-343.

RHODES, B. & ROUX, C. 2004. Identifying values and beliefs in a outcome-based curriculum. *South African journal of education*, 24(1):25-30.

RILEY, 2000. Whose school is it anyway. London: Falmer Press. 47 p.

ROBBINS, S.P. 1993. Organizational behaviour, concepts, controversies and applications. 6th ed. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall. 11 p.

ROBINSON, G. 1998. Empowerment, communication and change. *British journal of administration management*, 4:10-14.

RODRIGUEZ, F. 1983. Education in a multicultural society. Washington, D.C.: University Press of America.

ROSSOUW, J.P. 2007. The effect of learner discipline on educator security – an international qualitative inquiry. (In Oosthuizen, I.J., Rossouw, J.P., Russo, C.J., Van der Walt, J.L. & Wolhuter, C.C. Perspectives on learner conduct. Potchefstroom: Platinum Press. p. 212-226.)

ROUX, J. & MÖLLER, T. 2002. No problem. Avoidance of culture diversity in teacher training. *South African journal of education*, 22(30):184-187.

RUDDUCK, J., CHAPLAN, R. & WALLACE, G. 1996. School improvement: what pupils tell us. London: Fulton.

SAGOR, R. 1996. Local control and accountability. How to get it, keep it and improve school performance. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press. 7 p.

SALLIS, E. 1997. Total quality management in education. 2nd ed. London: Open University. 78 p.

SAMMONS, P., HILLMAN, J. & MORTIMORE, F. 1994. Key characteristics in effective schools: a review of effective research. London: Office for Standards in Education (OFSTED).

SCHEIN, E. 1999. Organisational culture and leadership. 2nd ed. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass. 169 p.

SCHELDER, A. 1999. Conceptualizing accountability. (*In* Schelder, A., Diamond, L. & Platter, M.A., eds. The self-restraining state: power and accountability in new democratic. London: Lynne Rienner. p. 13, 20-23.)

SENGE, P. 1999. The dance of change. New York: Doubleday. p. 278-279.

SERGIOVANNI, T.J. 1998. Leadership and pedagogy, capital development and school effectiveness. *International journal of leadership education*, 1(1):37-47.

SINGH, P. & LOKOTSCH, K. 2005. Effects of transformational leadership on human resources management in primary school. *South African journal of education*, 25(4):279-286.

SLABBERT, J.A. 2001. Educational change: is it possible. *Educare*, 30:288-305.

SLEETER, C.E. 1989. Multicultural education as a form of resistance to oppression. *Journal of education*, 17(93):51-71.

SOGUNRO, O.A. 2001. Towards multiculturalism: implications of multicultural education for schools. *Multicultural perspectives*, 3(3):19-33.

SOMETH, B. 2000. Changing conceptions of action research. (*In* Altrichter, H. & Elliott, H., eds. Images of educational change. Buckingham: Open University. p. 280.)

SOUTH AFRICA. 1996a. Constitution of the Republic of South Africa, Act No 108 of 1996. Pretoria: Government Printer.

SOUTH AFRICA. 1996b. National Educational Policy, Act No 27 of 1996. Pretoria: Government Printer.

SOUTH AFRICA. 1996c. South African Schools Act, Act No 84 of 1996. *Government Gazette*, 17579, Nov. 5.

SOUTH AFRICA. 1998a. Employment of Educators Act No 76 of 1998. Pretoria: Government Printer.

SOUTH AFRICA. 1998b. Labour Relation Act No 66 of 1998. Pretoria: Government Printer.

SOUTH AFRICA. 2000a. Implementation plan for Tirisano, January 2000 till December 2004. Pretoria: Government Printer.

SOUTH AFRICA. 2000b. Whole school evaluation: instrument for school evaluation and school reform. Pretoria: Government Printer.

SOUTH AFRICA. Department of Education. 1997. Department of Education. Curriculum 2005. Pretoria: Government Printer.

SOUTH AFRICA. Department of Education. 2001a. Manifesto on values. Pretoria: Government Printer.

SOUTH AFRICA. Department of Education. 2001b. National Curriculum Statements. Pretoria: Government Printer.

