

**DIE LEIERSKAPSROL EN -BEVOEGDHEDE VAN DIE SKOOLHOOF EN DIE
BEDRYFSLEIER: 'N VERGELYKENDE STUDIE**

J A BREED

**Proefskrif voorgelê vir die graad Philosophiae Doctor in Onderwysbestuur aan
die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit**

**Promotor: Prof PJ Mentz
Medepromotor: Prof LD Coetsee**

**POTCHEFSTROOM
Mei 2008**

DANKBETUIGINGS

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

- Prof PJ Mentz vir sy inspirerende voorbeeld as onderwysleier asook vir die kundigheid en geduld waarmee hy leiding aan my leiding verskaf het gedurende hierdie studie.
- Prof LD Coetsee vir die voorreg om van sy ervaring in die veld van leierskap te kon leer asook die vaardige manier waarop hy leiding aan my verskaf het.
- Dr Suria Ellis van die Statistiese Konsultasiediens van die Noordwes-Universiteit se Potchefstroomkampus vir die hulp met die ontleding van die vraelys en die bekwame leiding met die verwerking van die resultate.
- Dr Pine Pienaar van die Gautengse Onderwysdepartement vir die goedkeuring om hierdie navorsing in Gauteng te onderneem.
- Mev Cecilia van der Walt vir die taalkundige versorging van hierdie proefskrif.
- Prof CJH Lessing vir kontrolering van die bronnelys.
- Die skoolhoofde wat die vraelyste ingevul en teruggestuur het.
- Die talle skoolhoofde wat as kollegas deur hul bekwaamheid as motivering vir hierdie studie gedien het en veral vir dit wat ek by hulle oor die jare kon leer.
- My kollegas by Potchefstroom Gimnasium en ander getroue vriende wat met hulle begrip en aanmoediging dit vir my makliker gemaak het.
- My vrou, Betty, en drie kinders Rian, Leoné en Danie vir hulle aanmoediging en ondersteuning tydens die studietydperk.

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

Hoewel skole en bedryfsorganisasies histories, en in sommige gevalle vandag nog, as geheel en al verskillende entiteite beskou word, is daar tog 'n toenemende bewustheid dat ooreenkomste ook voorkom. Vir die rolle en bevoegdhede van skoolhoofde as leiers kan dit 'n bepalende faktor wees indien daar wel waarheid in die opvatting steek dat skole soos besighede (bedryfsorganisasies, maatskappye) gerig en bestuur behoort te word.

Die doel met hierdie studie is om te bepaal watter vergelykings (ooreenkomste en verskille) wel getref kan word tussen die omgewings waarbinne skoolhoofde as onderwysleiers enersyds en bedryfsleiers andersyds optree. Vir hierdie doel is die aard van 'n skool en dié van 'n bedryfsorganisasie ondersoek. Verder is gepoog om 'n vergelyking te tref tussen die rolle en bevoegdhede van leiers in beide omgewings, met die verwagting dat die rolle wat suksesvolle leiers in die bedryfsorganisasie vervul en die bevoegdhede waarvoor hulle beskik, belangrike riglyne kan bied vir die kweek van suksesvoller en meer effektiewe leiers in skole.

Ten einde bogenoemde doel te bereik is 'n literatuurstudie onderneem na die aard van 'n bedryfsorganisasie en dié van 'n skool, asook na die rolle en bevoegdhede van bedryfsleiers en onderwysleiers. Daarna is 'n kwantitatiewe ondersoek geloods aan die hand van 'n vraelys wat aan skoolhoofde in die Gauteng Provinsie versend is. 'n Verteenwoordigende steekproef van 400 skoolhoofde uit alle skole in die provinsie is met die oog op hierdie doel getrek, en die response is statisties ontleed om vas te stel watter van die rolle en bevoegdhede wat deur die literatuurstudie uitgewys is, wel deur skoolhoofde as belangrik beskou word en watter van hierdie rolle en bevoegdhede onder skoolhoofde op die voorgrond staan.

Die eerste navorsingsdoelwit was om die rolle en bevoegdhede van bestuursleiers te bepaal. Daar is bevind dat hulle oor visioenêre denke moet beskik, strategies moet kan beplan, motiveerders en veranderingsagente moet wees, goed moet kan kommunikeer en met mense moet kan werk, verandering moet kan bestuur, self aanpasbaar moet wees, voor moet kan loop, mense moet kan bemagtig en hulle ook moet kan evalueer. Vervolgens, as tweede doelwit, is gemeenskaplike oriëntasies vir bedryfsleiers en onderwysleiers bepaal. Hier was die hantering van personeel die opvallendste, veral met verwysing na personeelontwikkeling, gesonde verhoudings met personeel, erkenning van prestasies van personeel, spanwerk, die integriteit van die leier (soos deur die personeel beleef), die klimaat binne en die kultuur van die organisasie, hoe energiek die leier is, sy/haar organiseringsvermoë en in watter mate standarde gehandhaaf word.

Die inligting wat deur middel van die navorsing verkry is, het gelei tot die bereiking van die derde doelwit, naamlik die ontwerp van 'n model vir die verbetering van die effektiwiteit van die onderwysleier ten opsigte van sy/haar rolle en bevoegdhede. Die model stel intervensie van die kant van die Onderwysdepartement voor, asook wyses waarop die skoolhoof self verantwoordelikheid moet aanvaar ter verbetering van die effektiwiteit van skoolhoofde volgens die uiteengesette norme.

Sleutelwoorde: Bedryfsorganisasie, bedryfsleierskap, onderwysleierskap, rolle en bevoegdhede, bestuursleierskap, leierskap, vergelyking.

ABSTRACT

Although schools and industrial organisations have historically been, and in some cases still are, considered completely different entities, there is nevertheless an increasing awareness that similarities also exist. It can be a determining factor for the roles and competencies of school principals as leaders if indeed there is truth in the conception that schools ought to be led and managed as businesses (industrial organisations, companies).

The aim of this study was to determine which comparisons (similarities and differences) can indeed be drawn between the environments in which school principals as leaders of education on the one hand and leaders of industrial organisations on the other operate. For this purpose the nature of a school and that of an industrial organisation were investigated. Furthermore, it was attempted to draw a comparison between the roles and competencies of leaders in both environments with the expectation that the roles which successful leaders fulfil in the industrial organisation and the competencies they should have at their command, can provide important guidelines for nurturing more efficient and more successful leaders in schools.

In order to reach the afore-mentioned goal, a literature study was done on the nature of an industrial organisation and of a school and on the roles and competencies of leaders of organisations and leaders of education. Subsequently, as second objective, a quantitative investigation was undertaken, based on a questionnaire which was forwarded to school principals in the Gauteng Province. A representative sample of 400 school principals from all schools in the province was drawn for this purpose and the responses were statistically analysed with a view to establish which of the roles and competencies indicated by the literature study are indeed considered important and which of these roles and competencies are prominent among school principals.

The first research objective was to determine the roles and competencies of managerial leaders, and it was found that they must have command over visionary thinking, be capable of planning strategically, be motivators and change agents, be able to communicate well and be capable of working with people, be able to manage and be adaptable themselves, be able to lead, be able to empower people and to evaluate them. Subsequently common orientations for industrial leaders and leaders of education were determined. Here, dealing with personnel was very evident, especially with regard to staff development., sound relationships with members of staff, acknowledgement of staff performances, teamwork, the integrity of the leader, as experienced by the staff, the climate within and culture of the organisation, how energetic the leader is and his/her abilities to organise, and to which extent standards are maintained.

The information obtained by the research led to reaching the third objective, namely designing a model for improving the efficiency of the leader of education regarding his/her roles and competencies. The model recommends intervention from the part of the Department of Education as well as ways in which the school principal him-/herself takes responsibility for improving the efficiency of school principals.

Key terms: Industrial organisation, educational leadership, roles and competencies, managerial leadership, leadership, comparison.

INHOUDSOPGAWE

OPSOMMING	i
ABSTRACT	iii
INHOUDSOPGAWE	v
LYS FIGURE	xiv
LYS TABELLE	xv
HOOFSTUK 1: ORIËNTERING	
1.1	INLEIDING..... 1
1.2	PROBLEEMSTELLING..... 2
1.2.1	Probleme in die praktyk..... 2
1.2.2	Navorsingsprobleem 6
1.3	NAVORSINGSDOELWITTE 7
1.4	NAVORSINGSMETODES..... 7
1.4.1	Literatuurstudie 7
1.4.2	Empiriese ondersoek 8
1.4.2.1	Kwantitatiewe metodes 8
1.4.2.2	Literatuurstudie 8
1.4.2.3	Populasie en steekproef..... 8
1.5	HOOFSTUKINDELING 9
1.6	SAMEVATTING 9

INHOUDSOPGAWE (VERVOLG)

HOOFSTUK 2: DIE AARD VAN 'N SKOOL EN 'N BEDRYFSORGANISASIE

2.1	INLEIDING	10
2.2	DIE AARD VAN 'N SKOOL	12
2.2.1	Die taak van 'n skool	12
2.2.1.1	Plato (427 – 347vC)	13
2.2.1.2	Aristoteles (384 – 322vC)	14
2.2.1.3	Jean Jacques Rousseau (1712 – 1778)	15
2.2.1.4	Immanuel Kant (1724 – 1804)	16
2.2.1.5	John Dewey (1859 – 1952)	17
2.2.1.6	Alfred North Whitehead (1861 – 1947)	18
2.2.1.7	Richard Stanley Peters (1919 -)	19
2.2.2	Die skool as samelewingsverband	20
2.2.3	Die skool en die gemeenskap	20
2.2.4	Die skool binne 'n statutêre raamwerk	24
2.2.4.1	Oorspronklike wetgewing	24
2.2.4.2	Ondergeskikte wetgewing	25
2.2.4.3	Die skool en gesag	25
2.2.4.4	Die onderwyser as gesagsdraer	27
2.2.4.5	Die Nasionale Kwalifikasieraamwerk	28
2.2.5	Die skool as 'n organisasie	29
2.2.5.1	Wat is 'n organisasie?	29
2.2.5.2	Organisasetipes	32
2.2.5.3	Organisatieklimaat	34
2.2.5.4	Organisatiekultuur	36
2.2.5.5	Skoolklimaat	37
2.2.6	Die skool en bestuur	39
2.2.6.1	Bestuurstake	40
2.2.6.1.1	Beplanning	40
2.2.6.1.2	Organisering	41
2.2.6.1.3	Leidinggewing	42
2.2.6.1.4	Beheeruitoefening	42

INHOUDSOPGAWE (VERVOLG)

2.2.6.2	Mensehulpbronbestuur	42
2.2.6.3	Die bestuur van leerderaktiwiteite	44
2.2.6.4	Die bestuur van ouerbetrokkenheid.....	45
2.2.6.5	Finansiële bestuur.....	46
2.2.6.6	Skooladministrasie	47
2.2.6.7	Fasiliteite.....	48
2.2.6.8	Veiligheid	49
2.2.6.9	Gehaltebestuur	50
2.2.6.10	Bestuur van verandering	51
2.2.7	Opsommend	53
2.3	DIE AARD VAN 'N BEDRYFSORGANISASIE	55
2.3.1	Inleiding	55
2.3.2	Definisies	56
2.3.3	Die rol en plek van 'n bedryfsorganisasie	56
2.3.3.1	Durkheim (1858 – 1917).....	56
2.3.3.2	Max Weber (1864 – 1920).....	57
2.3.3.3	Karl Marx (1818 – 1883).....	58
2.3.3.4	Frederik W. Taylor (1856 – 1915).....	59
2.3.3.5	Chester I. Barnard (1938 -)	60
2.3.3.6	Postmodernisme	61
2.3.4	Tipes teorieë	61
2.3.5	Verskillende skole	62
2.3.6	Die struktuur van 'n bedryfsorganisasie.....	64
2.3.7	Die bedryfsorganisasie en die omgewing	66
2.3.8	Die organisasie en die gemeenskap	69
2.3.9	Die bedryfsorganisasie binne 'n statutêre raamwerk	69
2.3.10	Organisasiepolitiek en mag in die bedryfsinstansie	70
2.3.11	Organisasiekultuur en –klimaat	72
2.3.12	Die bedryfsinstansie en bedryfsleierskap	74
2.3.12.1	Die bedryfsleier en bestuur	74
2.3.12.2	Die bedryfsleier en besluitneming	76
2.3.12.3	Die bedryfsleier en kommunikasie.....	78
2.3.12.4	Die bedryfsleier en verandering.....	79

INHOUDSOPGAWE (VERVOLG)

2.3.12.5	Die bedryfsleier en die hantering van konflik	81
2.3.12.6	Die bedryfsleier en gehaltebestuur	82
2.3.12.7	Die bedryfsleier en die bestuur van mensehulpbronne	84
2.4	VERGELYKING TUSSEN DIE OMGEWINGS VAN 'N BEDRYFSINSTANSIE EN 'N SKOOL	85
2.4.1	'n Vergelyking	85
2.4.2	Die omgewings van 'n bedryfsinstansie en 'n skool: 'n vergelyking	85
2.5	SLOTOPMERKINGS	87

HOOFSTUK 3: DIE ROLLE EN BEVOEGDHEDE VAN LEIERS IN DIE SKOOL EN DIE BEDRYFSORGANISASIE

3.1	INLEIDING	88
3.2	LEIERSKAP: ROLLE EN BEVOEGDHEDE	88
3.2.1	Die aard van leierskap	88
3.2.2	Die rol van 'n leier	90
3.2.3	Die bevoegdheid van 'n leier	93
3.3	EVOLUSIE VAN LEIERSKAPSTEORIEË	95
3.3.1	Tradisionele leierskapstyle	96
3.3.2	Karakteristieke leierskapsteorieë	96
3.3.3	Die gedragleierskapsteorie	98
3.3.4	Die gebeurlikheidsteorie van leierskap	100
3.3.4.1	Fiedler se gebeurlikheidsteorie	100
3.3.4.2	Die Pad-Doel-teorie van leierskap	101
3.3.4.3	Vroom-Jago se model van leierskap	103
3.3.4.4	Die situasieteorie van leierskap van Hersey en Blanchard	105
3.3.5	Teorieë van Transformasie- en Transaksieleierskap	107
3.3.6	Opsomming	108
3.4	LEIERSKAP VS BESTUUR	108

INHOUDSOPGAWE (VERVOLG)

3.5	BESTUURSLEIERSKAP	109
3.6	ONDERWYSLEIERSKAP	111
3.6.1	Beleidsdokumente.....	111
3.6.2	Populêre artikels	112
3.6.3	Ander literatuur	113
3.7	DIE LEIERSKAPSROL VAN 'N SKOOLHOOF.....	114
3.8	DIE BEVOEGDHEDE VAN 'N SKOOLHOOF.....	116
3.9	LEIERSKAPSTYLE BY SKOOLHOOFDE.....	118
3.9.1	Situasionele leierskap	118
3.9.2	Bestuurleierskap	118
3.9.3	Onderrig-leierskap.....	119
3.9.4	Dienaar-leierskap.....	119
3.9.5	Wit-ridder-en-swart-hoed leierskap	119
3.9.6	Indirekte leierskap.....	119
3.9.7	Samewerkende leierskap	120
3.9.8	Etiese leierskap.....	120
3.9.9	Dialog-leierskap	120
3.9.10	Transkulturele leierskap	120
3.9.11	Beïnvloedingsleierskap	121
3.9.12	"Machiavalliaanse" leierskap	121
3.9.13	Transformasie-leierskap.....	121
3.9.14	Opbouende leierskap	122
3.9.15	Die self-besturende skool.....	122
3.10	DIE VERANDERENDE "ONDERWYS-BESIGHEID"	123
3.11	LEIERSKAPSPANNE	124
3.12	PROFESSIONALISERING VAN DIE POS AS SKOOLHOOF	125
3.13	SAMEVATTING EN INTEGRERING	126
3.14	SLOTOPMERKINGS.....	127

INHOUDSOPGAWE (VERVOLG)

HOOFSTUK 4: NAVORSINGSONTWERP

4.1	INLEIDING	128
4.2	DIE VRAELYS AS INSTRUMENT.....	128
4.2.1	Voordele	128
4.2.2	Nadele	129
4.2.3	Die posvraelys	129
4.3	DIE ONTWERP VAN DIE INSTRUMENT	130
4.3.1	Afdeling A	130
4.3.1.1	Biografiese gegewens.....	130
4.3.1.2	Demografiese gegewens.....	131
4.3.2	Afdeling B	131
4.3.2.1	Tipe vrae	131
4.3.2.2	Bepaling van die aard van die vrae na aanleiding van die literatuurstudie ...	131
4.3.3	Afdeling C	132
4.3.4	Die loodsondersoek	132
4.4	ADMINISTRATIEWE PROSEDURES	132
4.5	POPULASIE EN STEEKPROEF	133
4.6	STATISTIESE TEGNIEKE EN PROSEDURES.....	134
4.6.1	Inleiding	134
4.6.2	Biografiese gegewens (Afdeling A van vraelys): Bepaling van frekwensies.....	135
4.6.3	Demografiese gegewens (Afdeling A van vraelys): Bepaling van frekwensies.....	135
4.6.4	Bepaling van frekwensies – Afdeling B.....	135
4.6.5	Bepaling van frekwensies – Afdeling C	135
4.6.6	Faktoranaliserings.....	136
4.6.7	Bepaling van die betroubaarheid van die vraelys	136
4.6.8	Bepaling van effekgroottes van verskille tussen die groepe respondente.....	136

INHOUDSOPGAWE (VERVOLG)

4.7	SAMEVATTING	137
-----	-------------------	-----

HOOFSTUK 5: EMPIRIESE ONDERSOEKE EN RESULTATE

5.1	INLEIDING	138
-----	-----------------	-----

5.2	BIOGRAFIESE GEGEWENS	138
-----	----------------------------	-----

5.3	DEMOGRAFIESE GEGEWENS	140
-----	-----------------------------	-----

5.4	BEPALING VAN DIE FREKWENSIES VAN DIE VRAE IN AFDELING B VAN DIE VRAELYS	141
-----	--	-----

5.5	FREKWENSIES VAN ITEMS IN AFDELING C VAN DIE VRAELYS	143
-----	---	-----

5.5.1	Vyf BELANGRIKSTE rolle en bevoegdhede van 'n skoolhoof	144
-------	--	-----

5.5.2	Vyf ONBELANGRIKSTE rolle en bevoegdhede van 'n skoolhoof	145
-------	--	-----

5.6	FAKTORANALISE	145
-----	---------------------	-----

5.6.1	Inleiding	145
-------	-----------------	-----

5.6.2	Eerste-orde faktoranalise	145
-------	---------------------------------	-----

5.6.3	Bevestigende faktoranalise	147
-------	----------------------------------	-----

5.7	VERSKILLE TEN OPSIGTE VAN INDIWIDUELE ITEMS BY DIE BIOGRAFIESE EN DEMOGRAFIESE GEGEWENS EN DIE ROLLE EN BEVOEGDHEDE VAN SKOOLHOOFDE	151
-----	---	-----

5.7.1	Verskille ten opsigte van OUDERDOM	151
-------	--	-----

5.7.2	Verskille ten opsigte van TAAL	152
-------	--------------------------------------	-----

5.7.3	Verskille ten opsigte van KWALIFIKASIES	153
-------	---	-----

5.7.4	Verskille ten opsigte van KWALIFIKASIES IN ONDERWYSBESTUUR	153
-------	---	-----

5.7.5	Verskille ten opsigte van POSVLAK	154
-------	---	-----

5.7.6	Verskille ten opsigte van JARE ERVARING	155
-------	---	-----

5.7.7	Verskille ten opsigte van GROOTTE VAN DIE SKOOL	155
-------	---	-----

5.7.8	Verskille ten opsigte van TIPE SKOOL	156
-------	--	-----

INHOUDSOPGAWE (VERVOLG)

5.7.9	Verskille ten opsigte van LEERDERS	156
5.7.10	Verskille ten opsigte van LIGGING VAN SKOOL	157
5.8	VERSKILLE BY DIE VERSKILLENDE FAKTORE (1 TOT 7) EN ANDER VRAE WAARNA VERWYS WORD AS DAT HULLE NIE STERK IN DIE GEGEWE GROEP LEES NIE, TEN OPSIGTE VAN DIE BIOGRAFIESE EN DEMOGRAFIESE GEGEWENS.....	157
5.8.1	Verskille ten opsigte van GESLAG	158
5.8.2	Verskille ten opsigte van POSVLAK VAN SKOOLHOOF	159
5.8.3	Verskille ten opsigte van SKOOLHOOF SE ERVARING	159
5.8.4	Verskille ten opsigte van SKOOLGROOTTE.....	159
5.8.5	Verskille ten opsigte van LEERDERS IN DIE SKOOL.....	160
5.8.6	Verskille ten opsigte van SKOOLOMGEWING.....	160
5.9	SAMEVATTING	160

HOOFSTUK 6: SAMEVATTING, BEVINDINGS EN AANBEVELINGS

6.1	INLEIDING.....	162
6.2	PROBLEEM- EN DOELSTELLINGS.....	162
6.3	LITERATUURSTUDIE	163
6.4	BEVINDINGE MET BETREKKING TOT DIE LITERATUURSTUDIE.....	163
6.4.1	Bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwitte	163
6.4.1.1	Bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwit 1: Die bepaling van die rolle van 'n bestuursleier asook die bevoegdheede waaroor so leier moet beskik.....	163
6.4.1.2	Bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwit 2: Die identifisering van gemeenskaplike oriëntasies (rolle) en bevoegdheede wat nodig is om 'n suksesvolle bedryfs- en onderwysleier te wees	166
6.5	DIE EMPIRIESE NAVORSING	168

INHOUDSOPGAWE (VERVOLG)

6.6	BEVINDINGE MET BETREKKING TOT DIE EMPIRIESE NAVORSING	168
6.7	RIGLYNE TER VERBETERING VAN DIE EFFEKTIWITEIT VAN ONDERWYSLEIERS	170
6.8	ONTWIKKELING VAN 'N MODEL TER VERBETERING VAN DIE EFFEKTIWITEIT VAN ONDERWYSLEIERS.....	171
6.8.1	Die begrip <i>model</i>	171
6.8.2	Effektiwiteit.....	172
6.8.3	'n Model ter verbetering van die effektiwiteit van onderwysleiers ten opsigte van hul rolle en bevoegdhede	173
6.9	AANBEVELINGS	178
6.9.1	Aanbevelings met betrekking tot die verbetering van die bestaande praktyk	178
6.9.2	Aanbevelings met betrekking tot die implementering van die model.....	179
6.9.3	Aanbevelings vir verdere navorsing	180
6.10	TEN SLOTTE.....	180

LYS FIGURE

Figuur 2.1:	Organisasiestruktuur van Buchanan en Huczynski.....	64
Figuur 2.2:	Mintzberg se model	66
Figuur 3.1:	Vyf-faktor-model van Webb	97
Figuur 3.2:	Universiteite van Ohio en Michigan se model van leierskap	98
Figuur 3.3:	Blake, Mouton en McCause se leierskapsruit	99
Figuur 3.4:	Skematiese voorstelling van Fiedler se model van leierskap	101
Figuur 3.5:	Die Pad-Doel-model van leierskap	102
Figuur 3.6:	Tydgedrewe model vir normatiewe leierskap	104
Figuur 3.7:	Ontwikkelingsgedrewe model vir normatiewe leierskap	105
Figuur 3.8:	Skematiese voorstelling van die leierskapsteorie van Hersey en Blanchard.....	106
Figuur 6.1:	Model vir verbetering van skoolhoofde se rolle en bevoegdhede.....	174

LYS TABELLE

Tabel 2.1:	Belanghebbers en situasies in die eksterne omgewing.....	67
Tabel 2.2:	Die omgewings van 'n bedryfsinstansie en 'n skool: 'n Vergelyking.....	86
Tabel 3.1:	'n Vergelyking tussen die rolle en bevoegdheede van 'n onderwysleier en 'n bedryfsleier.....	126
Tabel 4.1:	Aantal vraelyste uitgedeel en terugontvang	133
Tabel 4.2:	Die verspreiding van skole per distrik	134
Tabel 5.1:	Biografiese gegewens van skoolhoofde.....	138
Tabel 5.2:	Demografiese gegewens van skole waar respondente werksaam is	140
Tabel 5.3:	Frekwensies van antwoorde op vraag 3 van Afdeling B.....	141
Tabel 5.4:	Frekwensies van items in Afdeling C van die vraelys.....	143
Tabel 5.5:	Eerste-orde faktoranalise vir die 49 items in Afdeling B van die vraelys.....	146
Tabel 5.6:	Bevestigende faktoranalise.....	148
Tabel 5.7:	Die gemiddelde, mediaan, minimum en maksimum en standaardafwyking vir elke faktor oor alle respondente	149
Tabel 5.8:	Verskille ten opsigte van OUDERDOM.....	150
Tabel 5.9:	Verskille ten opsigte van TAAL.....	152
Tabel 5.10:	Verskille ten opsigte van KWALIFIKASIES.....	153
Tabel 5.11:	Verskille ten opsigte van KWALIFIKASIE IN ONDERWYSBESTUUR.....	154
Tabel 5.12:	Verskille ten opsigte van POSVLAK	154
Tabel 5.13:	Verskille ten opsigte van JARE ERVARING	155
Tabel 5.14:	Verskille ten opsigte van GROOTTE VAN DIE SKOOL.....	155
Tabel 5.15:	Verskille ten opsigte van TIPE SKOOL.....	156
Tabel 5.16:	Verskille ten opsigte van LEERDERS.....	156
Tabel 5.17:	Verskille ten opsigte van LIGGING VAN SKOOL.....	157
Tabel 5.18:	Verskille ten opsigte van GESLAG	158
Tabel 5.19:	Verskille ten opsigte van POSVLAK VAN SKOOLHOOF.....	159
Tabel 5.20:	Verskille ten opsigte van SKOOLHOOF SE ERVARING	159
Tabel 5.21:	Verskille ten opsigte van SKOOLGROOTTE	159
Tabel 5.22:	Verskille ten opsigte van LEERDERS IN SKOOL.....	160
Tabel 5.23:	Verskille ten opsigte van SKOOLOMGEWING	160

BRONNELYS	181
BYLAAG A	202
BYLAAG B	203
BYLAAG C	204

HOOFSTUK 1:

ORIËTERING

1.1 Inleiding

In 'n wêreldarena wat gekenmerk word deur snelle ontwikkeling op alle terreine, is dit onafwendbaar dat die rol van 'n skoolhoof asook die bevoegdhede waarvoor hy/sy moet beskik, deur verandering geraak sal word. Hierdie verandering word onder andere genoodsaak deur die beweging in die onderwyslandskap ook in Suid-Afrika (Mentz,2003:1). Genoemde beweging sal sekerlik ook 'n invloed hê op die verskillende rolle wat 'n skoolhoof tans moet vervul. Die algemene persepsie dat 'n skool tans 'n besigheid is, vereis veral nadere verkenning omdat dit impliseer dat daar moontlik meer bedryfsvaardighede by skoolhoofde ontwikkel moet word.

Niehaus *et al.* (2003:2) sê skoolhoofde gaan tans deur 'n leerkurwe omdat die verantwoordelikhede wat hulle in skole moet nakom, vergelykbaar is met die basiese vereistes van 'n kleinhandelonderneming. In hierdie navorsing is spesifiek gekyk na die rol van en bevoegdhede waaraan die skoolhoof as onderwysleier moet voldoen en watter ooreenkomste en verskille daar is met die leierskapsrol en -bevoegdhede van bedryfsleiers buite die onderwys. Tegelykertyd is gepoog om vas te stel in watter mate daar moontlik 'n verskuiwing is in die bestuurstaak van 'n skoolhoof na bestuursleierskap en wat die moontlike oorsake daarvan is.

Die term bestuursleierskap word goed geïllustreer deur Grace (1995:5) se beskrywing van die verandering in die aktiwiteite waarby skoolhoofde betrokke is. Hy verwys na die herkontekstualisering van die onderwys as 'n markverwante kommoditeit met eksplisiete verwysings na die "verpakking", "aflewering" en "bemarking" daarvan, wat so effektief moontlik moet geskied. Skoolrade, trustees en beheerliggame word nou "aandeelhouers" en skoolhoofde word hoof- uitvoerende beamptes, markanaliste en spesialiste op die gebied van openbare verhoudinge. Hy waarsku dan teen die moontlikheid om skoolleierskap te reduseer tot die bestuur van 'n besigheid. Volgens hom strek die **leierskapsrol** van die skoolhoof veel verder as bestuur, en hy verwys veral na die skoolhoof se rol ten opsigte van aspekte soos die visie, passie, doelgerigtheid, gees, tradisie en waardes van 'n skool. Shriberg (2005:9) vra tereg of 'n leier kan lei as daar nie 'n doel is waarheen gelei moet word nie, met verwysing na die visie wat leiers aan die dag moet lê. Opsommend kan gesê word die leierskapsrol word

saamgevat in die dinge wat die leier moet doen (met sy visie en passie) om 'n invloed op aspekte soos gees, tradisie en waardes uit te oefen.

Wanneer na die bevoegdhe van die bestuursleier verwys word, is dit ook belangrik om die verskil tussen bevoegdhe en vaardighede uit te wys. Spangenberg (1990:3) sê hieroor dat

- 'n bevoegdheid meer is as net 'n vaardigheid of kennis
- 'n bevoegdheid die oorsaak van effektiewe werk is en nie sinoniem daarmee nie
- bevoegdhe op verskillende vlakke te voorskyn kom, soos op die bewuste, die onbewuste en op die gedragvlak.

Dit is dus duidelik dat 'n individu se **leierskapsbevoegdhe** uiteindelik ook toon waartoe hy/sy in staat is. Dit verklaar ook waarom 'n persoon op 'n sekere manier optree. Davis *et al.* (2004:2) voeg hierby dat bevoegdhe van persone wat uiteindelik suksesvol wil wees 'n aantal vaardighede, kennis, vermoëns en spesifieke gedrag vereis. In hierdie geval kan opsommend na bevoegdhe verwys word as dit wat die leier weet ten einde leiding effektief te kan neem.

Die empiriese studie in hierdie navorsing dui in 5.5.1 aan watter as die belangrikste rolle van skoolhoofde beskou word, terwyl die bevestigende faktoranalise in 5.6.3 ook uitloop op die aanwys van rolle en bevoegdhe van skoolhoofde wat in die navorsing uitgestaan het.

Vervolgens word in hierdie hoofstuk aandag geskenk aan die probleemstelling ten opsigte van en die doel met die navorsing. Daar sal dan ook aangedui word wat die navorsingsontwerp behels en hoe die hoofstukindeling daar gaan uitsien. Hierdie hoofstuk word afgesluit met 'n kort samevatting.

1.2 Probleemstelling

In hierdie afdeling sal daar eerstens gelet word op die probleme wat die praktyk tans uitwys ten opsigte van die veranderde verwagtings waaraan 'n skoolhoof moet voldoen. Tweedens word die navorsingsprobleem uiteengesit.

1.2.1 Probleme in die praktyk

Ingevolge Art. 16(3) van die Suid-Afrikaanse Skolewet (SA, 1996c) is die professionele bestuur van 'n openbare skool gesetel in die skoolhoof onder die gesag van die hoof van die Onderwysdepartement. Vir hierdie rol word daar egter vir niemand enige formele opleiding voorsien nie. Tradisioneel kan die skoolhoof dus beskou word as 'n onderwyser met bykomstige verantwoordelikhede. Loock (2003:43) verskil egter hiervan omdat hy die skoolhoof

eerder as 'n leier beskou. Mentz (2003:7) stem hiermee saam en wys daarop dat die leierskap oor 'n verskeidenheid terreine oor die hele spektrum van skoolwees moet strek. Hierdie terreine sluit in die onderrigterrein, die hantering van tegnologiese eise en die koestering en uitbou van 'n positiewe kultuur in die skool. Smit en Cronje (1995:333) sê verder dat leierskap elemente bevat soos beïnvloeding, opdraggewing, konflikbestuur en die hantering van mense as individue eerder as groepe – elkeen bestuursvaardighede. Hierdie sieninge beklemtoon dat die hoof se rol nie meer slegs uitvoering van beleid (tipies bestuur) behels nie, maar dat ander vaardighede nodig is wat na bestuursleierskap verwys.

Hoewel dieselfde SA Skolewet (SA, 1996c) ook in Art. 20 en verderaan heelwat aspekte van die bestuur van 'n skool aan die Beheerliggaam van die skool toeken, is die skoolhoof as uitvoerende lid van die Beheerliggaam steeds direk by alle bestuursaspekte van die skool betrokke. Vir doeleindes van hierdie bestuur is daar dan ook ander wetgewing van toepassing. Enkele voorbeelde van genoemde wetgewing is die Wet op Beroepsveiligheid (SA, 1993), die Wet op Indiensneming van Opvoeders (SA, 1998a), die Wet op Gelyke Indiensneming (SA, 1998b), die Wet op Arbeidsverhoudinge (SA, 1995a) en die Wet op Nasionale Onderwysbeleid (SA, 1996b). Die implementering van die inhoud van hierdie wetgewing deur die skool self, is egter iets wat nuut is, aangesien die onderwysdepartemente in die verlede self die meeste van hierdie aspekte deur hul kundiges hanteer het. Boonop is daar voortdurende wysigings van hierdie wette en stel dit veranderde eise aan die skoolhoof as onderwysbestuurder.

Met verwysing na die huidige stand van sake in die onderwys in Suid-Afrika, sê Calitz (2003:16) dat die grootste uitdagings vir onderwysleiers vandag is om skole te herstel of te transformeer tot organisasies waarin effektiewe leer vooropgestel word en waarin daar eerder op resultate en aanspreeklikheid as op beheer en toesig gefokus behoort te word. Hieroor sê Harris (2003:10) dat kontemporêre onderwystransformasie 'n hoë premie plaas op die verband tussen leierskap en die verbetering van skole. Coetsee (2002:190) wys egter daarop dat die grootste enkele bedreiging vir suksesvolle transformasie, die weerstand teen verandering is. Hierdie natuurlike weerstand vertraag gevolglik die hele proses van transformasie. Om die weerstand te oorbrug sal die skoolhoof, as onderwysleier, 'n toonaangewende rol moet speel om 'n positiewe organisasieklimaat te skep.

Sergiovanni en Starratt (1993:315) het ook reeds, met verwysing na transformasie van skole, groot klem gelê op die rol van skoolhoofde. Vir hulle was dit noodsaaklik dat die skoolhoof buite sy tradisionele bestuursrol - van toesien dat die werk in ooreenstemming met neergelegde prosedures gedoen word – eerder moet fokus op 'n herbesinning (leiding neem) van die hele leeromgewing. Chapman (1990:227) wys ook vroeër reeds daarop dat die skoolhoof hom/haar nie langer as 'n onaantasbare gesagsfiguur sal kan beskou nie. Hy/sy word nou 'n

koördineerder van persone uit verskillende belangegroepes wat saam met hom/haar die rigting waarin die skool moet beweeg, bepaal. Hy/sy tree nou op as 'n veranderingsagent en veranderingsbron. Abshire (2001:432) lê sterk klem op die verskil tussen sogenaamde "*transactional leaders*" (bestuurders) en "*transformational leaders*" (leiers). Eersgenoemde is goeie bestuurders van dit wat gedoen moet word met die gegewe hulpbronne. Daarteenoor sal laasgenoemde leiers veral motiveer, waardes definieer, 'n eie visie hê, uitstyg en selfs soms revolusionêre ontwikkelinge na vore bring wanneer ongewone eise en uitdagings hanteer word. Die belangrikheid hiervan, wat die visie of toekomstige rigting volg, word geïllustreer deur die vier dimensies soos gestel deur Trofino (2000:2):

- Idealistiese beïnvloeding (charisma) – volgelinge het bewondering, respek en vertroue
- Inspirerende motivering – gee betekenis aan die werk van die volgelinge
- Intellektuele stimulering – moedig kreatiewe probleemoplossing by die volgelinge aan
- Individuele konsiderasie – luister met aandag na en skenk spesiale aandag aan die volgelinge se behoeftes.

Die skep van 'n positiewe organisasieklimaat is een van die aspekte van bestuur wat ten nouste aansluit by die praktyk buite die onderwys. Innovering en kreatiwiteit is alleen binne 'n positiewe omgewing moontlik. Dit is dan ook juis die positiewe individu binne 'n groep wat die sterkste as rolspelers uitstaan. Mentz (2003:1) stel dan ook voor dat 'n ontleding van die eienskappe van 'n suksesvolle bestuursleier in 'n bedryfsorganisasie belangrike riglyne kan voorsien vir die kweek van suksesvolle bestuursleiers in skole. Wanneer Sergiovanni (2001:44) vra wat 'n mens eerder moet wees: 'n bestuurder wat daarop fokus om organisasiestelsels in stand te hou of 'n leier wat daarop ingestel is om organisasiestelsels te verander na gelang van veranderde behoeftes, beklemtoon hy die dilemma waarin sommige skoolhoofde hulle tans bevind. Kotter (1990:3) het egter vroeër reeds gewys op die belangrikheid daarvan dat leierskap eerder bestuur moet komplementeer as om dit te vervang. Dit sou dus uitstekend werk om goeie bestuur met sterk leierskap te kombineer, in welke geval ons kan verwys na bestuursleierskap.

In hul bespreking van leierskapontwikkelingsprogramme bring Giber *et al.* (2000:5) 'n nuwe aspek na vore. Navorsing by die maatskappy Abbott Laboratories toon dat leierskapontwikkeling nie net gedoen word met persone wat reeds in leierposisies staan nie, maar ook met potensiële leiers in hul organisasie. Hierdie beginsel word sterk ondersteun deur Maxwell (1998:205). Hy sê om volgelinge te lei is een ding, maar deur leiers op te lei brei die groei van die organisasie uit. Harris (2002:17) verwys in aansluiting hierby na navorsing onder hoofde van skole wat uitdagende omstandighede die hoof moet bied (daar is heelwat wat verbeter kan word). Al die hoofde het sonder uitsondering klem gelê op hul keuse om ander te bemagtig om die leiding te neem ten einde die algehele opset by die skool te verbeter. 'n Leier

moet dus bou aan die mense wat die organisasie bou. Tans is dit duidelik nie die geval by onderwysleiers nie en sal dit noodsaaklik word om aandag hieraan te skenk. Manz en Sims (2001:151) bevestig die belangrikheid hiervan as hulle verwys na die spesifieke verantwoordelikheid wat leiers het om die gepaste leierskapskultuur in die organisasie aan ander oor te gee. Wu (2004:2) se siening sluit hierby aan wanneer hy betoog oor hoe om 'n effektiewe leier te wees. Hy verwys na die waarde van dit wat hy by sy hoofde geleer het by die verskillende inrigtings waaraan hy verbonde was.