SOUTH AFRICA. Department of Education. 2002. Revised National Curriculum Statements: Grade R-9. (Schools Policy overview.) Pretoria: Government Printer.

SOUTH AFRICA. National Department of Education. 1998. National Department of Education: Curriculum 2005. Pretoria: Government Printer.

SOUTH AFRICA. National Department of Education. 2000. Norms and standards for education. *Government Gazette*, 20844, Febr. 4.

STEIN, S. & BOOK, H. 2000. The EQ edge. Toronto: Stoddart.

STEYN, A.G.W., SMIT, C.F., DU TOIT, S.H.C. & STRASHEIM, C. 1998. Moderne statistiek vir die praktyk. Pretoria: Van Schaik. 396 p.

STEYN, G.M. 2001. Focusing on guiding principles of quality to redesign educational institutions. *South African journal of education*, 21(1):17-24.

STEYN, G.M. 2002. The changing principalship in South African schools. *Educare*, 31:251-274.

STOGDILL, R.M. 1994. Handbook of leadership. New York: Free Press.

STONE, P. 1992. Transformational leadership in principals: an analysis of the multifactor leadership questionnaire results. *Professional Leadership Development Monograph Series*, 2(1).

SUID-AFRIKA. 1983a. Algemene Parlementêre Wetgewing, No 110 van 1983. Pretoria: Staatsdrukker.

SUID-AFRIKA. 1983b. Wet op Kindersorg, No 74 van 1983. Pretoria: Staatsdrukker.

SUID-AFRIKA. 1983c. Wet op Masjienerie en Beroepsveiligheid, No 6 van 1983. Pretoria: Staatsdrukker.

SUID-AFRIKA. 1996a. Suid-Afrikaanse Skole Wet, No 84 van 1996. Pretoria: Staatsdrukker.

SUID-AFRIKA. 1996i. Wet op Nasionale Onderwys, No 27 van 1996. Pretoria: Staatsdrukker.

SUID-AFRIKA. 1998a. Onderhoudswet, No 99 van 1998. Pretoria: Staatsdrukker.

SUID-AFRIKA. 1998b. Wet op Indiensneming van Opvoeders, No 76 van 1998. Pretoria: Staatsdrukker.

SWANEPOEL, C.H. & BOOYSE, J.J. 2003. Belewings van gedwonge onderwysverandering deur 'n heterogene groep onderwysers. *Suid Afrikaanse joernaal van onderwys*, 23(2):94-100.

TERRY, P.M. 1999. Essential skills for principals. *Thrust for educational leadership*, 29:28-32.

THRO, W.E. 2007. The duty to discipline: the constitutional and international obligations of American and South African schools to maintain order. (In Oosthuizen, I.J., Rossouw, J.P., Russo, C.J., Van der Walt, J.L. & Wolhuter, C.C. Perspectives on learner conduct. Potchefstroom: Platinum Press. p. 273-282.)

TIROZI, G.N. 2001. The artistry of leadership: evolving role of the secondary school principal. *Phi Delta Kappan*, 434-439, Febr.

TOSO, R.B. 2000. Control theory. *Principal leadership*, 1(1):40-43.

TSCHANNEN-MORAN, M. & HOY, W.K. 2001. A multidisciplinary analysis of the nature, meaning and measurement of trust. *Review of educational research*, 70(4):547-593.

VALLY, S. & DALAMBA, Y. 1999. Racism, "racial integration" and desegregation in South African public secondary schools. Pretoria: South African Human Rights Commission. (Report on a study by the South African Human Rights Commission.)

VAN DEN AARDWEG, E.M. & VAN DEN AARDWEG, E.D. 1978. Dictionary of Empirical Education/Educational Psychology. Pretoria: E & E Enterprises. 63 p.

VAN DER WALT, J.L. 1996. Radikale multikulturele onderwys in 'n postmoderne samelewing. *South African journal of education*, 15(4):176-184.

VAN DER WALT, J.L., GRIMBEECK, M. & MARAIS, J.L. 2001. Guidance and counseling in multicultural ex-model C school. *South African journal of education*, 21(3):152-157.

VAN DER WALT, R. 2000. Die bestuursrol van die skoolhoof as entrepreneur in die nuwe millennium. *Tydskrif vir opvoeding en opleiding*, 21(2):44-61, Nov.

VAN STADEN, J. & ALSTON, K. 2000. The constitution has gone to school. *South African journal of education*, 20:298-303.

VAN WYK, N. 2001. Perceptions and practices of discipline in urban black schools in South Africa. *South African journal of education*, 21:195-201.

VANDEYAR, S. 2003. The jagged paths to multicultural education: international experience and South Africa's response in the new dispensation. *South African journal of education*, 23(3):193-198.

WADE, R. 1998. Brick walls and breakthroughs: talking about diversity with white teacher education students. *Social education*, 62(2):84-87.

WAGHID, Y. 2002. In need of deliberative inter-school relations in the Northern Cape. *South African journal of education*, 22(2):95-100.

WANG, H. 2005. Aporias, responsibility and the im/possibility of teaching multicultural education. *Educational theory*, 55(1):45-59.

WARBY, V. 2000. All we want is a world free of racism. *The Star*: 33, 30 August.

WEICK, K.E. 1995. Sense making in organisations. London: Sage.

WEINDLING, D. 1999. Stages of Leadership. (In Bush, T., Bell, L., Bolam, R., Glatter, R. & Ribbins, P., ed. Educational Management: redefining theory, policy and practice. London: Paul Chapman Publishing. p. 98-100.)

WEST, M., JACKSON, D., HARRIS, A. & HOPKINS, D. 2000. Learning through leadership, leadership through learning. (In Riley, K. & Seashore, L., ed. Leadership for learning. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass. p. 32-34.)

WHITAKER, P. 1993. Managing change in schools. Philadelphia, Pa.: Open University Press.

WILKENSON, A. 2007. Teacher values and the use of punishment in managing learner behaviour: a interpretative perspective. (In Oosthuizen, I.J., Rossouw, J.P., Russo, C.J., Van der Walt, J.L. & Wolhuter, C.C. Perspectives on learner conduct. Potchefstroom: Platinum Press. p. 61-73.)

WILLIAMS, T. & GREEN, A. 1994. Dealing with differences. Hampshire: Gower.

WRAGG, E.C., HAYNES, G.S., WRAGG, C.M. & CHAMBERLAIN, R.P. 2000. Failing teachers. London: Routledge. 55 p.

BYLAAG A

--	--	--	--

(1-4)

VERTROULIK EN ANONIEM

Geagte Skoolhoof

Toestemming is deur die Onderwys Departement verleen dat u versoek kan word om die meegaande vraelys in te vul. Ons wil graag bepaal wat die rol van die skoolhoof is in die transformasie van Afrikaansmedium skole.

Baie dankie vir u samewerking.

A PERSONELIKE BESONDERHEDE

Verstrek u antwoord deur, slegs 'n kruisie te trek in die toepaslike blokkie.

Voorbeeld

Hou u van rooi?

Ja	1 X
Nee	2

A1 Ouderdomsgroep

26-34	1
35-44	2
45-54	3
55-60	4
61+	5

(5)

A2 Geslag

Manlik	1
Vroulik	2

A3 Aantal jare onderwysdiens

3-5	1
6-10	2
11-15	3
16-20	4
20+	5

A4 Aantal jare hoof by u huidige skool

3-5	1
6-10	2
11-15	3
16-20	4
20+	5

A5 U hoogste kwalifikasie

Onderwys Diploma	1
Graad & Diploma	2
BED	3
Honneurs-graad	4
Meesters	5
Doktor	6
Ander	7

A6 Aantal voltooide jare diens as skoolhoof?