Gunter (2001:18) noem met verwysing na presterende skole in Engeland en Wallis, die volgende uitstaande eienskappe op:

- Onderwys is 'n produk en 'n diens wat bemark, gekoop en verkoop moet word as die mees effektiewe manier om verbruikers se behoeftes te bevredig.
- Die doel van skole en onderrig is om die arbeidsmag voor te berei om die gepaste vaardighede te hê om in die huidige ekonomie te oorleef.
- Skole het aandeelhouers wat hul bronne in leeruitkomste belê. Verantwoording lê in die meting van waarde vir geld.
- Leierskap handel oor entrepreneuriese gedrag vervat in die rolle en take van senior- en middelvlakbestuurders in skole.
- Opvoeders is die arbeidsmag wat opgelei moet word om ekstern bepaalde kurrikula deur doelwitgerigte onderrig te lewer.

Bogenoemde lys ondersteun die siening van skole wat inderwaarheid besighede is en so gelei behoort te word (Grace, 1995:5; Niehaus *et al.*, 2003:2 in 1.1). Prew (2007:450) dui ook aan dat, met die herdefiniëring van die rol van 'n skoolhoof, in gedagte gehou moet word dat die moderne tendense ook selfbesturende skole insluit. Hoe groter die outonomie wat skoolbestuurspanne en beheerliggame hierdeur verkry, hoe groter is die potensiaal, volgens Moloï (2007:466), om by werklike strategieë uit te kom. Hierdie deel van desentralisasie in die onderwys verg dan ook 'n hoër mate van verantwoordelikheid en vereis dat skoolhoofde beter vir hulle taak toegerus moet wees. In hierdie verband stel Mathibe (2007:523) dat skoolhoofde aan programme vir professionele ontwikkeling blootgestel behoort te word ten einde te verseker dat skole deur behoorlik opgeleide en gekwalifiseerde skoolhoofde gelei word.

Guillot (2003:1) se siening dat toekomstige leiers sekere bevoegdhede moet ontwikkel om die breë, nuwe uitdagings van leiding gee binne 'n strategiese omgewing, die hoof te bied, bring dan die vraag rakende watter bevoegdhede die skoolbestuursleier oor behoort te beskik, na vore.

Samevattend gestel, het die praktykprobleme dus hoofsaaklik te make met die veranderde rol van die skoolhoof. 'n Nuwe bedeling vereis meer bevoegdhele van skoolhoofskap in ooreenstemming met leierskapsbevoegdhele in die praktyk buite die onderwys. Dit sal dus noodsaaklik wees om ook te bepaal in watter mate die leierskapsrolle van 'n skoolhoof ooreenkom of verskil van byvoorbeeld die tien rolle soos gedefinieer deur Mintzberg in Robbins (1998:5):

- Amptelike hoof
- Leier
- Skakelpersoon / -beampte
- Moniteerder
- Inligtingverspreider
- Spreekbuis
- Entrepreneur
- Storingshanteerder
- Bronneverdeler
- Onderhandelaar

Die problematiek wat hierbo aangedui is, noodsaak dat nadere ondersoek ingestel word na die rolvereistes en bevoegdhele van 'n leier. Voortspuitend hieruit moet dan bepaal word watter gemeenskaplike oriëntasies en bevoegdhele bestaan tussen suksesvolle onderwysleiers en bedryfsleiers en hierdie gegewens word dan gebruik vir die daarstel van 'n model wat skoolhoofde in staat sal stel om effektiewer aan die veranderde eise wat reeds hierbo gestel is, te voldoen.

In die lig van bogenoemde sal die navorsingsprobleem in die volgende paragraaf uiteengesit word.

1.2.2 Navorsingsprobleem

Uit die voorgaande verkenning van probleme in die praktyk blyk die volgende duidelik: Sekere kragte het veranderinge in die onderwys en onderwyslandskap meegebring wat 'n verandering in oriëntasie van 'n bestuurder na dié van 'n bestuursleier noodsaak. Die nuwe eise het 'n bepalende invloed op die rolverwagtinge van die onderwysleier. Daar is duidelik sprake van nuwe eise vergeleke met die tradisionele benadering van skoolbestuur. Hierdie nuwe eise gaan beslis gepaard met nuwe en meer bevoegdhele wat geveerg word en waarvoor daar meer duidelikheid verkry moet word.

Die volgende navorsingsvrae word gestel:

- Wat is die leierskaprolle van 'n bestuursleier in 'n bedryfsorganisasie?
- Watter leierskapsrolle moet 'n hedendaagse skoolhoof as bestuursleier vervul?
- Oor watter bevoegdhede beskik 'n suksesvolle bestuursleier in 'n bedryfsorganisasie?
- Oor watter leierskapsbevoegdhede moet 'n skoolhoof as onderwysleier beskik?
- Oor watter leierskapsbevoegdhede moet individue in beide die onderwys en die bedryf beskik?

Al hierdie vrae gee aanleiding tot die vraag: Hoe vergelyk die leierskapsrol en –bevoegdhede van 'n onderwysleier met dié van 'n bedryfsleier?

Bogenoemde vrae gee aanleiding tot die stel van 'n aantal navorsingsdoelwitte.

1.3 Navorsingsdoelwitte

Voortspruitend uit die vrae in die vorige paragraaf, kan die volgende as navorsingsdoelwitte gestel word:

- Die bepaling van die rolvereistes van 'n bestuursleier asook die bevoegdhede waaroor so 'n leier moet beskik.
- Die identifisering van gemeenskaplike oriëntasies en bevoegdhede wat nodig is om 'n suksesvolle bedryfs- en onderwysleier te wees.
- Om 'n model te ontwerp vir skoolhoofde om aan die veranderde eise van onderwysleierskap te voldoen.

Om hierdie doelwitte te bereik sal vervolgens gekyk word na die metodes waarvolgens die navorsing sal geskied.

1.4 Navorsingsmetodes

In die lig van die probleemstelling en die navorsingsdoelwitte soos hierbo uiteengesit, is die volgende navorsingsbenadering gevolg:

1.4.1 Literatuurstudie

'n Indiepte literatuurstudie van beide primêre en sekondêre bronne is onderneem. Die doel hiermee is om te bepaal watter moderne rolvereistes aan bestuursleiers in die bedryf en in 'n

skool gestel word; gevolglik watter vaardighede van die bestuursleiers van suksesvolle skole en bedryfsinstansies geveerg word. Met hierdie inligting is 'n vergelyking getref tussen die onderwysleier en die bedryfsleier. Aanvanklike DIALOG- en EbsCoHost-soektogte is onderneem, en aan die hand van die volgende trefwoorde is toepaslike bronne geïdentifiseer: "leadership"; "educational leadership"; "business leadership"; "school leadership"; "effective schools", "managerial leadership" en "organizational leadership".

1.4.2 Empiriese ondersoek

In die empiriese ondersoek is gebruik gemaak van die gemengde metode (Shank, 2006:8) waar beide kwantitatiewe as kwalitatiewe metodes vir navorsing toegepas is.

1.4.2.1 Kwantitatiewe metodes

'n Vraelys is saamgestel om te bepaal wat die rolvereistes is waaraan skoolhoofde as onderwysleiers moet voldoen asook die mate waarin tans aan hierdie rolvereistes voldoen word. Hierdie vraelyste is gebruik om spesifieke waarnemings en response te kwantifiseer en, waar nodig, dit na persentasies om te werk. Daarvolgens kan 'n vergelyking getref word tussen die response van die verskillende deelnemers en die data wat uit die literatuurstudie oor bedryfsleiers verkry is. Die vrae in die vraelys is geformuleer op grond van aspekte wat uit die literatuurstudie voortspruit ten opsigte van die bestuursleierskaprolle en -bevoegdhede in die onderwyssektor sowel as in die bedryfsektor en wat noodsaaklik blyk te wees om skole effektief te kan bestuur.

1.4.2.2 Literatuurstudie

Volgens Theron (2002:78) word die 'openheid' of 'geslotenheid' van 'n organisasie bepaal deur die graad van interaksie met die eksterne omgewing. In hierdie navorsing is die aard van 'n bedryfsorganisasie asook die rol en bevoegdhede van 'n bedryfsleier vanuit die literatuur beskryf.

1.4.2.3 Populasie en steekproef

Die populasie bestaan uit skoolhoofde in die onderwyssektor wat dan vir doeleindes van hierdie navorsing beskou word as onderwysleiers. Die studiepopulasie in die onderwyssektor bestaan uit skoolhoofde in die hele Gauteng Provinsie. 'n Verteenwoordigende steekproef wat uit skoolhoofde van stedelike, semi-stedelike en plattelandse skole bestaan, is saamgestel op grond van data wat van die Gauteng Departement van Onderwys verkry is. Die steekproef is

verteenwoordigend van kategorieë skole soos stedelik/plattelands, voorheen bevoordeel/voorheen benadeel en goed presterend/onderpresterend. Die besonderhede rakende die samestelling van die steekproef word volledig in 4.5 van hierdie navorsing beskryf.

1.5 Hoofstukindeling

Die indeling van hoofstukke vir hierdie navorsing sal soos volg daar uitsien:

- Hoofstuk 1 bestaan uit 'n oriëntering tot die navorsing met 'n inleiding tot die studie, die probleemstelling, die navorsingsdoelwitte, die navorsingsmetodes en 'n vooruitskouing van die hoofstukke waaruit die proefskrif sal bestaan.
- Hoofstuk 2 behels 'n literatuurstudie oor die aard van 'n skool en oor die aard van 'n bedryfsorganisasie. Met die inligting oor die omgewings waarbinne leiers in die twee sektore funksioneer, word dan 'n vergelyking tussen die twee omgewings getref.
- Hoofstuk 3 behels 'n literatuurstudie oor die leierskap en bestuursleierskap in die skool en in die bedryfsorganisasie. Op grond van hierdie inligting is 'n vergelyking tussen die twee sektore getref.
- In Hoofstuk 4 word die navorsingsontwerp hanteer.
- In Hoofstuk 5 word die resultate van die empiriese ondersoek gerapporteer.
- In Hoofstuk 6 word bevindings gerapporteer en aanbevelings aan die hand gedoen. 'n Model is ook ontwerp waarvolgens skoolhoofde bemaatig kan word om aan die eise te voldoen wat bestuursleierskap vereis – om hulle beter toe te rus ten opsigte van die rolle wat hulle moet vervul en die bevoegdhede waarvoor hulle moet beskik. Hierdie hoofstuk eindig met 'n samevatting van die navorsing.

1.6 Samevatting

Na aanleiding van al die vrae, persepsies en onduidelikhede ten opsigte van die skoolhoof se rol as onderwysleier, wil hierdie navorsing poog om met behulp van 'n empiriese ondersoek riglyne te verskaf aan onderwysleiers ten einde meer effektiewe onderwysleiers te wees. Dit blyk tog dat dit besonder sinvol sal wees om die ooreenkomste en verskille tussen die leierskapsrolle en -vereistes van skoolhoofde as onderwysbestuursleiers en bestuursleiers in die bedryfsorganisasies buite die onderwys te verken. Hieruit kan belangrike aanduiders voortspruit om skoolhoofde beter vir hulle taak as bestuursleiers toe te rus om sodoende effektiewer onderrig te verseker.

HOOFSTUK 2

DIE AARD VAN 'N SKOOL EN VAN 'N BEDRYFSORGANISASIE

2.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk sal ondersoek ingestel word na die aard van 'n skool as instelling asook na die aard van 'n bedryfsinstelling. Dit onderskei dan die omgewings waarbinne die bedryfsleier en skoolhoofde optree en bied die agtergronde waarteen hulle rolle en bevoegdhede bestudeer word. Hoewel die uiteindelijke doel 'n vergelyking tussen leiers in die twee omgewings gaan wees, sal dit ook van groot belang wees dat alle nuwe tendense en praktyke reeds hier verreken moet word. Daar sal dus noodwendig verwys word na die tradisionele aard van veral skole en dit is moontlik dat daar nog heelwat skole is wat so daar uitsien. Dit is egter ook belangrik om noukeurig te let op al die veranderings wat mettertyd ingetree het en wat juis die vraag laat ontstaan oor hoeveel ooreenkomste die aard van 'n skool moontlik met 'n bedryfsinstelling kan toon. Daar sal dus in hierdie hoofstuk gekyk word na wat 'n skool is, wat dit 'n skool maak en watter fasette van 'n skool ingesluit is wanneer na 'n skool verwys word.

Verder sal die eie aard van 'n bedryfsinstelling ook van nader bekyk word met die oog op 'n ondersoek na die moontlike ooreenkomste asook die verskille wat uitstaan ten opsigte van skole. Hierdie ondersoek sal ook meewerk om die rol van leierskap binne 'n skool asook in 'n bedryfsinstelling te begryp deurdat 'n analise van albei gemaak sal word. Die inhoudelike van hierdie hoofstuk sal dan gebruik word om 'n vergelyking tussen die twee omgewings te maak.

Hoewel die fokus deurentyd op die rol van leierskap in die organisasie en die skool sal val, sal daar ook, soos reeds hierbo gemeld, na talle ander aspekte wat raakpunte met die rol van 'n leier het, gekyk moet word. In hierdie verband word spesifiek verwys na aspekte soos die volgende omdat dit die raakpunte is wat die meeste impak op die leier skyn te hê:

- Samelewingsverband

Dean (1993:203) sê tereg dat 'n skool nie in isolasie bestaan nie. Omdat die skool deel van 'n groter gemeenskap uitmaak, staan die skoolhoof volgens haar in 'n besondere verhouding tot die wêreld buite die skool. Die skoolhoof staan op die grens en sy/haar taak is om die talle verskillende verhoudings tussen die skool en daarbuite in stand te hou en om voortdurend op nuwe moontlikhede te let.

Bush en Coleman (2003:52) wys verder op die gevaar dat as die skool sulke verhoudinge met die omgewing geringskat, daar later geen volhoubare

verantwoordbaarheid van die kant van die skool moontlik sal wees nie. Hy waarsku verder (2003:181) dat skole in so 'n geval probleme met vooruitgang sal ondervind en selfs met oorlewing.

Wanneer ondersoek dus na die skoolhoof se leierskapsrol ingestel word, sal hierdie aspek ook verreken moet word.

- Statutêre raamwerk

As die onderwysdepartement se verteenwoordiger by die skool, is dit die skoolhoof se taak om beleid toe te pas. Veral met betrekking tot sake soos mensehulpbronbestuur (diensvoorwaardes, dissiplinêre optredes, ens) en die toepassing van die gedragskode vir leerders, is daar 'n wye verskeidenheid regsaspekte wat in ag geneem moet word. Verder is daar ook die nasionale sowel as provinsiale onderwysbeleid en regulasies wat toegepas moet word. Dean (1993:85) sê die probleem vir 'n skoolhoof ten opsigte van hierdie statutêre bepaling is dat dit voortdurend verander. Daarom is dit belangrik dat skoolhoofde dit korrek moet bestuur en ook proaktief leiding moet neem waar sulke veranderinge 'n aanpassing van die skool se doelwitte kan verg – iets wat dan deel uitmaak van die leierskapsrol van die skoolhoof.

- Organisasie

Leierskap is multirigtinggewend volgens Daft (2005:5). Dit kan opwaarts, afwaarts of oorkruis in 'n skool funksioneer omdat probleme vertikaal en horisontaal voorkom. So word die mees komplekse vorm van leierskap vereis wanneer daar oor uiteenlopende bestuurstelsels heen gewerk word. Dit is d n wanneer leierskap vervleg raak met mag en rolverantwoordelikhede. Dit beteken nie dat leierskap en mag onversoenbaar is nie, maar aangesien leierskap nie aan 'n persoon opgedra word nie, word die samevoeging van mag (bestuursverhoudinge) en bemaagtiging (leierskapsverhoudinge) problematies. Wanneer die skoolhoof se leierskapsrol dus ondersoek word, sal die aspek van organisasie ook indringend bestudeer moet word.

- Bestuur

Wanneer Bush en Coleman (2003:1) onderwysbestuur opsom as dit wat verband hou met die doel en oogmerke van onderwys, sluit hy hom aan by 'n deurlopende debat hieroor. Om egter in beginsel bestuur by die skool met die skool se doelwitte te verbind, kan geen fout mee gevind word nie. Die onderwysleier sal die wyses waarop hierdie doelwitte bereik word, moet bestuur. Dean (1993:3) verwys in hierdie verband veral na die missie van die skool en die skoolhoof se rol om almal wat daarby betrokke is, daartoe verbind te kry. 'n Verdere belangrike aspek van bestuur handel oor die effektiewe koördinering van almal se take by die skool en die beplanning wat daarmee

gepaard gaan. Die skoolhoof as leier is ongetwyfeld ook ten nouste betrokke by die bestuursaspekte van die skool, en wanneer sy/haar rol as leier ondersoek word, sal sy/haar rol as bestuurder dus ook in oënskou geneem moet word.

In die lig van bogenoemde word daar vervolgens in meer besonderhede gekyk na die aard van 'n skool.

2.2 Die aard van 'n skool

Ten einde die aard van 'n skool van nader te bekyk sal die verskillende fasette waarmee 'n skool verbind word, vervolgens hanteer word. Davies (2004:228) maak melding van die toenemende sekularisasie van ons gemeenskappe en die verhoogde materialisme. Midde in hierdie ontwikkelings is die skool die hoeksteen van die gemeenskap se moreel, en sentraal hieraan is die morele leierskap van die skoolhoof as onderwysleier. Die uitdaging vir onderwysleiers in hierdie gemeenskap met botsende en dikwels ongewenste waardes, is om die moed te hê om vol te hou met morele leiding ten einde steeds te bou aan die "sosiale kapitaal" binne die skool.

2.2.1 Die taak van 'n skool

Die taak van 'n skool word allerweë beskou as dat dit onderwys moet verskaf – dit is waar van elke soort skool. Onderwys soos by 'n skool aangetref word, is daarop gemik om aan leerders kennis en vaardighede oor te dra. Dit het dus te make met die ontwikkeling van die verstand, die geheue en die "hand". Volgens Gunter (1968:110) is onderwys 'n deel van opvoeding en inderdaad 'n onontbeerlike opvoedingsmiddel. Opvoeding, op sy beurt, hou verband met die ontwikkeling van die hele kind, en so is die skool een van die belangrikste opvoedingsinstansies in die hedendaagse wêreld.

Griessel *et al.* (1986:53) stel dit duidelik dat nie alle onderwys as opvoeding kwalifiseer nie. Volgens hulle is dit wat daarop gemik is om feite bekend te maak sonder dat gewetensvorming beoog word, onderwys wat nie opvoeding dien nie. Vir onderwys om as opvoeding te kwalifiseer moet dit die kind help om sy verworwe kennis in 'n waardesisteem in te bou. In hierdie geval word dan na opvoedende onderwys verwys.

Volgens Carter (2005:5) is die doel van opvoeding die bewusmaking van 'n mens se natuurlike nuuskierigheid met die oog daarop om hierdie nuuskierigheid later te bevredig met die aanleer van kennis of vaardighede. Vir Elkjaer (2003:481) lei byna alle opvoederbeheerde onderwys tot

die aanleer van kennis en vaardighede. Hy wys verder daarop dat die basis van opvoeding en opvoedkundige instansies (soos skole) in die skep van die regte omstandighede lê om hierdie aanleer van kennis en vaardighede tot stand te bring. Leer as *kennisverkryging* is steeds die oorheersende en deurlopende begrip van leer in die Westerse wêreld.