3-5	1
6-10	2
11-15	3
16-20	4
20+	5

B DEMOGRAFIESE GEGEWENS

B1 Aantal Leerders in skool

Minder as 200	1
201-400	2
401-600	3
601-800	4
801- 1000	5
1000+	6

B2 Aantal personeel

Minder as 10	1
11-20	2
21-30	3
31-40	4
41-50	5
50+	6

B3 Skooltipe

Seuns & dogters	1
Seuns skool	2
Dogter skool	3

C DIE ROL VAN DIE SKOOLHOOF IN DIE TRANSFORMASIE VAN AFRIKAANSMEDIUM SKOLE

Dui op 'n skaal 1-4 met 'n kruisie aan in welke mate die volgende stellings vir u waar is:

1= Glad nie

2= in 'n geringe mate

3= in 'n groter mate

4= meestal of tot baie groot mate

SKOOLHOOF VRAELYS

Beantwoord assablief alle vrae soos wat u dit persoonlik in u skool ervaar.

		GLAD NIE	IN 'N GERINGE MATE	IN 'N GROTER MATE	MEESTAL OF TOT BAIE GROOT MATE
C1	Ek gebruik 'n bestuurstyl wat deelnemend van aard is.	1	2	3	4
C2	Ek het prosedures geïmplementeer om die uitdagings van transformasie te hanteer.	1	2	3	4
C3	Ek is bewus van die eise wat transformasie aan die skool stel.	1	2	3	4
C4	Daar is 'n vinnige pas van transformasie in my skool.	1	2	3	4
C5	Die skoolgemeenskap ondersteun my in die transformasieproses.	1	2	3	4
C6	Ek gebruik 'n kommunikasiestelsel wat duidelik is.	1	2	3	4
C7	Ek respekteer die professionaliteit van onderwysers.	1	2	3	4
C8	My personeel ontwikkel 'n gevoel van "bebtrokkenheid" wanneer ek take aan hulle delegeer.	1	2	3	4
C9	Ek skep 'n klimaat vir interpersoonlike ondersteuning.	1	2	3	4
C10	Ek stel hoë standaarde.	1	2	3	4
C11	Ek koördineer die werk in die skool deur rigtinggewend op te tree.	1	2	3	4
C12	Ek beskou myself as 'n entrepreneur.	1	2	3	4
C13	Ek verseker dat volhoubare transformasie plaasvind.	1	2	3	4
C14	Ek moedig my personeel aan om positief te wees.	1	2	3	4
C15	In my bestuur plaas ek klem op die menslike aspek.	1	2	3	4
C16	Menslike gevoelens vorm 'n fundamentele aspek van my bestuur.	1	2	3	4
C17	Ek ondervind probleme met die "nuwe eise" wat as gevolg van transformasie aan my gestel word.	1	2	3	4

		GLAD NIE	IN 'N GERINGE MATE	IN 'N GROTER MATE	MEESTAL OF TOT BAIE GROOT MATE
C18	Ek plaas die skool in lyn met die nuwe eise wat van onderwys verwag word.	1	2	3	4
C19	Ek bestuur die skool deur toekomsgerig op te tree.	1	2	3	4
C20	EK beskou myself as 'n leier wat 'n gesonde skoolklimaat handhaaf.	1	2	3	4
C21	My skool kan as produktief beskryf word.	1	2	3	4
C22	Ek beskou myself as iemand wat geleenthede skep vir sinvolle personeelontwikkeling.	1	2	3	4
C23	Ek bemagtig my personeel.	1	2	3	4
C24	Ek skep 'n klimaat waar personeel outonomie ervaar.	1	2	3	4
C25	EK moedig die ontwikkeling van 'n verskeidenheid interpersoonlike vaardighede by persone aan.	1	2	3	4
C26	Ek streef na die bereiking van geformuleerde doelwitte.	1	2	3	4
C27	Ek volg 'n beleid / gesindheid van "maak 'n verskil" teenoor transformasie.	1	2	3	4
C28	Ek het 'n benadering wat die totale skoolomgewing wil transformeer.	1	2	3	4
C29	Ek monitor gereeld die transformasie wat plaasvind.	1	2	3	4
C30	In my kommunikasie met personeel word die doel van transformasie duidelik uitgewys.	1	2	3	4
C31	Daar word toekomsgeorieerd opgetree.	1	2	3	4
C32	EK skep organisasiestrukture in die skool waardeur personeel bemagtig word.	1	2	3	4
C33	Personeel word vertrou met die nodige gesag.	1	2	3	4
C34	Ek beskik oor die nodige kundigheid om transformasie te bestuur.	1	2	3	4
C35	Personeel word gehelp met alternatiewe metodes om beter klaskamerdisipline toe te pas.	1	2	3	4
C36	Ek beskou myself as 'n fasiliteerder.	1	2	3	4
C37	Ek dra by tot die werksbevreëdiging van personeel.	1	2	3	4
C38	Ek hanteer die eise van suksesvolle skoolhoofskap goed.	1	2	3	4