Ten einde die hoofdoel van 'n skool, naamlik onderwys, van nader te beskou, is dit allereers noodsaaklik om die ontwikkeling van sieninge oor onderwys te ondersoek. Vir hierdie doel word vervolgens 'n aantal onderwysfilosowe se beskouings oor onderwys voorgehou.

2.2.1.1 Plato (427 – 347vC).

Benewens die feit dat hierdie bekende filosoof ook 'n briljante skrywer was, het hy in 'n stadium in sy lewe al hierdie aktiwiteite asook sy ambisie om politikus te word, prysgegee om voltyds in die onderwys te dien. Hy het volgens Brumbaugh en Lawrence (1986:14) in die eerste plek klem gelê op onderwys as 'n wyse om by jong leerders 'n passie te kweek vir selfkennis wat tot onafhanklike denke moet lei. In aansluiting daarby het hy aan leerders getoon dat dit moontlik is om die formele eienskappe van iets te bestudeer sonder om daardie iets self te betrek. Dit het gelei tot die bekende teorie van Plato wat ook bekend staan as die teorie van vorme – dit is die eienskappe van 'n ding wat dit sy identiteit gee. Hierdie teorie word duidelik geïllustreer in Rouse (1956:43) se vertaling van Plato se *Meno* waar hy 'n jong seun deur 'n reeks vrae lei om die lengte van die diagonaal van 'n vierkant te bepaal. Die seun word nooit gesê hoe om die lengte te bepaal nie, maar die vrae lei hom tot die ontdekking van die antwoord. Hierdeur word die onderwysdoel dan om aan leerders 'n bewustheid van die ideale vorm te gee, in die mate waarin hul vermoë dit toelaat.

In sy verwysing na die verwerwing van kennis onderskei hy graag tussen kennis van *iets*, kennis van *hoe*, kennis van *waarom* en kennis van *sekerheid* dat ons weet. Hy sê daarom dat die enigste manier waarop voldoende kennis opgedoen word, is wanneer al vier bogenoemde vorme van kennis verteenwoordig is. Vir onderwysers in die tyd van Plato was leer hoofsaaklik die onthou en oproep van inligting en die bemeestering van retoriek in die toepas van hierdie inligting. Die voordeel vir die leerder was 'n middel tot 'n doel – 'n manier om rykdom en mag te bekom. Elke leerder was ingestel op memorisering en geduldige inoefening met die oog op die bereiking van doelwitte in die toekoms. Dit word ook geïllustreer in Plato se *The Republic*. Volgens Spring (1994:5) se ontleding daarvan, is die doel van onderwys nie om kinders te leer wat die waarheid is nie, maar om eerder die werklike voorwerpe te sien. Die ware wese van sy onderwysteorie berus dan op die feit dat die latente vermoë van die persoon om waarhede wat reeds ontdek is, te kan onthou, ooreenkom met die verstandelike vermoë om onveranderlike vorme van die veranderende wêreld waardeur ons gekonfronteer word, te onderskei.

Plato het ook sterk standpunte oor die onderwys en die gemeenskap gehuldig. Onderwys is opleiding in belang van die gemeenskap en sosiale stabiliteit is belangriker as die ideale van die individu. Deur behoorlik aandag aan die onderwys te skenk, verhoog die doeltreffendheid van die gemeenskap. Gemeenskappe se strewe na die bes moontlike staat bring uiteindelik mee dat onderwys 'n diens aan die individu sowel as aan die staat lewer. Daarom was dit vir hom belangrik dat die gemeenskap vir gratis onderwys in openbare skole moes sorg.

Plato se standpunt oor die onderwys en die gemeenskap is vir die onderwysleier belangrik, aangesien die leier 'n bydrae sal moet lewer daartoe om hierdie band te vestig.

2.2.1.2 Aristoteles (384 – 322vC)

Nadat Aristoteles die skool as leerder van Plato verlaat het, begin hy sy eie skool en word hy met sy eie idees oor onderwys feitlik in elke opsig 'n mededinger van Plato. Waar Plato besondere belangstelling in wiskunde en die digkuns getoon het, was Aristoteles meer daartoe geneig om sy voorbeelde te neem uit die terrein van die biologie, die medisyne en die tegnologie. Hy ontwikkel sy lewensbeskouing rondom die sentrale idees van substansie, oorsaak, natuur en mag.

Oor onderwys sê Aristoteles, volgens Brumbaugh en Lawrence (1986:50), dat die wetgewer na die opvoeding van die jeug moet omsien, want indien dit nagelaat word, sal die staat daaronder ly. 'n Mens leer sommige dinge uit gewoonte en ander deur onderrig. Hoewel hy nooit sy eie filosofie oor onderwys spesifiek op skrif gestel het nie, is sy beskouing hoofsaaklik op twee woorde gegrond, naamlik vreugde (eudaimonia) en deugsaamheid (aretè). Die vreugde van die mens word geïnterpreteer in terme van deugsaamheid, en onderwys speel 'n belangrike rol in die ontwikkeling van hierdie deugsaamheid. Met die sterk klem op die self (selfontwikkeling, selfrealisering, selfbeheersing) word die rol van die gode in die gebeure van die mens op die mens self oorgeplaas. In sy vertaling van Aristoteles se *Politics*, som Burnet (1967:105) die onderwys aan die jeug op met die volgende vrae daaroor:

- Moet daar enige vorm van toesig oor kinders wees?
- Behoort hierdie toesig van 'n openbare aard of eerder privaat te wees?
- Wat moet die aard van hierdie toesig wees?

Vir Aristoteles was onderwys dit wat gerig is op die perfekmaak van die menslike natuur. Die doel van onderwys kan opgesom word as dit wat waardevol is vir die ekonomie van die individu, opleiding vir goeie burgerskap en voorbereiding vir hoër onderwys. Kinders moet onderrig word in 'n stelsel van verpligte openbare onderwys in die volgende rigtings: gimnastiek, lees en skryf, rekene, tekene en musiek. Daar word dus voorsiening gemaak vir die aanleer van vaardighede

op 'n deurlopende basis en wat regdeur die lewe van waarde sal wees. Op hierdie wyse kan 'n mens verwag dat 'n leerder selfgedrewe na verdere opleiding sal reik op grond van sy eie belangstellings en vaardighede. Die mens moet egter altyd in gedagte hou dat vreugde geleë is in intellektuele en morele selfuitdrukking en selfontwikkeling in die volste sin van die woord.

Die onderwysleier se taak ten opsigte van die kernaspekte van Aristoteles se siening oor onderwys lê veral in die voorsiening wat gemaak moet word vir die selfgedrewenheid en selfontwikkeling van elke kind met genoeg aandag aan die aanleer van lewensvaardighede.

2.2.1.3 Jean Jacques Rousseau (1712 – 1778)

Waar Aristoteles die menslike natuur definieer met die oog op 'n einddoel, 'n finale oorsaak en uiteindelik die volledig selfgerealiseerde volwassene, is Rousseau 'n sterk opponent van hierdie standpunt. Volgens Rousseau (Brumbaugh & Lawrence, 1986:77) het die kind op elke ouderdom 'n eie natuurlike aard en daarom op elke ouderdom ook 'n behoorlike einddoel op sigself in die oog. Kindwees is dus nie 'n stadium wat 'n mens moet deurmaak en in die proses net 'n aantal volwasse vaardighede bykry nie, maar 'n lewende organisme met sy eie intrinsieke waarde met die klem op die natuur van die kind wat erken en respekteer moet word. Die kind se natuurlike groei is ook nie so gelykmatig dat die onderwysproses so gladweg geprogrammeer kan word nie. Vir Rousseau lê die groot gevaar tydens die volwassewording van kinders in die interaksie met die omgewing. Kinders vorm gewoontes deur hulle kontak met ander rondom hulle en hierdie gewoontes weerspieël die gemeenskap rondom hulle.

Verskeie kritieke begrippe wat regdeur sy onderwysfilosofie voorkom is byvoorbeeld groei, die natuur, simboliek, die gemeenskap, spontaneïteit en oorspronklikheid. Verlaas ten opsigte van groei voeg hy noodsaaklike waarhede by die reeds bestaande opvattinge van Aristoteles. Volgens hom is daar geen rede waarom 'n kind gemartel moet word deur alle huidige waarde en geluk (tydens kindskap) te moet ontbeer, net omdat hy reeds beskou word as 'n volwassene in wording nie. In hulle bespreking van Rousseau se boek *Emile*, 'n geskrif oor onderwysvorming, kom Cooney *et al.* (1993:63) tot die gevolgtrekking dat Rousseau se siening van die onderwys hewig gekritiseer is deur beide die kerk en die staat. Hy het 'n besonder romantiese siening van onderwys wanneer hy glo dat kinders se menslike natuur vanself in liefvallige en eerbare wesens ontwikkel. Hierdie siening van hom het egter gelei tot drastiese veranderinge in die onderwys en sommige daarvan hou vandag nog waarde in. Die mens se versugting na erkenning deur en respek van ander mense is volgens Dent (2001:211) ook een van die normale uitvloeiings van Rousseau se siening. Hoe meer tiperings, klasse en kategorieë deur die gemeenskap gevorm word, hoe meer het 'n mens nodig om menslik te bly en nie maar meganies te reageer op hierdie stereotipes soos 'n dier wat gekondisioneer is nie.

Die waarde van Roussouw se siening vir die onderwysleier vandag, lê in die strewe na erkenning wat in elke mens gesetel is. Die onderwysleier sal ook moet seker maak dat hierdie erkenning konsekwent is en veral nie die klasseverskille tussen mense 'n rol laat speel nie.

2.2.1.4 Immanuel Kant (1724 – 1804)

Kant word volgens Brumbaugh en Lawrence (1986:106) beskou as die persoon wat die brug vorm tussen die klassieke benaderings tot die onderwys en die meer kontemporêre sieninge. Vir hom lê vordering van die mens op twee vlakke, naamlik die intellektuele en die morele. Die intellektuele verwys na die bevordering van leer en verstaan en die morele dui op die verbetering van die gemeenskap en die menslike gees. Hy neem veral die kritieke vraag onder die loep ten opsigte van hoe om die morele vordering te bewerkstellig. Hy lei af dat morele vordering geleë is in die kombinasie van vryheid en dissipline binne die individu.

Kant se definisie van kennis begin by die opvatting dat dit iets is wat nuwe inligting toevoeg tot die beginpunt. Hy onderskei dan spesifiek tussen twee soorte kennis, naamlik wetenskaplike kennis en morele kennis. Ten opsigte van wetenskaplike kennis sê hy die onderskeid tussen iets en die voorkoms daarvan vereis die gebruik van komplekse patrone waarbinne hy bepaalde sake onderskei:

- sy eie subjektiewe indrukke;
- die onderwerp waarvan hy hierdie indrukke het;
- die oorsaaklike verbinding tussen die onderwerp en sy eie voorstelling daarvan en
- die verwantskap tussen hierdie onderwerp en sy eie vorige ervarings.

Vir Kant is die finale noodsaaklike denkpatrone van die kind namate hy ontwikkel dan die nuuskierigheid oor wat anderkant die grense van sy ervaring lê en sy sin vir verantwoordelikheid met betrekking tot sy besluitneming.

Ten opsigte van die morele kennis verwys hy eerstens na die wete dat die mens vry is, maar dat hy nie weet hoe hy dit verkry het nie. Hy kom so tot die gevolgtrekking dat dit vir die mens noodsaaklik is om alle kennis te ontken om sodoende plek te maak vir geloof. Volgens Kitcher (2002:243) was daar vir Kant slegs een morele beginsel: *“Act only according to that maxim that you could at the same time will to be a universal law”* (Ak. IV:421). (Vanweë die spesifieke taalvorm, word hierdie beginsel die “kategoriese imperatief” genoem). Hiermee dra hy 'n nuwe dimensie in die onderwyswêreld in. Uiteindelik meet hy die morele aanvaarbaarheid van enige optrede aan die volgende:

- Tree altyd so op dat die basiese beginsel van jou optrede 'n universele wet kan wees.

- Hanteer menslike wesens altyd as eindwesens en nie slegs as middele om die einde te bereik nie.
- Tree altyd so op dat jou optrede 'n presedent kan word vir die wette wat moet geld vir 'n ideale gemeenskap.

Dit is duidelik dat, hoewel Kant nie altyd wetenskaplik noukeurig was nie, 'n mens nie kan loskom van die gevoel dat hy wel gelyk gehad het met sy betoog dat die mens in sy poging om homself te ken, moet ophou probeer om sy ware identiteit te laat ooreenstem met die masker wat hy dra of aan die sosiale rol wat hy vervul.

Die betekenis van Kant se siening vir die onderwysleier is veral geleë in die morele waarheid om volgens jou eie oortuiging op te tree. Hierdie oortuigings van die individu word egter bepalend in die gemeenskap waarbinne hy/sy optree.

2.2.1.5 John Dewey (1859 – 1952)

As filosoof staan hy bekend as die een wat die wydste geskryf het oor die onderwys. Hy het vas geglo aan vooruitgang – beide werklike en moontlike - en in vorentoe beweeg, en sy werk word daardeur gekenmerk. Vir hom was die geloof in die mens se vermoë om selfperfeksie na te streef, die beste wat onderwys kon bied. Hierdie siening het die toets van twee wêreldoorloë en 'n ekonomiese depressie deurstaan. Die gevaar het egter bestaan dat die klem op vooruitgang 'n te groot klem op vryheid kon plaas. Dewey het daarom vryheid as 'n vryheid om te doen wat jy wil, verwerp (Brumbaugh & Lawrence, 1986:128). Vryheid is vir hom nie 'n oorspronklike besitting of gawe nie, maar iets om te verwerf. Daarom is vryheid die doelwit van onderwys, en nie die grondslag daarvan nie. Hy pleit vir meer kontak tussen die volwassene en die onvolwassene in die skool as ooit tevore. Daarom versoek hy ook meer begeleiding deur beter opgeleide opvoeders.

In die lig van bogenoemde is dit vir hom belangrik dat opvoeders wel behoorlik en bewustelik voorberei. Hy beweer dat die vorming van die mens se karakter afhanklik is van die bewustelike pogings van opvoeders en hierdie pogings moet selfkrities en selfbewus wees. Hierdie benadering lê juis klem op metodiek. Dit beteken ook dat die kurrikulum voortdurend bestudeer en, indien nodig, hersien moet word. Dewey het voortdurend gewaarsku dat die kinders opgevoed en onderrig word vir 'n statiese sosiale bestel terwyl so iets nie bestaan nie. Wanneer die hedendaagse ontwikkelings soos internasionale ekonomiese standaarde, rekenaarlogistiek, stadsbeplanning en industriële navorsing beskou word, is dit duidelik dat dit selfs in die tyd van Dewey geen sin sou maak nie. Hy maak dus die stelling dat daar geen ewige kurrikulum kan wees wat altyd goed sal wees nie.

Hoewel versigtig om te verskil van Dewey se filosofie, maak Russell (1996:779) 'n algemene afleiding dat Dewey alle menings in twee groepe verdeel: die goeies en die slegtes. Dieselfde mening kan egter op 'n gegewe oomblik goed wees en op 'n ander oomblik sleg. Russell kom tot die gevolgtrekking dat die basiese verskil tussen hom en Dewey lê in hoe hulle menings beoordeel. Dewey kyk na die effek wat dit uiteindelik kan hê en hy wat Russell is, kyk na die gebeure wat die oorsaak is waarom die menings oorspronklik gevorm is.

Die rol wat opvoeders se voorbereiding in die aanbied van die leermateriaal asook die verborge kurrikulum speel, is dus iets wat die onderwysleier se aandag verg.

2.2.1.6 Alfred North Whitehead (1861 – 1947)

Soos al die ander filosowe is Whitehead ook daarop ingestel om die verwantskap tussen die mens en die natuur te ondersoek, spesifiek die mens se ontwikkeling ten opsigte van sy individualiteit en die sosiale. Hy sien die rol van die onderwys as 'n hulp in hierdie ontwikkeling en om te verseker dat daar 'n gebalanseerde groei in individualiteit sal wees (Brumbaugh & Lawrence, 1986:180). Daar moet voordeel getrek word uit die vorige ervarings, en huidige behoeftes voorsien die motivering vir die aanleer van nuwe begrippe. Sonder om te veralgemeen moet 'n mens beseft daar is geen stabiele basis waarop nuwe begrippe gebaseer word nie. Kreatiewe selfontwikkeling vorm die basis. Die gebalanseerde groei waarna reeds verwys is, word bedreig deur onder andere groei self. Die algemene manier om hierdie dilemma te voorkom is deur onderwys te verskaf wat beide professionele opleiding en algemene kennis voorsien.

Kontemporêre onderwys word deur 'n unieke probleem in die gesig gestaar: 'n geweldige uitbreiding in feitekennis. Feite alleen is per definisie waardeloos. Die verhouding van feite tot mekaar en tot die mens lei eerder tot iets waardevols. Die mag om te veralgemeen lê in die vermoë om te abstraheer en dit moet deur formele onderwys ondervang word. Whitehead beskryf dus die funksie van 'n onderwyser soos volg:

- Die onderwyser het die taak om die valshede wat reeds deur die kind aangeleer is te identifiseer en uit te skakel sodat uiteindelik net oorbly dit wat tot verdere produktiwiteit kan lei. Twee beginsels is dadelik ter sprake, naamlik 'n gees van vernuwing en 'n gees van bewaring. Suksesvolle integrering van beide is eers moontlik wanneer iemand die waarde beseft van vashou aan die "groot idees". Aansluitend hierby plaas hy klem op die gedagte van onderwys wat nie te omvattend moet wees nie. Leer wat jy leer deeglik, eerder as om te veel te probeer leer.

- Die onderwyser se krag lê nie in sy vermoë om te onderskei of te beheer nie, maar in sy persoonlike kwalifikasies. Hy word die skakel tussen die individu en die gemeenskap. Die onderwyser moet hom toewy aan sy vakgebied sodat hy en die leerders opgewonde kan raak en ook iets het waaroor hulle opgewonde is op grond van dit wat hy aanbied en die manier waarop hy dit aanbied.
- Die onderwyser is die een wat dissipline moet handhaaf. Hy moet veral toesien dat daar ontslae geraak word van die persepsie dat dissipline net iets is wat by vakinhoud bygevoeg word. Whitehead meen almal is ondergeskik in die opvoedingsproses van 'n opgroeiende mens. Hy maak die gewaagde stelling dat kinders mettertyd en op hul eie tyd wel self sal leer.

Whitehead lê ook klem op die feit dat onderwys 'n deurlopende proses van groei is. Die volgepakte formatiewe jare van tweejarige ouderdom tot op twintigjarige ouderdom vereis opgeleide professionele begeleiding om elke leerder sy volle potensiaal te laat bereik.

Vir die onderwysleier is al die aspekte wat vir Whitehead belangrik was, steeds van die allergrootste belang. Veral die verwysings na die funksie van 'n opvoeder is iets waarop die onderwysleier ag moet slaan en toesien dat dit verwesenlik word. Dit maak ook die aanstelling van opvoeders wat hieraan sal voldoen, 'n belangrike taak.