--	--	--	--

(1-4)

CONFIDENTIAL AND ANONYMOUS

Dear Prinipal

Permission was granted by the Department of Education to request you to complete the questionnaire. We would like to determine the role of the principal in the transformation of Afrikaans medium schools.

Thank you for your co-operation.

A PERSONAL DETAILS

Please indicate your answer with an "X" in the appropriate box.

Example

Do you like red?

Yes	1 X
No	2

A BIOGRAPHIC DETAILS

A1 Age Group

26-34	1
35-44	2
45-54	3
55-60	4
61+	5

(3)

A2 Sex

Male	1
Female	2

(4)

A3 Number of years completed in Education

3-5	1
6-10	2
11-15	3
16-20	4
20+	5

(5)

A4 Number of year principal at current school

3-5	1
6-10	2
11-15	3
16-20	4
20+	5

A5 Your highest Qualification

Teaching Diploma	1
Degree & Diploma	2
BEC	3
Honour / Degree	4
Masters Degree	5
Doctor	6
Other	7

(7)

A6 Number of years completed as principal at current school

3-5	1
6-10	2
11-15	3
16-20	4
20+	5

(8)

B DEMOGRAPHIC DETAILS

B1 Number of learners in school

Less than 200	1
201-400	2
401-600	3
601-800	4
801-1000	5
1000+	6

(9)

B2 Number of Educators

Less than 10	1
11-20	2
21-30	3
31-40	4
41-50	5
50+	6

(10)

B3 Type of school

Mixed school	1
Boys school	2
Girl's school	3
Technical school	4

(11)

C THE ROLE OF THE PRINCIPAL IN THE TRANSFORMATION OF AFRIKAANS MEDIUM SCHOOLS

Please indicate your answer with an "X" in the appropriate box of the truth statements.

1= Not at all

2= To a lesser degree

3= To a larger degree

4= Most of the time

PRINCIPALS QUESTIONNAIRE

Please answer all the followings questions what your personal challenges were in your school.

		NOT AT ALL	TO A LESSER DEGREE	TO A LARGER DEGREE	MOST OF THE TIME
C1	I use a management style that is participating.	1	2	3	4
C2	I have implemented rocedures to deal with the challenges of transformation.	1	2	3	4
C3	I am aware that the transformation in my school is fast.	1	2	3	4
C4	The pace of transformation in my school is fast.	1	2	3	4
C5	The school community supports me in the transformation process.	1	2	3	4
C6	I use a system of communication that is clear.	1	2	3	4
C7	I respect the professionalism of educators.	1.	2	3	4
C8	My staff develop a feeling of "involvement" when I delegate tasks to them.	1	2	3	4
C9	I create an atmosphere of interpersonal support.	1	2	3	4
C10	I set high standards.	1	2	3	4
C11	I co-ordinate work at school.	1	2	3	4

		NOT AT ALL	TO A LESSER DEGREE	TO A LARGER DEGREE	MOST OF THE TIME
C12	I see myself as an entrepreneur.	1	2	3	4
C13	I ensure that sustained transformation takes place.	1	2	3	4
C14	I encourage my staff to be positive.	1	2	3	4
C15	My management emphasizes the human aspect.	1	2	3	4
C16	Human feelings form a fundamental part of my management.	1	2	3	4
C17	I experience difficulties with the "new demands" on me due to transformation .	1	2	3	4
C18	I have placed my school in line with new demands in education.	1	2	3	4
C19	Manage the school by focusing on the future.	1	2	3	4
C20	See myself as a leader maintaining a healthy school.	1	2	3	4
C21	My school can be described as productive.	1	2	3	4
C22	See myself as someone who creates opportunities by meaningful staff development.	1	2	3	4
C23	Empower my staff.	1	2	3	4
C24	To create an atmosphere where my staff experience autonomy.	1	2	3	4
C25	Encourage the development of a variety of interpersonal skills in people.	1	2	3	4

		NOT AT ALL	TO A LESSER DEGREE	TO A LARGER DEGREE	MOST OF THE TIME
C26	Strive to achieve formulated goals.	1	2	3	4
C27	Have a policy/attitude of "making a difference.	1	2	3	4
C28	My approach is transforming the entire school enviroment.	1	2	3	4
C29	Frequently monitor transformation taking place.	1	2	3	4
C30	The purpose of transformation is clear when communicating with staff.	1	2	3	4
C31	Action is future oriented.	1	2	3	4
C32	Establishment organizational structures in school by which staff are empowered.	1	2	3	4
C33	Staff are entrusted with the necessary authority decision making.	1	2	3	4
C34	I have the necessary knowledge to manage transformation.	1	2	3	4
C35	Staff are suported in enforcing discipline in class through alternative method's.	1	2	3	4
C36	I see myself as a facilitator.	1	2	3	4
C37	I add to the staff's experience of job satisfaction.	1	2	3	4
C38	I successfully manage the demands of being a principal.	1	2	3	4

--	--	--	--

(1-4)

VERTROULIK EN ANONIEM

Geagte Onderwyser

Toestemming is deur die Onderwys Departement verleen dat u versoek kan word om die meegaande vraelys in te vul. Ons wil graag bepaal wat die rol van die skoolhoof is in die transformasie van Afrikaansmedium skole.

☺ Baie dankie vir u samewerking.

A PERSONELIKE BESONDERHEDE

Verstrek u antwoord deur, slegs 'n kruisie te trek in die toepaslike blokkie.

Voorbeeld

Hou u van rooi?

Ja	1 X
Nee	2

(5)

A1 Ouderdomsgroep

20-25	1
26-34	2
35-44	3
45-54	4
55-60	5
61+	6

(6)

A2 Geslag

Manlik	1
Vroulik	2

A3 Aantal jare voltooide onderwysdiens diens?

1	1
2	2
3-5	3
6-10	4
11-15	5
16-20	6
20+	7

A4 Watter posisie beklee u tans

Onderwyser	1
Departementhoof	2
Adjunkhoof	3

A5 U hoogste kwalifikasie

Onderwys Diploma	1
Graad & Diploma	2
BED	3
Honneurs-graad	4
Meesters	5
Doktor	6
Ander	7

A6 Wat is u huidige aanstelling

Onderwyser	1
Departementhoof	2
Adjunkhoof	3

B DIE ROL VAN DIE SKOOLHOOF IN DIE TRANSFORMASIE VAN AFRIKAANSMEDIUM SKOLE

Dui op 'n skaal 1-4 met 'n kruisie aan in welke mate die volgende stellings vir u waar is:

1= Glad nie

2= in 'n geringe mate

3= in 'n groter mate

4= meestal of tot baie groot mate

PERSONEEL VRAELYS

Voorbeeld

Personeellede meng op sosiale vlak

		1	2	3 x	4
		GLAD NIE	IN 'N GERINGE MATE	IN 'N GROTER MATE	MEESTAL OF TOT BAIE GROOT MATE
B1	Die skoolhoof gebruik 'n bestuurstyl wat deelnemend is.	1	2	3	4
B2	Die skoolhoof het prosedures geïmplementeer om die uitdagings van transformasie te hanteer.	1	2	3	4
B3	Die skoolhoof is bewus van die eise vir transformasie in die skool.	1	2	3	4
B4	Daar is 'n vinnige pas van transformasie by die skool.	1	2	3	4
B5	Die skoolhoof word deur die breë skoolgemeenskap ondersteun in sy pogings tot transformasie.	1	2	3	4
B6	Die skoolhoof gebruik 'n duidelik kommunikasiestelsel.	1	2	3	4
B7	Die skoolhoof respekteer die professionaliteit van onderwysers.	1	2	3	4
B8	Wanneer die skoolhoof take aan personeel delegeraar ontwikkel hulle 'n gevoel van "betrokkenheid".	1	2	3	4
B9	Die skoolhoof skep 'n klimaat van interpersoonlike ondesteuning.	1	2	3	4
B10	Die skoolhoof stel hoë standaarde.	1	2	3	4
B11	Die skoolhoof koördineer die werk in die skool deur rigtinggewend op te tree.	1	2	3	4
B12	Die skoolhoof is 'n entrepreneur.	1	2	3	4
B13	Die skoolhoof verseker dat transformasie volhoubaar plaasvind.	1	2	3	4
B14	Die personeel word deur die hoof aangemoedig om positief te wees.	1	2	3	4