2.2.1.7 Richard Stanley Peters (1919 -)

Vir hierdie meer resente skrywer oor die onderwys gaan onderwys oor iets waardevols wat op 'n intensionele manier op 'n moreel aanvaarbare wyse aan iemand oorgedra word. Op grond hiervan is dit ondenkbaar dat iemand wat onderwys ontvang het, nie dan beter daaraan toe is nie. Hy beklemtoon ook, volgens Barrow en Woods (1993:11), dat onderwys 'n omvattende aktiwiteit is en nie slegs 'n enkele aktiwiteit nie. 'n Opvoeder is dus besig met onderwys as die kinders wat hy onderrig, waarhede self ontdek, wanneer sommige dinge by hulle ingedril word, wanneer ander dinge geleer word en ook wanneer hulle dinge self kan maak.

Peters brei uit op die vereistes waaraan 'n persoon moet voldoen om te kan sê hy/sy is opgevoed. Die volgende vier punte verduidelik dit (Barrow & Woods, 1993:17):

- 'n Persoon is nie opgevoed bloot omdat hy/sy die een of ander vaardigheid bemeester het nie. Dit moet ook gepaard gaan met verworwe kennis en dit dui ook op die vermoë om feite in 'n bepaalde orde te kan rangskik.
- Die kennis waarna hierbo verwys is, moet ook 'n persoon se lewensuitkyk kenmerk. 'n Leerder kan dus in 'n klaskamer of in die eksamen die korrekte antwoorde gee, maar dit mag wees dat hierdie kennis geen invloed het op sy/haar beskouing van die gebeurde

rondom hom/haar nie. So 'n persoon kan as kundig beskryf word, maar nie noodwendig opgevoed nie.

- 'n Opgevoede persoon moet belang stel in die standarde wat binne sy belangstellingsveld bestaan.
- 'n Opgevoede persoon moet ook kognitiewe perspektief hê op alles wat hy geleer het. Hy moet dus die inhoud van dit wat hy geleer het, ook in verband kan bring met alles wat daarmee verband hou en waarop dit 'n invloed kan hê.

Hierdie siening van Peters vereis nie net 'n breër kennis nie, maar daarby moet 'n opgevoede persoon ook 'n aktiewe kennis hê en nie 'n traë, onaktiewe kennis nie (Scheffler, 1995:85).

Dit is uit bogenoemde duidelik dat die onderwysleier op grond van die siening van Peters, onderwys moet verseker wat 'n verskil maak. Dit moet veral daartoe lei dat die persoon wat opvoedende onderwys deurloop het, wel beskou sal kan word as opgevoed – en dus voldoen aan die eienskappe soos hierbo gemeld.

Noudat die taak van die skool in meer besonderhede beskou is, sal vervolgens aandag gegee word aan wat bedoel word met die skool as samelewingsverband.

2.2.2 Die skool as samelewingsverband

Die woord *samelewingsverband* kan gesien word as 'n oorkoepelende begrip om gemeenskapsgroeperinge soos skool, staat, gesin ensovoorts te omskryf (Mentz, 1990:12) en is, soos reeds in 2.1 gemeld, belangrik in die ondersoek na die skoolhoof as 'n leier, aangesien hy/sy 'n integrale rol speel tussen die skool en sy omgewing.

Die kern van samelewingsverbande is geleë in die feit dat die mens vermeerder het en die aarde gevul het. Die wese van 'n samelewingsverband is die band waaromheen mense tot iets nuuts versmelt. Die funksie van hierdie nuwe versmelting is om 'n behoefte wat in die samelewing bestaan, te bevredig. Mentz (1990:13) kom dan ook tot die gevolgtrekking dat die volgende elemente die bestaan van 'n samelewingsverband konstitueer:

- 'n gesagstruktuur
- 'n gemeenskaplikheid
- 'n verbondenheid en
- 'n strukturaliteit

Barnard (1990b:438) beskou die skool as 'n eiesoortige samelewingsverband wat volgens sy eiesoortige aard, struktuur en bevoegdheid funksioneer. Hy noem egter hoe belangrik dit is dat

geen ander samelewingsverband behoort in te meng of inbreuk te maak op die werksaamhede van die skool nie.

In aansluiting hierby sê Sergiovanni (1994:217) dat gemeenskappe op 'n sosiale wyse rondom verhoudinge georganiseer word en dat hierdie sosiale strukture op 'n spesiale manier aan mekaar verbonde is. Hy beskou hierdie soort binding en verbondenheid aan mekaar as 'n prominente eienskap van 'n skool as samelewingsverband.

Met verwysing na gesag en ontsag sê Van der Westhuizen (1990:32) dat die mens toegerus word met 'n eiesoortige gesag wat hy onder andere positiever in reëls en regulasies. Hierdie reëls en regulasies verseker uiteindelik die ordelike funksionering van samelewingsverbande soos onder meer die skool. Hiermee word die skool dan ook as samelewingsverband gereken.

Hier in Suid-Afrika moet die impak van die ideologiese stryd op onderwys, wat 'n lang tyd reeds woe, ook in gedagte gehou word wanneer die skool as samelewingsverband bespreek word. Volgens Viljoen (1996:3) is hierdie stryd hoofsaaklik konflik tussen die ideologie van apartheid en dié van bevryding. Hierdie stryd het die gang van die ontwikkeling van onderwys in Suid-Afrika grootliks bepaal. Die groter wordende diversiteit en die erkenning daarvan, noodsaak skole om by die veranderde omstandighede aan te pas. Hierdie proses is ook die oorsaak van die huidige postmodernistiese debat in onderwys in Suid-Afrika (Viljoen, 1996:7). Tot heel onlangs is hier merendeels gebruik gemaak van 'n hoofsaaklik Westerse opvoedingsfilosofie. Dit regverdig 'n postmoderne hereksaminering van die verskillende aannames en ideale vir onderwys in Suid-Afrika.

In die lig van bogenoemde kan die skool beskou word as 'n tipiese samelewingsverband, maar daar moet in gedagte gehou word dat dit nie alleen samelewingsverband is nie. Dit sal ook blyk uit die res van die beskouing oor die aard van die skool.

In die lig van bogenoemde word die onderwysleier deur talle uitdagings gekonfronteer om die verwagtinge van byvoorbeeld transformasie binne 'n gemeenskap te help struktureer en die leiding te neem in die verwesenliking daarvan. Talle eise word veral gestel ten opsigte van die diversiteit binne 'n skoolgemeenskap en die gepaardgaande probleme. Haalbare oplossings sal slegs deur visioenêre leiers met 'n verbintenis tot hul gemeenskap gevind word.

2.2.3 Die skool en die gemeenskap

Volgens Barnard (1990b:437) is die skool 'n kultuurprodukt wat in die loop van die geskiedenis as 'n eiesoortige gemeenskapstruktuur ontstaan en ontwikkel het. Dit het veral ontstaan uit 'n

behoefte van ouers om aan hulle kinders gespesialiseerde kennis en vaardighede oor te dra. Ouers self beskik nie noodwendig oor hierdie gespesialiseerde kennis en tyd om dit oor te dra nie, en so word die skool 'n onderwysvennoot van die ouerhuis en staan in diens van die gemeenskap. Dit is egter duidelik dat die skool nie 'n slaafse dienaar van die ouerhuis en die breë gemeenskap is nie. *Breë gemeenskap* sluit vir hierdie doel in die handel, nywerheid, staatsektor, kerk, sportklubs, ouers en algemene publiek. Dit verwys enersyds na 'n groep mense wat dieselfde behoeftes en begeertes het, maar nie noodwendig in dieselfde geografiese gebied saam leef en werk nie. Woods (2005:92) wys andersyds daarop dat ouers nie noodwendig monolitiese sosiale groepe vorm nie. Gesinne kan ook verskillende behoeftes en voorkeure hê wat uit verskillende ekonomiese en kultuurbronne voortspruit en deur sosiale klas, etnisiteit en geslag beïnvloed word.

Die skoolgemeenskap daarenteen kan in 'n enger sin gesien word as daardie vorm van gemeenskapslewe waarin die skoolhoof, opvoeders, leerders en oud-leerders saamwerk tot voordeel van die opvoedende onderwys en opleiding van leerders. In 'n breër sin is die skoolgemeenskap dan individue, groepe en samelewingsverbande wat onder andere deur kultuurbande aan die skool verbind is en daarom belangrik om ook in 'n ondersoek na die rol van 'n skoolhoof as leier onder die loep geneem te word.

Dean (1993:203) beklemtoon ook die feit dat skole nie in isolasie bestaan nie. Hulle maak deel uit van die breë gemeenskap van die omgewing waarbinne hulle geleë is, maar ook in nasionale konteks. Skole is ook deel van die professionele gemeenskap van ander skole, kolleges en universiteite in hul omgewing van waar hul leerders ontvang en aan wie hul leerders afgee. Hedendaagse praktyk vereis ook dat skole goeie verhoudinge nie net met ouers van hul skool moet handhaaf nie, maar ook met werkgewers in die omgewing en die omliggende gemeenskap. In hierdie verband word die volgende vyf verantwoordelikhede van die skoolbestuur uitgewys:

- Om die skool in die wêreld daarbuite te verteenwoordig. 'n Goeie voorbeeld hiervan is die bywoning van die vergaderings waar die skool se belange hanteer moet word (bv. wykskomitee van die stadsraad).
- Om die beheerliggaam te help bemagtig om hulle werk te kan doen. 'n Belangrike vertrekpunt sal wees om die terreine van elkeen (skool en beheerliggaam) af te baken.
- Om ouers te betrek waar dit toepaslik is. Ouers en opvoeders het stereotipes van mekaar en daar moet heelwat aandag geskenk word daaraan om vooroordele af te breek. In hierdie proses sal kommunikasie 'n deurslaggewende rol speel.
- Om verhoudings met die werkgewers in die omgewing op te bou. Daar is 'n toenemende behoefte daaraan om plekke te identifiseer waar leerders ervaring van

verskillende beroepsrigtings kan opdoen. Goeie verhoudings met werkgewers in die omgewing kan ook lei tot sterker finansiële ondersteuning aan skole.

- Om die leerders aan te moedig om die omgewing tydens die leerproses te benut. Wat leerders in die skool leer, is slegs bruikbaar as dit in die omgewing aangewend kan word. Die plaaslike gemeenskap voorsien dus waardevolle inhoud aan dit wat leerders moet leer.

Payne *et al.* (2003:751) se navorsing oor die skool en gemeenskappe wys op die duidelike verband tussen suksesvolle binding (“bonding”) en die afwykende gedrag van leerders binne die skool. Hulle bevind dat, hoe hechter die band is tussen die skool en die gemeenskap wat hy dien, hoe geringer die jeugmisdaad en viktimisering van opvoeders deur leerders. Vir hulle is ‘n skool wat sterk op die gemeenskap ingestel is, een waar die lede mekaar ken, vir mekaar omgee, mekaar ondersteun, gemeenskaplike doelwitte nastreef en ‘n lewensdoel deel. Sanders en Lewis (2005:5) vind in hulle navorsing by skole wat moeite doen om sterk skoolgemeenskappe op te bou, die volgende redes waarom hulle dit doen: (1) verbetering van die leerders se akademiese en persoonlike suksesse. (2) verbetering van die werkgehalte by die skool, en (3) die steun aan gemeenskapsontwikkeling.

Sergiovanni (2004a:34) sluit by bogenoemde aan in sy beskouing van die skool se bydrae om hoop te bring in ‘n gemeenskap. Hy is daarvan oortuig dat skole hulle kan omvorm tot leergemeenskappe wat omgee. Dit kan bereik word deurdat

- gegewe hul geleentheid en opleiding, alle ouers van ‘n skool effektiewe vennote in die opvoeding van hul kinders kan wees.
- onder die regte omstandighede, alle opvoeders leiers kan wees as die vraagstukke wat hulle moet hanteer vir hulle belangrik genoeg is.

Hierby sluit Schaps (2003:31) se siening ook aan, naamlik dat skole waar die leerders se basiese sielkundige behoeftes aandag geniet, se leerders hulle toenemend tot die skool se waardes, norme en doelwitte verbind. Dit lei weer tot ‘n sterker sin van gemeenskaplikheid onder almal. Hy vind dan ook in sy navorsing dat leerders in skole wat so ‘n sterk sin vir gemeenskaplikheid het, meer gemotiveerd is om akademies te presteer.

Gesien vanuit ‘n postmodernistiese benadering tot onderwysbestuur, is dit volgens Steyn (1996:158) ook belangrik om te let op die voordele van desentralisasie in onderwys. Dit sal, benewens finansiële voordele, ook mense op streeks- en plaaslike vlak bemagtig en sodoende voorkom dat onderwys ‘n politieke speelbal word. Plaaslike strukture sal ook beter daartoe in staat wees om op ‘n sensitiewe wyse die kompleksiteit van verskillende kultuurgroepe binne ‘n enkele stelsel te hanteer.

Uit bogenoemde is dit duidelik dat die skool nie in isolasie funksioneer nie, en die onderwysleier eweneens binne sowel as buite skoolverband midde in 'n verskeidenheid verhoudings met verskillende mense staan. Barnard (1990b:437) onderskei in hierdie verband tussen onderwysgekwalfiseerde gemeenskapstrukture soos die skool en onderwysbelanghebbende gemeenskapstrukture soos die huisgesin, die staat, die kerk en die bedryf. Die onderwysleier vervul 'n onlosmaaklike rol as fasiliteerder binne hierdie strukture.

2.2.4 Die skool binne 'n statutêre raamwerk

Aangesien die voorsiening van onderwys een van die belangrikste funksies van die staat is, sal die administrasie van openbare skole noodwendig binne 'n wetlike raamwerk moet geskied. Volgens Shorten (1996:73) is dit vanselfsprekend dat die aard van wetgewing wat die statutêre raamwerk vir onderwys vorm en voorsiening maak vir gesagskanale en beheer oor onderwysinrigtings, 'n belangrike rol speel in die bepaling van die aard van die wetgewing vir die administrasie van skole. Dit is egter net so belangrik vir die skoolhoof as leier om hierdie wetgewing te ken en te kan implementeer en daarom is dit ingesluit by die ondersoek na die rol van die skoolhoof as leier. Met verwysing na die probleem en doelwitte van hierdie navorsing, soos gestel in 1.2.2 en 1.3, maak hierdie kennis deel uit van die bevoegdhede van die onderwysleier wat ook by sy/haar opleiding ingesluit sal moet wees.

Ten einde 'n duidelike prentjie te vorm van die regsaspekte wat 'n invloed op die skool het en die skoolomgewing reguleer, sal vervolgens ingegaan word op toepaslike wetgewing, regulasies en beleid.

2.2.4.1 Oorspronklike wetgewing

Voordat enige wetgewing aangehaal word, moet dit duidelik gestel word dat alles, ook die wetgewing, ondergeskik is aan die *Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika* (SA, 1996a). Bo en behalwe alles wat die grondwet in die algemeen bepaal, is daar ook in die Handves van Regte (Hoofstuk 2) 'n artikel wat spesiaal aan die onderwys gewy word. In aansluiting hierby is daar dan ook nog 'n aantal onderwyswette wat dan in die eerste plek die onderwys in die land reguleer:

- Die Wet op Nasionale Onderwysbeleid (SA, 1996b).
- Die Suid-Afrikaanse Skolewet (SA, 1996c).
- Die Wet op Indiensneming van Opvoeders (SA, 1998a).

Die inhoud van bogenoemde drie wette is uiteraard van groot belang vir die onderwysleier, maar is egter slegs die basis van die statutêre raamwerk waarbinne die skool funksioneer.

Hierbenewens is daar nog 'n hele aantal wette waarvan die inhoud talle aspekte van dit wat by 'n skool ter sprake is, direk bepaal. Die inhoudelike daarvan is dus vir die onderwysleier baie belangrik. Enkele van hierdie wette is:

- Die Wet op Arbeidsverhoudinge (SA,1995a)
- Die Wet op Basiese Diensvoorwaardes (SA,1997)
- Die Wet op Gelyke Indiensneming (SA,1998b)
- Die Wet op Beroepsveiligheid en Gesondheid (SA,1993)
- Die Wet op die Suid-Afrikaanse Kwalifikasieowerheid (SA,1995b)

Bykomend tot reeds genoemde wetgewing verleen artikel 43 van die Grondwet (SA, 1996a) ook nog aan elkeen van die provinsies die nodige gesag om provinsiale wette te proklameer wat dan die onderwysaangeleenthede in elke provinsie reguleer.

2.2.4.2 Ondergeskikte wetgewing

Hierdie wetgewing is volgens Oosthuizen (1999:30), soos die naam impliseer, ondergeskik aan die oorspronklike wetgewing wat hierbo genoem is. Die vernaamste vorme van hierdie soort wetgewing wat die skool raak, is

- regulasies – daardie reëls wat administratiewe prosesse in die onderwys reguleer.
- proklamasies – dit bepaal gewoonlik presies hoe 'n prosedure moet verloop en verleen dan ook goedkeuring dat dit uitgevoer mag word of dit verbied enige optrede in dié verband.
- skoolreëls – dit word ook beskryf as die gedragskode vir leerders en is bedoel om die optrede van leerders te orden.

Onderwysdepartemente stel, met inagneming van al bogemelde wetgewing, onderwysbeleid in elke provinsie vas. Hierdie beleid word opgestel om die verskillende fasette van onderwysvoorsiening te fasiliteer en te reguleer. Die onderwysdepartement stel dus aan die een kant die beleid, die besonderhede en die interpretasie daarvan en moet aan die anderkant ook toesien dat hierdie beleid geïmplementeer word.

2.2.4.3 Die skool en gesag

Strydig met die meeste algemene opvattinge oor die uitoefening van gesag by skole, meen Hoy en Miskel (1982:77) dat dit nie dwang insluit nie. Hulle hou dan ook die Weberiaanse tipering van die soorte gesag wat in skole voorkom, voor:

- Charismatiese gesag berus op die toewyding van mense aan 'n buitengewone persoon wat as leier besondere vertroue inboesem en oor voorbeeldige eienskappe beskik.

- Tradisionele gesag is geanker in die bestaande geloof in die onskendbaarheid van die status van hulle wat die gesag in die verlede uitgeoefen het. Gehoorsaamheid word betoon teenoor die tradisionele aangewese posisie van gesag, en die persoon wat die posisie beklee erf die gesag wat deur gewoonte aan die posisie gekoppel is.
- Wetlike gesag is gesetel in wette wat slegs verander kan word deur formele korrekte prosedures. In hierdie geval word gehoorsaamheid nie aan 'n persoon of posisie betoon nie, maar aan wette wat aandui aan wie en in watter mate gehoorsaamheid verskuldig is.

Ten opsigte van bogenoemde meen Hoy en Miskel (1987:124) dat elke opvoeder wat by 'n skool aanmeld, hierdie gesagsverhouding aanvaar. Hulle (opvoeders) aanvaar sodoende om binne redelike perke die opdragte van gesagsdraers uit te voer. Gesag moet egter volgens hulle onderskei word van mag. Mag is om ander te kry dat hulle doen wat jy wil hê hulle moet doen. Volgens Wodak (1995:32) is die uitoefening van mag nie maar 'n eenvoudige handeling nie; dit is 'n vorm van sosiale interaksie wat verkieslik telkens onderhandel moet word. Om wettige mag te verkry moet persone deur middel van 'n geheime stemming tot posisies verkies word, elkeen wat betrokke is moet stemreg hê en die klimaat toelaat waarin elkeen 'n standpunt mag stel. Hierdie mag bepaal wie met wie mag praat, in watter gevalle, oor wat en ook wie nie hieraan mag deelneem nie.

Hanson (1991:20) wys ook op die burokratiese aard van die skool as 'n organisasie. Volgens hom is die Weberiaanse beginsels vir 'n organisasie die beste beginsels wat sal lei tot maksimum effektiwiteit:

- 'n Hiërargiese struktuur waar elke amptenaar verantwoordelik is vir die optrede en besluite van sy ondergeskiktes.
- Verdeling van die werk in spesialiteitsareas is noodsaaklik omdat nie almal die verskeidenheid komplekse take kan verrig nie. Individue word aangewend volgens hul opleiding, vaardighede en ervaring.
- Beheer deur reëls word uitgeoefen deur besluite en optredes te rig aan die hand van hierdie spesifieke reëls. Daarmee word eenvormigheid, voorspelbaarheid en stabiliteit verseker.
- Onpersoonlike verhoudings lei tot goeie toesig oor mense en aktiwiteite in die organisasie. Persoonlike, emosionele en irrasionale elemente word hierdeur uitgeskakel.
- Indiensneming geskied op grond van kundigheid, bevordering vind plaas op grond van senioriteit en/of meriete en salarisse word gekoppel aan die rang in die hiërargie. Dit is altyd moontlik dat die individu kan bedank en dan word daar ook voorsiening gemaak vir aftrede. Al hierdie aspekte vorm die basis van loopbaanoriëntering.

Organisasies soos skole kan nie funksioneer sonder die uitoefening van toesig oor al sy lede ten einde gemeenskaplike doelwitte te bereik nie. Die ontwikkeling en instandhouding van hierdie toesig bring vir Robinson (1995:119) die groot vraag oor die uitoefening van gesag binne die organisasie na vore – veral oor die geldigheid van die gesag wat verteenwoordig word. Wanneer sy die verband tussen gesprekvoering en gesag ondersoek, kom Wodak (1995:33) tot die gevolgtrekking dat, hoe meer mag 'n persoon het, hoe meer inspraak het hy/sy tydens gesprekvoering. So maak Apple (1999:76) die afleiding dat die persone in magsposisies die besluite neem oor watter kennis oorgedra behoort te word. Hulle sal ook besluit aan watter groepe hierdie kennis oorgedra moet word. Verskuiwing van mag kan dus 'n beduidende invloed hê op die onderwysstelsel.

Konflik en mededinging binne 'n organisasie kan beskou word as mikropolitiek binne 'n organisasie. Hierdie mikropolitiek fokus volgens Morley (2003:105) op die manier waarop gesag daagliks uitgeoefen word. Dit hou die potensiaal in om die sosiale verhoudinge binne die akademiese omgewing by 'n skool te ontwig of selfs te bevorder. 'n Mikropolitiese perspektief stel 'n mens in staat om te bepaal hoe gesag binne die skool uitgeoefen word eerder as om te bepaal wie daarvoor beskik.

Met bogenoemde as agtergrond sê Theron (1992:6) dat dit vir onderwysers belangrik is om 'n gebalanseerde perspektief op die burokratiese aard van die skool as 'n organisasie te hê. Ten einde ordelik te funksioneer moet daar beleid, regulasies, standaardprosedures en 'n hiërgargiese struktuur binne 'n skool bestaan. Hierdie beleid, regulasies en prosedures is dan volgens Buur en Kayed (2005:6) dit wat meebring dat gesag sonder die teenwoordigheid van 'n gesagspersoon, soos die onderwyser, wel gehandhaaf kan word.

2.2.4.4 Die onderwyser as gesagsdraer

In die onderwys in die algemeen en die skool in die besonder is daar, soos in alle organisasies, volgens Theron (1992:9) 'n gesagstruktuur aanwesig. Binne hierdie gesagstruktuur bestaan daar 'n bepaalde gesagsrangorde. So word daar aan elke persoon in die gesagstruktuur gesag van bo af toebedeel. Dit stel hom weer in 'n posisie om opdragte aan diegene onder hom te gee en ook gehoorsaamheid van hulle te verwag. Enersyds lyk dit na 'n beperking van 'n persoon se optrede as hy verantwoordings moet doen aan iemand bokant hom. Dit kom voor of so 'n persoon slegs mag handel binne die raamwerk van die magte wat aan hom toevertrou is. Andersyds kan dit juis gesien word as 'n vryheid om te handel binne hierdie perke van die magte aan hom toebedeel.

Soos in enige gesagstruktuur is daar in 'n skool dus ook gesagsdraers en gesagsonderdane. Die opvoeders is gesagsdraers en oefen gesag uit op 'n bepaalde terrein (die klaskamer) en die leerders is die gesagsonderdane. Pace (2003:1559) vra besorg na watter invloed sosiale teorie en ideologie tans op die gesag van die opvoeder in die klas het. Sy kom tot die gevolgtrekking dat, strydig met die konvensionele opvatting van gesag in die klaskamer as iets wat iemand in staat stel om aan ander te dikteer, gesag eerder verhoudings is wat verskillende vorme aanneem, elkeen met 'n ander onderliggende onderwysideologie. Opvoeders pas soms teenstrydige benaderings toe om samewerking in die klaskamer te verkry. Dit sluit ook in 'n ontkenning dat hulle die meerdere is en leerders moedig dit ook selfs aan.

2.2.4.5 Die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR)

Volgens Steyn (2002:9) is die doel van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk om onderwys in Suid-Afrika te organiseer en leergeleenthede vir almal te skep. Deur middel van hierdie raamwerk ontvang 'n individu erkenning vir kwalifikasies en ervaring wat reeds voorheen behaal en opgedoen is. 'n Verdere doelwit is die beginsel van lewenslange leer, 'n beginsel wat ook gesteun word deur Brownhill (2002:73), wat verwys na die opgevoede persoon as die einddoel van lewenslange leer. Hierdie beginsel word ook deur Chapman (1996:27) aangeraak wanneer sy verwys na die voorsiening vir lewenslange leer deur werkplekke, universiteite en kolleges en alle ander onderwys-, sosiale en kulturele inrigtings van 'n formele en informele aard. Sy beskryf die doel van lewenslange leer aan die hand van die volgende drie sentrale elemente:

- Vir ekonomiese vooruitgang en ontwikkeling
- Vir demokratiese begrip en aktiwiteit
- Vir persoonlike ontwikkeling en vervulling.

Hierdie Nasionale Kwalifikasieraamwerk speel dan ook 'n belangrike rol in die aanmoediging van lewenslange leer.

Volgens Steyn (2002:10) kan die algemene doelwitte van die raamwerk soos volg saamgevat word:

- Om alle onderwys en opleiding in een enkele raamwerk binne 'n nasionale sisteem te kombineer.
- Om dit vir leerders makliker te maak om in die onderwys- en opleidingstelsel in te kom en daarbinne te vorder.
- Om die gehalte van onderwys en opleiding in Suid-Afrika te verbeter.
- Om leer- en werksgeleenthede vir almal wat deur die vorige stelsel onregverdig behandel is, toeganklik te maak.

- Om leerders in staat te stel om hulle volle potensiaal te ontwikkel en sodoende die sosiale en ekonomiese ontwikkeling van ons land aan te help.

Dit is ook belangrik om daarop te wys dat instellings die vryheid het om hul eie programme te ontwikkel wat opleiding binne hierdie raamwerk voorsien. Die reeds genoemde regulasies sal die gehalte daarvan kontroleer voordat die resultate van sulke programme erken word deur 'n kwalifikasie binne die raamwerk.

Aangesien die onderwysleier ook as lid van die skool se beheerliggaam betrokke is by die aanstel van opvoeders, moet hy/sy deeglik op hoogte wees van die werking van hierdie raamwerk. Die kwalifikasies wat leerders in graad 9 en graad 12 (die twee uitreevlakke in 'n sekondêre skool) behaal, word ook binne hierdie raamwerk behaal. Die implementering van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk word deur die Wet op die Suid-Afrikaanse Kwalifikasieowerheid gereguleer (SA, 1995b), en hierdie wet het twee stelle regulasies vir hierdie doel, naamlik die *“National Standards Bodies Regulations”* en die *“Education and Training Quality Assurance Bodies Regulations”*. Hierdie wet verskaf 'n raamwerk waarvolgens kwalifikasies en standaarde wat deur alle rolspelers in onderwys en opleiding ooreengekom is, geregistreer word.

2.2.5 Die skool as 'n organisasie.

Daar is reeds in 2.1 verwys na die noodsaaklikheid van die insluiting van die skool as 'n organisasie in die ondersoek na die rol van 'n skoolhoof as leier. Ten einde die skool as 'n organisasie te bespreek sal dit allereers noodsaaklik wees om te bepaal wat 'n organisasie is.

2.2.5.1 Wat is 'n organisasie?

'n Organisasie is volgens Theron (1992:4) die formele struktuur waarbinne mense in bepaalde verhoudinge tot mekaar staan, en binne hierdie formele struktuur word die menslike handeling dan op gemeenskaplike doelwitte gerig. Met verwysing na hierdie formele struktuur beskryf Cameron en Green (2004:90) dit as 'n stel verweefde substelsels wat ontwerp is om die balans tussen die behoeftes van die omgewing en die interne behoeftes van groepe en die individu te handhaaf. Basson *et al.* (1990:615) verwys weer na formele organisasies as organisasies wat doelbewus en opsetlik deur die mens tot stand gebring is en wat gelei het tot die ontstaan van formele groepe en formele strukture. Die algemene kenmerke van sulke formele organisasies word deur Theron (1992:5) soos volg saamgevat:

- Word gekenmerk deur 'n bepaalde samestelling en struktuur.
- Bestaan uit meer as een persoon met omskrewe en gedifferensieerde take.

- Word gekenmerk deur 'n bepaalde gesagstruktuur.
- Word saamgestel om bepaalde doelstellings en doelwitte te verwesenlik.
- Word bestuur om sy doelwitte te bereik.
- Is blootgestel aan eksterne invloede.
- Word gekenmerk deur aktiwiteite wat gekoördineerd plaasvind.
- Word gekenmerk deur aktiwiteite wat op 'n kollektiewe basis plaasvind.

Hoewel bogenoemde 'n meer tradisionele beskrywing van 'n organisasie is, word hier daarmee volstaan en sal daar in 2.3.4 op die hedendaagse strukture van organisasies ingegaan word.

Gewoonlik bestaan daar binne formele organisasies ook informele organisasies waar daar byvoorbeeld informele vriendskappe opgebou word en die samewerking en kommunikasie informeel van aard is. Uitgaande dan van die standpunt dat die terme formele en informele organisasie eerder dui op kenmerke van 'n organisasie as op afsonderlike entiteite, bevat die skool volgens Basson *et al.* (1990:641) 'n formele sowel as informele struktuur. Die Vereniging van Mensehulpbronbestuur (Kotter, 1990:4) sê hedendaagse organisasies is minder burokraties met minder reëls en hiërargiese strukture waarbinne die laervlakleiers ook meer besluitnemingsbevoegdheid het.

Binne elke organisasie is daar altyd twee duidelik onderskeibare strukture. Bush (2003:167) verwys na hulle as die vasgestelde rol van elke individu en die verhouding tussen sulke rolspelers. Tweedens is daar dan komitees, werkgroepe en ander liggame wat op gereelde basis vergader. Hoe groter en meer kompleks 'n skool, hoe groter die moontlikheid van uiteenlopende sieninge wat kan lei tot subgroepe en die gevaar van konflik wat kan ontstaan. Morley en Hosking (2003:43) verwys in hierdie verband na die sosiale aspek wat voortspruit uit die feit dat, om van mense te praat, nie regtig geskei kan word van die konteks waarbinne van hulle gepraat word nie. Hierdie gesprekke waarna verwys word, kan meesal gesien word as 'n vorm van onderhandeling. Leiers is veral daarvoor verantwoordelik om hierdie soort gesprekke aan te moedig ten einde produktiwiteit deurentyd te verhoog.

Caselli (2005:74) sien die organisasie as 'n verskeidenheid dinge gelyktydig, naamlik 'n aantal transformasies, 'n ekonomiese agent, 'n organisme, 'n vermenging van kulture en 'n sosiofisiologiese struktuur. Volgens hom kan geeneen hiervan tussen hakies geplaas word nie en is ook nie van mekaar geïsoleer nie. Die pluraliteit hiervan word gesien in die vermenging van spesifieke en algemene belange tussen persoonlike en kollektiewe waardes van die mense binne die organisasie. Met verwysing na hierdie kompleksiteit sê Bergknapp (2005:132) dat dit die oorsaak is van die verskeidenheid teoretiese benaderings tot 'n organisasie. Hy wys egter op die een sentrale aspek wat volgens hom in talle gevalle oorgesien word, naamlik die belangrike rol wat emosie binne die organisasie speel. Die rede hiervoor kan gevind word in die

vrees by die meeste organisasies dat dit die voortbestaan van die organisasie kan bedreig indien emosionele onstabieliteit nie vinnig genoeg gestabiliseer word nie.

Urban (2005:95) verwys na die toenemende belangrikheid van die organisasie se sosiale verantwoordelikheid ten einde sukses te behaal, as 'n nuwe visie. Dit het al hoe belangriker geword om verder te gaan as bloot die finansiële aspekte en die bestuur van mensekapitaal; die integrering van diversiteit, die bevordering van sterk verhoudinge met al die aandeelhouders en 'n omgee vir die omgewing speel ook nou 'n groter rol. Dit is volgens Dym en Hutson (2005:20) belangriker om die organisasie om hierdie redes te laat groei as om slegs wins te maak. Om leiding te neem binne hierdie organisasie verg energie, dryfkrag, innovering en 'n informele en onafhanklike benadering. Hierdie benadering wat gekenmerk word deur minder mag en statusverskille, meer openlike kommunikasie, deelnemende besluitneming en ontwikkeling van die mensepotensiaal binne die organisasie lei ook tot groter effektiwiteit vir die organisasie (Harrison, 2005:6).

Vir Hannay (2003:110) is dit problematies om aan skole te dink as enigiets anders as professionele burokrasieë. Sy wonder of skole enigsins daartoe in staat sal wees om eise van die samelewing te hanteer sonder om meer poreus en vatbaar te wees vir 'n ander siening oor die aard en wese van 'n organisasie. Vir haar lê gedeelde leierskap daarin dat die persone wat deur besluite geraak word nie net deelneem aan die proses nie, maar ook die verantwoordelikheid aanvaar om op te tree.

In haar beskouing van die skool as 'n organisasie se rol in die gemeenskap, kom Theron (2002:82) tot die gevolgtrekking dat skole se rolle in drie soorte organisasies saamgevat kan word:

Instandhoudingsorganisasies – aangesien daar van skole verwag word om die bestaande maatskaplike orde in stand te hou.

Aanpassingsorganisasies – omdat opvoeders ook behoort te help om die gemeenskap te verander en te verbeter (hoewel dit nie primêr hul taak is nie)

Diensorganisasies – hoewel 'n diensorganisasie basies omsien na die behoeftes van sy kliënte, en die kliënte in die geval van 'n skool die leerders is, sal ouers ook hier as kliënte beskou moet word omdat leerders nie noodwendig weet wat vir hulle goed is nie.

Hoewel die institusionele benadering tot organisasies tradisioneel altyd sterk was in ekonomie, die politieke wetenskappe en sosiologie, waarsku Oplatka (2004:145) dat dit nou 'n dominante rol speel in die benadering tot alle organisasies. Waar talle teorieë die invloed van die

omgewing op die organisasie uitlig, is die institusionele benadering die enigste wat klem lê op die wyer sosiale en kulturele wortels van die organisasie binne die omgewing waarin dit geleë is. Dit vestig die aandag op die rol van die krag van kennissisteme, institusionele oortuigings, reëls en verskillende rolle wat 'n invloed het op die organisasiestrukture en werking onafhanklik van bronnevloei en tegniese vereistes. Hy definieer die volgende vier elemente van die institusionele benadering wat uiteindelik onderliggend is aan die basiese aannames wat ouers maak wanneer hulle 'n skool vir hul kind kies:

Konformerings tot institusionele reëls – hoe goed slaag 'n skool daarin om die sosiaal aanvaarbare reëls by sy strukture te inkorporeer; kan die skool regtig aan die behoeftes van die ouers voldoen?

Isomorfisme – inrigtings in dieselfde sektor stem later so ooreen dat dit vrae laat ontstaan oor die mate waarin daar verskeidenheid binne die plaaslike skoolgemeenskap sal wees.

Ontkoppeling as 'n bufferstrategie – die tegniese werking van organisasies wat van konformerings tot institusionele reëls afhanklik is vir oorlewing, verskil dikwels van die sigbare strukture sodat hulle uniek kan wees. Dit laat die vraag ontstaan oor die mate waarin dit vir ouers moontlik sal wees om 'n gepaste keuse op grond van die sigbare te maak.

Normatiefgebaseerde besluitneming – die besluitnemingsproses word sterk beïnvloed deur kollektiewe norme en waardes wat sosiale verpligtinge op 'n persoon plaas en sodoende beperkinge op keuses uitoefen.

Bogenoemde het bepaalde implikasies vir die onderwysleier. Daar sal veral rekening gehou moet word met die verskillende faktore wat vanuit die omgewing 'n rol speel op keuses wat deur ouers en opvoeders uitgeoefen word.

Daar word vervolgens gekyk na die verskillende organisasietipes wat voorkom.

2.2.5.2 Organisasietipes

Om die verskillende tipes organisasies te klassifiseer is volgens Basson *et al.* (1990:619) verskillende benaderings deur verskillende skrywers gevolg. Omdat alle organisasies 'n primêre rol in die gemeenskap vervul, tref Hoy en Miskel (1982:32) onderskeid tussen verskillende organisasies op grond van hul gemeenskapsrolle:

- Produksie- of ekonomiese organisasies. Produksie-organisasies voorsien bepaalde produkte soos klere, voedsel, behuising en vervoer.
- Bestuurs- of politieke organisasies. Bestuursorganisasies kontroleer en koördineer menslike handelinge, ander organisasies se werksaamhede en ook die hulpbronne van 'n land.
- Instandhoudingsorganisasies. Hierdie organisasies is ingestel op die instandhouding van die bestaande sosiale orde deur middel van die oordrag van die toepaslike waardes en norme van die gemeenskap.
- Vernuwings- en navorsingsorganisasies. Die funksie van hierdie organisasies is om kennis te skep, teorie te ontwikkel en te toets en dan ook hierdie kennis toe te pas ten einde probleme in die gemeenskap op te los.

Grandori (2005:50) beskou die verskillende organisasietipes as verpakkings van gedrag (“traits”) wat óf teoreties deurlopend as 'n ideaal beskou word óf empiries deurlopend bevind word op grond van die gesamentlike voorkoms daarvan in en die positiewe korrelasie met die stelselprestasie in die praktyk. Die enigste beperkinge is die gebrek aan verskeidenheid en 'n konserwatiewe benadering gebou op dit wat reeds ontdek is. Volgens haar is die mobiliteit van kritieke mensebronne – die wat die kennis besit – tans een van die grootste uitdagings in die organisasie. Die gemiddelde tydperk wat 'n leier by een organisasie werksaam is, is vier jaar.

Verder verwys Scott (2005:37) na die nuwer organisasies se tendens om die werk te vervang met 'n projek wat beskou word as 'n kritieke organisasie-eenheid. Anders as 'n werk, word 'n projek nie as 'n permanente afdeling van arbeid beskou nie, maar verskaf korttermynpakkette wat individue en take met mekaar verbind. Sulke projekte word aangepak deur spanne of individue wat nog nooit voorheen met mekaar saamgewerk het nie en ook nie nou deur dieselfde werkgewer in diens geneem is nie. Werksekuriteit sal in sulke gevalle net bestaan vir solank dit neem om die projek af te handel. Waar die wagwoord in hierdie gevalle buigsaamheid is, moet die bevoegdhede van leiers wat in hierdie situasies die leiding neem, voortdurend aanpas om tred te hou met die veranderde eise.