		GLAD NIE	IN 'N GERINGE MATE	IN 'N GROTER MATE	MEESTAL OF TOT BAIE GROOT MATE
B15	In sy/haar bestuur plaas die skoolhoof klem op die menslike aspek.	1	2	3	4
B16	Menslike gevoelens vorm 'n fundamentele aspek van die hoof se bestuur.	1	2	3	4
B17	Die skoolhoof ondervind probleme met die "nuwe eise" wat as gevolg van transformasie aan hom/haar gestel word.	1	2	3	4
B18	Die hoof plaas die skool in lyn met die nuwe eise van onderwys.	1	2	3	4
B19	Die skoolhoof is toekomsgerig.	1	2	3	4
B20	'n Gesonde skoolklimaat word gehandhaaf.	1	2	3	4
B21	Die hoof dra daartoe by dat die skool produktief is.	1	2	3	4
B22	Die hoof verseker dat daar geleenthede is vir sinvolle personeel ontwikkeling.	1	2	3	4
B23	Die hoof bemagtig personeel.	1	2	3	4
B24	Die hoof skep 'n klimaat waarin onderwysers outonoom voel.	1	2	3	4
B25	Die ontwikkeling van 'n verskeidenheid interpersoonlike waardighede word deur die hoof aangemoedig.	1	2	3	4
B26	Die hoof streef na die bereiking van geformuleerde doelwitte.	1	2	3	4
B27	Die hoof se gesindheid teenoor transformasie is "om 'n verskil te maak."	1	2	3	4
B28	Die hoof wil die totale skoolomgewing transformeer.	1	2	3	4
B29	Die hoof verseker dat monitering van transformasie gereeld plaasvind.	1	2	3	4
B30	Tydens kommunikasie met personeel word die doel van transformasie duidelik uitgewys.	1	2	3	4
B31	Die hoof tree toekomsgerig op.	1	2	3	4
B32	Die hoof skep organisatoriese strukture in die skool.	1	2	3	4
B33	Personeel word toegerus met die nodige gesag om besluite te neem.	1	2	3	4

		GLAD NIE	IN 'N GERINGE MATE	IN 'N GROTER MATE	MEESTAL OF TOT BAIE GROOT MATE
B34	Die hoof het voldoende kundigheid in sy/haar benadering tot transformasie.	1	2	3	4
B35	Die hoof help personeel met alternatiewe metodes om beter klaskamer dissipline toe te pas.	1	2	3	4
B36	Die hoof is 'n fasiliteerder.	1	2	3	4
B37	Die hoof dra by tot die werkbevrediging van personeel.	1	2	3	4
B38	Die kompleksiteit van "skoolhoofskap" word suksesvol hanteer deur die hoof.	1	2	3	4

--	--	--	--

(1-4)

CONFIDENTIAL AND ANONYMOUS

Dear Educator

Permission was granted by the Department of Education to request you to complete the questionnaire. We would like to determine the role of the principal in the transformation of Afrikaans medium schools.

Thank you for your co-operation.

A PERSONAL DETAILS

Please indicate your answer with an "X" in the appropriate box.

Example

Do you like red?