Dit is ook verder van belang om na die skool as 'n professionele organisasie te kyk. Theron (1992:6) beskou die werksaamhede wat binne 'n skool as 'n organisasie verrig word as werk wat deur professionele persone (opvoeders) gedoen word. In die lig hiervan is die kenmerke, soos deur Hoy en Miskel (1982:110) weergegee, bruikbaar in die beskouing van 'n skool as 'n professionele organisasie:

- Besluite word deur die professionele persoon (opvoeder) geneem op grond van tegniese kundigheid wat slegs deur lang en intensiewe opleiding verkry is.

- Die professionele persoon (opvoeder) se diens aan sy kliënte (leerders) word gekenmerk deur 'n ondergeskiktheid van eie belang tot voordeel van die beste belang van die kliënt.
- Die professionele persoon (opvoeder) se verhouding tot sy kliënt (die leerder) is objektief, sonder emosionele betrokkenheid en ook onpartydig – ten spyte van persoonlike voorkeure.
- Die professionele persoon (opvoeder) se lojaliteit lê primêr teenoor sy kliënt en sy profesie (die onderwys).
- Professionele persone (opvoeders) se gedrag word deur hulleself gereguleer ooreenkomstig eie etiese gedragskodes.

In die lig van bogenoemde kan die skool as 'n organisasie beskou word. Die skool het egter volgens Theron (1992:8) ook sy eie, individuele kenmerke wat dit van enige ander organisasie onderskei. Die skool is volgens haar 'n onderwysgekwalfiseerde struktuur en kan nie soos die bedryf verklaar word aan die hand van inset-uitsetprosesse nie. In die skool kan daar dus volgens haar nooit sprake wees van produksie gegrond op 'n winsmotief nie. In die skool handel dit uitsluitlik oor mense wat in 'n opvoeding-, onderrig- en leersituasie op mekaar aangewese is.

In navorsing oor innovering by opvoedkundige inrigtings, tref Obenchain *et al.* (2004:19) duidelik onderskeid tussen verskillende tipes organisasies. Hoewel alle organisasies probeer innoveer, is daar opvallende verskille tussen organisasies *met* en *sonder winsbejag* asook tussen organisasies wat *vervaardig* teenoor dié wat *diens lewer*. Spesifiek die openbare organisasies sonder winsoogmerke toon baie lae innovering. Hier word die skool dus ook direk geraak en sal die onderwysleier hierdie belangrike gevolgtrekking in gedagte moet hou.

2.2.5.3 Organisasieklimaat

Volgens Patterson *et al.* (2004:50) is dit lankal reeds vasgestel dat die gedrag van 'n persoon 'n funksie is van sy/haar karaktereenskappe en die aard van die omgewing waarbinne hy/sy lewe. Belangrike omgewingsfaktore in 'n organisasie word soms bymekaar gevoeg en as organisasieklimaat beskou. Klimaat kan sodoende beskou word as daardie aspekte van die sosiale omgewing wat bewustelik deur die werkers in die organisasie waargeneem word. Hierdie klimaat word deur Bell (2003:134) beskryf as die persoonlikheid van die organisasie, en dit onderskei hom van ander organisasies en oefen 'n invloed uit op die gedrag van die individu binne die organisasie. Die klimaat maak deel uit van die organisasiekultuur en bestaan uit 'n stel gedeelde waardes, norme, oortuigings en praktyke. Dit beïnvloed individuele gedrag deur inkomende inligting te filter, beperkinge op gedrag te plaas en deur optrede te beloon of te straf.

Gonder en Hymes (1994:11) beskryf die klimaat by 'n skool as die gevoel wat leerders en opvoeders het oor hul skool. Dit verwys na die atmosfeer by die skool, en die onderwysleier is onlosmaaklik deel van die atmosfeer wat by 'n skool heers. Volgens Basson *et al.* (1990:654) is die term *organisasieklimaat* ontleen aan die terminologie van nie-opvoedkundige organisasies en verwys dit in wese na die persepsie en belewing van die werknemer van die gehalte van sy persoonlike werkslewe. In die skoolsituasie is daar egter nie net opvoeders (werknemers) nie, maar ook leerders wat aktief en werkend binne die organisasie (skool) is. Organisasieklimaat, sê hulle dan, is die interne pogings, die tipes mense in die organisasie, die werksprosedure, die fisiese uitleg, vorme van kommunikasie, gesindhede, toewyding en lojaliteit van almal wat by die skool betrokke is. Hierdie organisasieklimaat word in die eerste plek bepaal deur die mense wat in die organisasie werksaam is en alle handeling word geïnterpreteer in die gees van die betrokke klimaat. Die organisasieklimaat is ook bepalend vir die gehalte van die interaksie tussen die persone en die organisatoriese omgewing.

Die term organisasieklimaat word volgens Mentz (1990:95) gebruik om die "eie atmosfeer" van 'n skool mee te beskryf. Op grond hiervan is dit ook duidelik dat skole van mekaar verskil. Hy definieer dan ook die term *organisasieklimaat* as die algemene atmosfeer in 'n skool en hierdie atmosfeer is die resultaat van die wyse waarop die werknemer (opvoeder) sy/haar werksomgewing ervaar. Organisasieklimaat het volgens hom te make met die volgende aspekte:

- Die "gees" of atmosfeer in die skool
- Die belewing van sy/haar werksomgewing (deur die opvoeder)
- Die eienskappe van die skool (as die resultaat van die bydraes van bestuurders, opvoeders en leerders).

Mentz se verwysing na skole wat verskil op grond van hul organisasieklimaat (hierbo) word ondersteun deur Basson *et al.* (1990:653) wanneer hulle sê dat sommige skole 'n opgeruimde gees vertoon terwyl by ander 'n gebrek aan entoesiasme te bespeur is. Dit word maklik waargeneem wanneer skole besoek word.

Ook Hoy en Miskel (1982:185) maak melding van die feit dat 'n mens net 'n paar skole hoef te besoek om te beseft dat daar groot verskille in die atmosfeer is wat by elke skool heers. In een skool vind jy opvoeders en 'n hoof wat gretig en vol lewensvreugde oorloop van selfvertroue oor alles wat hulle aanpak. Hulle vind vreugde daarin om met mekaar saam te werk en hierdie vreugde dra hulle op die leerders oor. In 'n ander skool is die broeiende ontevredenheid tasbaar. Die skoolhoof probeer sy onbekwaamheid wegsteek, en sy onvermoë om rigting te

gee versteek hy agter 'n kleed van gesag. Die gevolg van hierdie ongesonde situasie is dat die leerders in hul frustrasie reageer deur 'n gees van hopeloosheid uit te dra.

2.2.5.4 Organisasiekultuur

Organisasiekultuur is volgens Mentz (1990:76) 'n aspek wat verband hou met die bestaan van eenderssoortige waardes en norme van die persone in die organisasie. Na uitgebreide navorsing kom hy tot die gevolgtrekking (Mentz, 1990:80) dat organisasiekultuur 'n eiesoortigheid aan die skool as 'n organisasie gee. Hierdie eiesoortigheid is volgens hom nie maklik aanwysbaar nie, maar is die resultaat van die lede van die organisasie se ervaring van die waardes van die organisasie. Op grond van hierdie gemeenskaplike verbondenheid wat tussen lede van die organisasie ontstaan, kom sekere gebruike en tradisies na vore wat op nuwe lede van die organisasie oorgedra word.

Hierdie gedeelde waardes en norme asook die tradisies wat oor tyd heen deel word van die organisasie is dan ook volgens Coetsee (2003:200) daardie eienskappe wat rigting gee en bepaal wat vir die organisasie aanvaarbaar is of nie. Sodoende kan die organisasiekultuur baie konstruktief wees, veral om individue aan te spoor om hul optimale bydrae te lewer. Dit is egter moontlik dat hierdie organisasiekultuur ook teenproduktief kan wees wanneer dit bydra tot onaanvaarbare gedrag soos korrupsie. Die organisasiekultuur kan dus 'n baie sterk krag wees vir weerstand of 'n bepalende krag vir verandering.

'n Studie van verskillende organisasiekulture maak volgens Werner (2003b:24) nie net goeie leesstof uit nie, maar dien ook 'n belangrike doel. Leiers wil uiteindelik verstaan hoe die organisasiekultuur die optrede en prestasies van die werknemers beïnvloed sodat hulle die kultuur kan verander of versterk wanneer dit nodig blyk te wees. Volgens haar is die funksie van die organisasiekultuur in die volgende te vind:

- Dit skep 'n korporatiewe identiteit wat die organisasie van die ander onderskei.
- Bogenoemde lei weer tot 'n eie identiteit vir die lede van die organisasie.
- Identifisering met die organisasie lei tot sterker verbintenis tot die organisasiedoelwitte.
- Organisasiekultuur rig werknemers ten opsigte van aanvaarbare gedrag en houdings, veral as hulle besluite moet neem en probleme moet oplos.
- Dit skep ook sosiale stabiliteit in die sisteem en die gepaardgaande emosionele sekuriteit.
- Dit dien as 'n maatstaf vir die evaluering en regstelling van afwykende gedrag asook vir die beloning van verlangde (aanvaarbare) gedrag.

Die feit dat daar geen twee organisasies of skole is wat presies eenders funksioneer nie, kan volgens Janson (1993:31) toegeskryf word aan die eiesoortigheid van die organisasiekultuur van elke skool of organisasie. Hy meen ook, soos Coetsee, dat hierdie kenmerkende eiesoortigheid van elke skool positief of negatief kan wees. Dit is dan ook die besonder positiewe elemente van organisasiekultuur wat een skool bo 'n ander laat uitstaan. Die organisasiekultuur word volgens Janson (1993:31) omskryf as die bepaalde wyse waarop alle take by 'n bepaalde skool aangepak word. As vertrekpunt vir hierdie optrede by die skool is die waardes, norme, aannames en oortuigings van alle betrokkenes. Hy sluit aan by Mentz (1990:80) deurdat hy sê dat die wyse waarop dinge by 'n skool gedoen word, later tradisie word wat gerugsteun word deur artefakte, mites, stories, simbole, rituele, seremonies, metafore, humor en spel, helde en heldinne.

Volgens Janson (2002:138) hou die organisasiekultuur van 'n skool dan verband met die volgende:

- Die opvoedingsfilosofie van die skool.
- Die etos van die skool.
- Die missie van die skool.
- Die skool se onderwysdoelwitte.
- Die akademiese werk by die skool.
- Sportbeoefening by die skool.
- Die kultuuraktiwiteite by die skool.
- Onderwys in die algemeen by die skool.

Onderwysleiers moet die elemente van die organisasiekultuur ken en veral die impak en invloed daarvan op hul eie organisasie verreken. Om 'n effektiewe organisasiekultuur te skep en uit te bou is nie so 'n maklike taak vir die onderwysleier nie. Dit vra soms om druk uit te oefen, om spanning te skep en om van konflik af te bou en aan die bestaande kultuur te verbeter.

Vervolgens sal vir doeleindes van hierdie navorsing dan ook spesifiek aandag geskenk word aan die betekenis van die begrip skoolklimaat.

2.2.5.5 Skoolklimaat

Die belangrikste verskil tussen organisasiekultuur van 'n skool en skoolklimaat lê volgens Mentz (1990:85) daarin dat klimaat gemeet kan word deur te bepaal of die verwagtinge van die individu bevredig word. Daarteenoor word die organisasiekultuur in die oortuiginge en verwagtinge van die individue binne die skool weerspieël. Die ooreenkoms is weer daarin geleë dat dit wat 'n klimaatinstrument werklik meet, die verband is tussen die heersende kultuur in die

skool en die waardes van die individu. Indien die individu die waardes van die heersende kultuur aanvaar, kan daar sprake wees van 'n positiewe organisasieklimaat.

Volgens Janson (1993:33) het die skoolklimaat te make met die interpersoonlike lewe en verhoudings in die skool terwyl organisasiekultuur eerder verband hou met die geestelike onderbou van die skoollewe, waardes, norme, die dinge wat sin en betekenis het. Hy kom verder (Janson,1993:35) tot die interessante gevolgtrekking dat skoolklimaat in wese verband hou met die houdings, persepsies, die gees en gesindheid van die betrokkenes in die skool en die wyse waarop hulle saamwerk of nie. Dit vorm na sy mening 'n deelversameling van die organisasiekultuur van die skool.

Krüger (1990:24) kom ook tot die gevolgtrekking dat die klimaat van die skool as 'n organisasie in 'n hoë mate bepaal word deur die opvoedkundige klimaat wat heers. Die houding van lede van die skool jeens aktiwiteite (kurrikulêr sowel as nie-kurrikulêr) en die aard van die verhoudinge wat onderling gestig word, speel 'n bepalende rol in die skep van 'n positiewe klimaat by die skool. Vir hom lê die belangrikheid van klimaatskepping in behoefte- en werkbevrediging. In die skool as organisasie beteken dit dat die behoeftes van die skoolhoof, die opvoeders en die leerders asook dié van die ouergemeenskap en ander belanghebbendes bevredig word sodra almal 'n hoë mate van werksbevrediging ervaar. Hy meen verder dat 'n gesonde skoolklimaat sal lei tot maksimale produktiwiteit.

In aansluiting by bogenoemde maak Wilson, D. (2004:293) soortgelyke gevolgtrekkings wanneer sy ondersoek instel na hoe die skoolklimaat leerderontwikkeling en prestasie bevorder. So vind sy dieselfde kenmerke by skole waar leerders 'n positiewe skoolklimaat rapporteer. Hierdie kenmerke sluit in groot klem op akademiese prestasie, respek vir alle lede van die skoolgemeenskap, regverdige en konsekwente dissiplinêre beleide, behoorlike aandag aan veiligheidskwessies en familie- en gemeenskapsbetrokkenheid.

Basson *et al.* (1990:655) onderskei onder die term *skoolklimaat* die volgende twee fasette:

- Organisasieklimaat, wat vir hulle betrekking het op die opvoeders en die gevolg is van bepaalde faktore of determinante vanuit die bestuursituasie wat die gehalte van die werklewe van die opvoeders en hulle persepsie daarvan beïnvloed.
- Opvoedingsklimaat, wat volgens hulle verwys na die belewing van die leerders ten opsigte van hulle werklewe soos dit bepaal word deur die gehalte van hul verhoudinge tot die opvoeders, soos geskep deur die bestuurstyl van die skoolhoof en die wyse waarop gesag ten opsigte van die leerders uitgeoefen word.

Met verwysing na die strewe van onderwysleiers om skole sistemies te verbeter en die rol wat veranderde leerderbehoefte daarin speel, ondersoek Roach en Kratochwill (2004:10) die skoolomgewing om te bepaal watter positiewe veranderinge aan die skoolklimaat aangebring kan word om maatskappike wysigings in beleid teweeg te bring. Hieruit volg 'n praktiese gids om die skoolklimaat by die moderne skool te meet. Volgens hulle is dit belangrik dat die onderwysleier bewus moet wees van die diversiteit van behoeftes onder die leerders en eise wat dit stel aan hedendaagse verantwoordbare onderwysstelsels.

Dit is uit voorgaande duidelik dat die skoolklimaat die optrede van almal by die skool bepaal en daarmee saam ook die gehalte van die interaksie tussen alle persone by die skool.

2.2.6 Die skool en bestuur

Die *bestuur* van 'n skool kan op talle wyses omskryf word, maar uiteindelik kom dit volgens Van der Westhuizen (1990:41) telkens neer op die neem van besluite oor 'n wye verskeidenheid terreine. Dean (1993:1) kyk ook vanuit 'n leierskapshoek na die bestuur van 'n skool en verwys daarna as die taak om mense na 'n vooraf ooreengekome bestemming te lei en seker te maak dat dit maatskappik is om daar te kom. Dit maak 'n integrale deel uit van die taak van 'n skoolhoof en dus ook van die ondersoek na die rol van 'n skoolhoof as leier.

Hoewel daar in Hoofstuk 3 in fyner besonderhede daarna verwys sal word, moet in hierdie stadium reeds gemeld word dat 'n kombinasie van bestuur en leierskap die ideaal is om 'n organisasie effektief te bou en in stand te hou (Louwrens, 2002:40). Daarom is dit ook noodsaaklik om bestuur as deel van die onderwysleier se taak te definieer.

Dit is ook belangrik om te let op die bepalings van die Suid-Afrikaanse Skolewet (SA, 1996c) ten opsigte van die skoolhoof se taak en die rol van die beheerliggaam. Volgens artikel 16(1) van die SA Skolewet (SA, 1996c) setel die beheer van elke openbare skool in sy beheerliggaam. Artikel 16 (3) bepaal dat die professionele bestuur van 'n openbare skool deur die skoolhoof, onder die gesag van die onderwyshoof in die provinsie, onderneem word. In aansluiting hierby word in die pligtestaat van 'n skoolhoof volgens die Personeeladministrasiemaatreëls (SA, 1999) ook verwys na die skoolhoof se bestuurstaak. Volgens hierdie maatreëls is die doel met die skoolhoof se taak eerstens om te verseker dat die skool op 'n bevredigende wyse in ooreenstemming met die toepaslike wetgewing, regulasies en voorgeskrewe administrasiemaatreëls bestuur word. Tweedens moet die skoolhoof ook verseker dat onderrig aan leerders bevorder word.

Vervolgens dan 'n verkenning van die verskeidenheid terreine wat in die bestuur van 'n skool gedek word.

2.2.6.1 Bestuurstake

Die dinamiek van die bestuurstake is volgens Van der Westhuizen (1990:140) bepalend vir die sukses van die skool as 'n opvoedkundige inrigting. 'n Mens moet egter versigtig wees om hierdie take nie as 'n aantal losstaande take wat nie met mekaar verband hou, te sien nie. Hierdie take verwys verder volgens Spinks (1990:123) na **waarheen** die skool op pad is, **waarom** en **hoe** dit daar gaan uitkom en dan deeglike toesig om vas te stel **of** en **wanneer** dit wel daar uitkom. Hierdie verskillende take kan verdeel word in hooftake en subtake. Vervolgens dan 'n kort bespreking van die bestuurstake.

2.2.6.1.1 Beplanning

Beplanning kan volgens Van der Westhuizen (1990:142) gesien word as 'n dieperliggende of teoretiese besinning oor beleid, reëls, prosedures, strategieë, metodes, vaardighede en kundighede wat deur die onderwysleier onderneem word ten einde opvoedkundige doelstellings en doelwitte deur middel van mense en middele te bereik en te verwesenlik. Van der Westhuizen (1990:144) gee voorts die volgende vereistes vir goeie beplanning:

- Sien toe dat daar genoeg interne sowel as eksterne inligting is om sinvol te kan beplan
- Skenk genoeg aandag aan beplanning voordat 'n aktiwiteit aangepak word.
- Hou die raamwerk van die geformuleerde nasionale en provinsiale onderwysbeleid in gedagte wanneer beplan word.
- Die taak van beplanning moet altyd by die skoolhoof begin.
- Beplanning word altyd op skrif gestel.
- Maak altyd seker of almal wat betrokke is, die beplanning verstaan en reg sal interpreteer.
- Ander persone is ook welkom om 'n bydrae tot die beplanning by 'n skool te lewer.
- Maak voorsiening vir kort- en langtermynbeplanning en sien toe dat alle detail gemeld word.
- Beplanning kan voorsiening maak vir die toedeel van take aan persone asook die terugrapportering deur hierdie persone.
- Goeie beplanning sluit 'n voorkennis van soortgelyke gebeure by die skool in asook 'n proses van raadpleging met alle rolspelers.