Yes	1 X
No	2

A BIOGRAPHIC DETAILS

A1 Age Group

20-25	1
26-34	2
35-44	3
45-54	4
55-60	5
61+	6

(3)

A2 Sex

Male	1
Female	2

(4)

A3 Number of years completed in Education

1	1
2	2
3-5	3
6-10	4
11-15	5
16-20	4
20+	5

(5)

(5)

A4 Nature of appointment

Permanent	1
Temporary: Department	2
Temporary: Governing Body	3

(6)

(6)

A5 Your highest Qualification

Teaching Diploma	1
Degree & Diploma	2
BED	3
Honours/ Degree	4
Master's Degree	5
Doctorate	6
Other	7

(7)

A6 What is your current position

Educator	1
HOD	2
Deputy Principal	3

(8)

C THE ROLE OF THE PRINCIPAL IN THE TRANSFORMATION OF AFRIKAANS MEDIUM SCHOOLS

Please indicate your answer with an "X" in the appropriate box of the truth statements.

1= Not at all

2= To a lesser degree

3= To a larger degree

4= Most of the time

EXAMPLE

Staff members interact socially

1	2	3	4X
---	---	---	----

TEACHERS QUESTIONNAIRE

Please answer all the followings questions what your personal challenges were in your school.

		NOT AT ALL	TO A LESSER DEGREE	TO A LARGER DEGREE	MOST OF THE TIME
C1	The principal use a management style that is participating.	1	2	3	4
C2	The principal have implemented procedures to deal with the challenges of transformation.	1	2	3	4
C3	The principal is aware that transformation in his/her school is fast.	1	2	3	4
C4	There is a fast pace of transformation in the school.	1	2	3	4
C5	The school community supports the principal in the transformation process.	1	2	3	4
C6	The principal use a system of communication that is clear.	1	2	3	4
C7	The principal respect the professionalism of educators.	1	2	3	4
C8	The staff develop a feeling of "involvement" when the principal delegate tasks to them.	1	2	3	4
C9	The principal create an atmosphere of interpersonal support.	1	2	3	4
C10	The principal set high standards.	1	2	3	4
C11	The principal co-ordinate work at school.	1	2	3	4

		NOT AT ALL	TO A LESSER DEGREE	TO A LARGER DEGREE	MOST OF THE TIME
C12	The principal is an entrepreneur.	1	2	3	4
C13	The principal ensure that sustained transformation takes place.	1	2	3	4
C14	The principal encourage his/her staff to be positive.	1	2	3	4
C15	The principal's management emphasizes the human aspect.	1	2	3	4
C16	Human feelings form a fundamental part of the principal's management.	1	2	3	4
C17	The principal experience difficulties with the "new demands" on him/her due to transformation .	1	2	3	4
C18	The principal has placed his/her school in line with new demands in education.	1	2	3	4
C19	The principal manage the school by focusing on the future.	1	2	3	4
C20	The principal is a leader that maintaining a healthy school.	1	2	3	4
C21	The principal contribute to the productivity of the school.	1	2	3	4
C22	The principal creates opportunities by meaningful staff development.	1	2	3	4
C23	The principal empower his/her staff.	1	2	3	4
C24	The principal create an atmosphere where his/her staff experience autonomy.	1	2	3	4
C25	The principal encourage the development of a variety of interpersonal skills in people.	1	2	3	4

		NOT AT ALL	TO A LESSER DEGREE	TO A LARGER DEGREE	MOST OF THE TIME
C26	The principal strive to achieve formulated goals.	1	2	3	4
C27	The principal has a policy/attitude of "making a difference.	1	2	3	4
C28	The principal has an approach of transforming the entire school enviroment.	1	2	3	4
C29	The principal frequently monitor transformation .	1	2	3	4
C30	The principal communicate the purpose of transformation clearly.	1	2	3	4
C31	The principal's ction is future oriented.	1	2	3	4
C32	The principal establishment organizational structures in school by which staff are empowered.	1	2	3	4
C33	The principal entrusted the staff with the necessary decision making authority.	1	2	3	4
C34	The principal has the necessary knowledge to manage transformation.	1	2	3	4
C35	The principal suported his/her staff in enforcing discipline in class through alternative method's.	1	2	3	4
C36	The principal is a facilitator.	1	2	3	4
C37	The principal add to the staff's expereince of job satisfaction.	1	2	3	4
C38	The principal successfully manage the demands of being a principal.	1	2	3	4