Die waarde van goeie beplanning word deur Krüger (1990:87) beklemtoon wanneer hy sê dat dit beter is om geen poging aan te wend as om wel 'n poging aan te wend sonder die nodige

omsigtige en doelgerigte beplanning. Van der Westhuizen (1990:148) noem dan ook die volgende subtake van beplanning:

- Die omskrywing van doelstellings.
- Die formulering van beleid.
- Die maak van keuses deur besluitneming.
- Voorsiening maak vir die oplos van probleme.

Om uiteindelik al die beplanning ten uitvoer te bring, is die volgende taak, naamlik die van organisering, op hande. Vervolgens dan meer oor organisering as bestuurstaak.

2.2.6.1.2 Organiserings

Hierdie taak verwys na die verdeling van pligte op so 'n wyse dat verskillende persone spesifieke opdragte ontvang sodat onderwys op 'n ordelike wyse kan geskied (Van der Westhuizen, 1990:168). Hy onderskei ook die volgende belangrike kenmerke van organisering:

- Die daarstel van 'n werkverdeling om die beplanning te laat realiseer.
- In die toedeling van pligte, gesag en verantwoordelikheid word die finale verantwoordelikheid nooit afgestaan nie.
- Verskillende persone se pligte en verantwoordelikhede word beskryf en gekoördineer ten einde samewerking te bevorder.
- Organiserings is in wese intellektuele arbeid wat die beplanning wat reeds gedoen is, verder voer.

Ten opsigte van die leerproses sê Dean (1993:60) dat die organisering daarvan die volgende behels:

- Die effektiewe organisering van die skool met die oog op onderrig en leer.
- Daar moet toegesien word dat almal gelyke leergeleenthede gegun word.
- Die personeel en alle ander bronne moet effektief ontplooi word.
- Daar moet 'n uitvoerbare, effektiewe skoolrooster voorsien word.

Dit is veral belangrik dat alle onderrigtyd in alle opsigte effektief aangewend word.

Die subtake wat hier ter sprake is, soos Van der Westhuizen (1990:170) dit sien, is die volgende:

- Die skep van strukture wat ook organogramme kan insluit waar dit van toepassing is
- Delegering
- Koördinering van aktiwiteite

Die feit dat daar tydens die organiseringsproses werk aan persone uitgedeel word, beteken nie, volgens Du Preez *et al.* (2003:76), dat dit ook sê hoe die werk gedoen moet word nie. Die

gevaar bestaan altyd dat 'n mens deur dit te doen die inisiatiewe en kreatiwiteit van personeel kan inhibeer. Die mense wat betrokke is by so 'n werkverdeling moet dus vertrou word.

2.2.6.1.3 Leidinggewing

Waar dit by die vorige twee bestuurstake gaan om die aktiwiteite *van* mense, word daar met leidinggewing *met* mense gehandel (Van der Westhuizen, 1990:188). Leidinggewing word nie beskou as sou dit net aangebore is nie, daar is bepaald 'n aantal tegnieke wat nodig is ten opsigte van leidinggewing soos dit 'n spesifieke taak raak. Die volgende ondersteuningstake is dan ter sprake by leidinggewing:

- Verhoudingstigting
- Leierskap
- Motivering
- Kommunikasie

Nadat daar deeglik beplan is, die beplanning omgesit is in organisering en die nodige leiding gegee is, moet daar beheer en toesig oor die verloop van die aktiwiteit plaasvind.

2.2.6.1.4 Beheeruitoefening

In wese is hierdie stap daarop gerig om die prosesse van beplanning en die uitvoering daarvan nader aan mekaar te trek en deur hierdie bestuursbeheer, sê Van der Westhuizen (1990:226), kan die onderwysleier verseker dat alle insette optimaal benut word ten einde die gestelde doelwitte te bereik. Die doel van beheer is dus om beplanning tot uitvoer te bring, te evalueer en, indien nodig, verstellings te maak.

2.2.6.2 Mensehulpbronbestuur

Volgens Neethling en Calitz (1998:68) kan beter mensehulpbronbestuursingrepe die situasie in die arbeidsmark op nasionale sowel as op ondernemingsvlak grootliks verbeter. Hulle wys verder op die volgende behoeftes:

- 'n Hoogs geskoolde werkerskorps.
- 'n Gemotiveerde werkerskorps.
- 'n Tevrede werkerskorps.
- 'n Werkerskorps wat vry is van diskriminasie op grond van ras, geslag of geloof.

Armstrong (1996:13) beklemtoon ook vervolgens die volgende wanneer hy na mensehulpbronbestuur verwys:

- Die belange van bestuur.

- Die aanvaarding van 'n strategiese plan.
- Die toevoeging van waarde by mense deur die proses van mensehulpbronontwikkeling.
- Die verkryging van 'n verbintenis by almal om die waardes en doelwitte van die organisasie uit te bou.

In die lig van bogenoemde het die onderwysleier 'n bepaalde verantwoordelikheid ten opsigte van mensehulpbronbestuur as deel van sy/haar bestuurstaak by die skool. Voeg daarby nog die bevoegdheid van 'n beheerliggaam in artikel 20(i) van die SA Skolewet (SA, 1996c) om self personeellede aan te stel, dan word 'n aantal aspekte van mensehulpbronbestuur wat nie normaalweg deur 'n skoolhoof hanteer sou word nie, ook bygevoeg. Hierdie bykomstige bevoegdhede en bekwaamhede word vereis as gevolg van die skoolhoof se pligte as lid van die beheerliggaam, maar ook as verteenwoordiger van die onderwysdepartement by die skool.

Na aanleiding van 'n studie oor die onderwysregsaspekte wat ter sprake is by mensehulpbronbestuur, definieer Breed (2003:27) die volgende terreine van mensehulpbronbestuur wat van toepassing is op die taak van 'n skoolhoof as onderwysleier:

- 'n Skolepersoneelbeleid – 'n gedragskode vir die personeel.
- Personeelvoorsiening – die nakom van departementele voorskrifte ten opsigte van die aantal poste waarop 'n skool geregtig is.
- Personeelwerwing – die soektog na 'n geskikte kandidaat vir 'n pos.
- Personeelkeuring – die kies van die regte persoon uit al die aansoeke.
- Personeelaanstellings – die nakom van alle voorskrifte met betrekking tot die aanstelling van 'n persoon.
- Oorplasing en sekondering – korrekte prosedures in gevalle waar persone van een pos na 'n ander geskuif word binne dieselfde departement.
- Besnoeiing van personeel – vermindering van personeel gewoonlik as gevolg van bedryfsvereistes.
- Diensvoorwaardes
 - Werktyd – werksure.
 - Werklading – hoeveelheid werk.
 - Pligtestaat – presiese aanduiding van aard van werk wat verrig moet word.
 - Verlof – verskillende redes waarom personeel van die werk afwesig kan wees.
- Diensbeëindiging – wyses waarop 'n personeellid diens kan verlaat.
- Ondersteuningspersoneel – die bestuur van personeel anders as opvoeders.

Bondesio en De Witt (1990:262) voeg ook nog die volgende aspekte hierby:

- Personeelinskakeling – die hantering van nuwe personeel.

- Personeevaluering – die monitering van die werk wat deur elke personeelid gedoen word.
- Personeelopleiding en –ontwikkeling – die verdere ontwikkeling van personeel in die pos wat hulle beklee.
- Personeelmotivering – die aanmoediging van personeel om hul heel beste te gee.
- Konflikhantering – die hantering van gevalle waar konflik bestaan tussen persone en/of hul optrede.
- Voorkoming van uitbranding – die omsien na alle personeellede op so ‘n wyse dat hulle nie verby hul maksimum potensiaal gedryf word nie.

Dit is duidelik dat daar min dienste is wat so arbeidsintensief soos die onderwys is en dit is daarom ook noodsaaklik dat die onderwysleier in mensehulpbronbestuur onderlê moet wees.

2.2.6.3 Die bestuur van leerderaktiwiteite

In die aanhef tot die S.A. Skolewet (SA, 1996c) word spesifieke melding gemaak van die hoëgehalte-onderwys wat aan leerders voorsien moet word, die regte van leerders wat gehandhaaf moet word en die norme en standaarde vir die opvoeding van leerders wat gestel moet word. Ten einde aan bogenoemde te voldoen word die wet dan uiteengesit en gee dit rigting aan die onderwysleier in die hantering van leerderaktiwiteite. Kortom gestel, gee dit in elke artikel leiding oor die volgende sake:

- Art. 3:** Verpligte bywoning van skool,
- Art. 4:** Vrystelling van verpligte bywoning,
- Art. 5:** Toelating tot openbare skole,
- Art. 6:** Taalbeleid van openbare skole,
- Art. 7:** Vryheid van gewete en godsdiens in openbare skole,
- Art. 8:** Gedragskode,
- Art. 9:** Skorsing en uitsetting uit openbare skool,
- Art. 10:** Verbod op lyfstraf, en
- Art. 11:** Verteenwoordigende raad van leerders.

Hieruit is dit duidelik dat die S.A. Skolewet (SA, 1996c) ‘n raamwerk aan die onderwysleier bied vir die hantering van leerderaktiwiteite.

Prinsloo en Van Rooyen (1990:361) voel sterk daaroor dat die besondere bestuursfilosofie van die onderwysleier by ‘n skool ‘n sterk invloed sal hê op die vlak van leerderaktiwiteite by die skool. Volgens hulle behoort leerders self ook betrek te word by die bestuur van hierdie aktiwiteite. Daarom behoort daar in die bestuursopleidingsprogram van die onderwysleier ook voorsiening gemaak te word vir die opleiding van leiers onder die leerders. Omdat die skool

ook gesien kan word as oefenterrein vir die latere volwasse lewe, moet die skool voorsiening maak daarvoor dat die leerder so volledig moontlik daarvoor voorberei word. Die doel van die leerderaktiwiteite sal dus wees om aan soveel aspekte moontlik blootgestel te word. Die bereiking van hierdie doelwit vereis dus 'n skerp bewustheid van die plek en rol van leerderaktiwiteite in die globale opvoedingsprogram.

2.2.6.4 Die bestuur van ouerbetrokkenheid

Hierdie aspek van die taak van die onderwyseier word ook bepaal deur die bepalings in die SA Skolewet (SA, 1996c) wat betrekking het op die hantering van leerderaktiwiteite waar ouers ook geraak word, sowel as die artikels wat voorskryf hoe die Beheerliggame by skole saamgestel moet word, watter take hulle verrig en hoe hulle te werk moet gaan om die beheer by die skool te hanteer. Alle aktiwiteite wat ouers raak, word hierdeur bepaal en gee weer eens aan die onderwyseier 'n duidelike raamwerk waarbinne hierdie aktiwiteite hanteer behoort te word.

Ouerbetrokkenheid kan na 'n verskeidenheid take verwys. Tradisioneel kan dit verwys na die ouer se belang by sy/haar eie kind(ers). Dan handel dit hoofsaaklik oor ondersteuning aan die "voor die hand liggende" skoolstelsel waarby die kind betrokke is. Dit verwys na skoolfunksies (sosiaal), fondsinsamelingspogings en sport- en kultuuraktiwiteite. Daar is dus nie eintlik betrokkenheid by die kernfunksie van die skool, naamlik die kurrikulum, nie.

Met die herstrukturering van die onderwys in Suid-Afrika is veel sterker klem geplaas op die rol van ouers by besluitneming. Goldring en Sullivan (1996:201) meen dat opvoeders en ouers om hierdie rede ernstige oorweging moet gee aan verandering van rolverhoudinge in belang van die bevordering van leer by die leerders. Ten spyte van die probleme wat hiermee ervaar kan word, het hul navorsing bewys dat, hoe meer aktief die rol is wat die ouers by die skool speel, hoe groter die voordeel vir noodsaaklike akademiese en sosiale verandering wat moet plaasvind. Dit is daarom ook belangrik dat alle strukture waarby ouers betrokke is, so verteenwoordigend as moontlik moet wees. 'n Gebrek aan ouerbetrokkenheid is dikwels die gevolg van 'n onwilligheid by skole om ouers te betrek.

'n Volgende groot eksterne krag wat 'n al hoe groter impak op onderwyseiers het, is die keuse wat ouers met betrekking tot skole moet maak. Onderwyseiers raak bewus van die veranderde rolle wat ouers nou speel as verbruikers van onderwys. Ouers-as-verbruikers se betrokkenheid kan in konflik wees met ouers-as-deelnemers se betrokkenheid. Veral ontevrede ouers reageer soos ontevrede kliënte in 'n verbruikersmark. Dit kan daartoe lei dat hulle hul kinders uit die skool haal. Hulle kan selfs kies om, voordat hulle die kind wegneem, eers hul mening (kritiek) hardop te lug ten einde verandering te bewerkstellig. Wanneer 'n ouer 'n keuse gemaak het,

sal hy/sy gewoonlik hard werk om daardie keuse te regverdig. Ouers se “stemme” kan dus ook baie positief meewerk om 'n skoolgemeenskap baie sterk te maak. Goldring en Sullivan (1996:204) klassifiseer ouers in vier groepe:

- *Bemagtigde* ouers is ouers wat aktief betrokke is by hul kinders se opvoeding. Hulle vergelyk met verbruikers wat hulle die reg toe-eien deur aan te dring op versekering dat hul keuse hul kinders se opvoeding positief bevoordeel.
- Ouers wat soos *beskermhere* optree, kies ook 'n skool, maar is minder aktief by hul kinders se opvoeding. Hulle vergelyk met die verbruikers wat vertrou het in hul keuse en nie die nodigheid daarvoor insien om betrokke te raak nie.
- Die *aktiewe* ouers kies nie 'n skool nie, maar is aktief betrokke by die kind se opvoeding.
- *Indirekte* ouers kies nie 'n skool nie en is ook nie aktief betrokke by hul kinders se opvoeding nie.

Dit is na aanleiding van bogenoemde duidelik dat geen skool meer aan die behoeftes van leerders kan voldoen sonder die hulp en ondersteuning van die gemeenskap nie.

2.2.6.5 Finansiële bestuur

Die beheer van die finansies van 'n skool lê by die beheerliggaam van die skool soos beskryf in Hoofstuk 4 van die SA Skolewet (SA, 1996c). As lid van die beheerliggaam en hoof van die skool, is die skoolhoof verantwoordelik vir die daaglikse hantering van die finansies binne die beleidsraamwerk wat deur die beheerliggaam geskep is.

Oosthuizen (1999:194) beskryf finansiële bestuur by 'n skool as daardie area waarbinne die skoolhoof as fasiliteerder moet funksioneer om:

- 'n beraamde behoefte ten opsigte van plaaslike opvoedende onderwys te beraam
- dienooreenkomstig finansies vir sy/haar skool te bekom
- dit verantwoordelik en op juridies verantwoordbare wyse te laat administreer.

Ten einde in bogenoemde te slaag, sal gesonde bestuurstechnieke deur beide die beheerliggaam en die skoolhoof toegepas moet word. Bottery (1992:119) sê daar is so baie veranderlikes om te beheer om finansiële effektiwiteit te verseker dat die onverwagte waarskynlik meer male as die verwagte sal voorkom. Effektiwiteit is daarom vir hom nie 'n neutrale woord nie. Dit verwys na 'n spesifieke stand van sake wat voorkeur geniet en kan dus in konflik tree met ander belange, maar moet voorkeur bly geniet.

Davies (2004:222) verwys ook na veranderinge ten opsigte van hulpbronne en gepaardgaande invloed op organisasie Modelle wat 'n impak op onderwys het. Ten einde hierdie Modelle te analiseer, word die volgende drie vrae gestel:

- Wie betaal vir die produk(onderwys)? Hier word op 'n groter wordende aantal verskillende bronne gesteun (skenkers, ouers, winsgewende en nie-winsgewende besighede ens.)
- Wie voorsien die produk? Skole het tradisioneel hul eie strukture in plek om onderwys te verskaf. Sedert die 1990's het daar beweging plaasgevind in die rigting van sekere dienste uit te kontrakteer wat beteken die skool word al meer 'n organiseerder van dienste as 'n verskaffer van dienste.
- Wie vind baat by die produk? Hier het nou twee kwessies opgeduik. Eerstens het die kriteria vir befondsing van skole verander om gehalteonderwys vir almal beskikbaar te kry. Tweedens het die herdefiniëring van onderwys as 'n handelsindustrie sowel as 'n maatskaplike entiteit die rol van die regering geherkonseptualiseer.

In die bestuur van finansies by die skool sal die onderwysleier bogenoemde deeglik in sy/haar beplanning moet verreken.

2.2.6.6 Skooladministrasie

Volgens Baron (2004:21) is die grense van skooladministrasie baie vaag om te definieer, maar sentraal is die administrasie van die kurrikulum en veral die gedrag van hulle wat die administratiewe funksies verrig. Van der Westhuizen (1990:38) definieer administrasie as die struktuur of organisatoriese raamwerk waarbinne 'n stelsel (die onderwysstelsel) of organisasie (die skool) funksioneer.

Oosthuizen (1999:208) lei af dat onderwysadministrasie daardie uitvoeringshandelinge is wat binne die struktuur van 'n organisasie volvoer word langs die weg van vaste juridiese en ander beleidsdeterminante wat veral belangrik is vir afhandeling van geprogrammeerde en roetinehandelinge en besluite.

Bogenoemde beklemtoon nie net die belangrikheid van prosesregtelike optrede van die onderwysleier nie, maar ook die belangrikheid daarvan om administratiewe hulpbronne vaardig en korrek aan te wend.

2.2.6.7 Fasiliteite

Die suksesvolle aanbied van 'n onderrigprogram is afhanklik van behoorlike fasiliteite. Die voorsiening van sulke fasiliteite stel hoë eise aan befondsing, beplanning, instandhouding en ook vervanging daarvan. Prinsloo en Van Rooyen (1990:372) noem die volgende fasiliteite:

- Ruimte – plek vir elke personeelid om sy/haar taak in te kan verrig.
- Skoolgeboue – 'n gebou waar al hierdie ruimtes bymekaar is.
- Meubels – die meubels wat nodig word om onderrig aan kinders te kan gee.
- Skryfbehoeftes – die materiaal wat deur leerders en opvoeders nodig word om effektief te kan leer en onderrig.
- Handboeke – die materiaal wat nodig is om leer te ondersteun.
- Voorraad – alle verbruikbare en nie-verbruikbare items wat nodig is vir die bedryf van die skool.
- Apparaat – die hulpmiddels wat in elke leerarea noodsaaklik is vir effektiewe onderrig.
- Sportterrein en -toerusting – bane, velde en ander plek vir die beoefening van sport asook die hulpmiddels wat by elke sportsoort nodig word.

Barnard (1990a:508) wys ook op die belangrikheid daarvan dat skole belangrike sentrums in die plaaslike gemeenskap is en daarom die trots van die gemeenskap behoort te wees. Die skool word gesien as 'n spieëlbeeld van die gemeenskap wat dit bedien.

Die talle veranderinge wat deur die loop van die twintigste eeu in die onderwys plaasgevind het, het volgens Herman (1995:160) ook sy veranderde eise gestel aan die fasiliteite van 'n skool. In die eerste veertig jaar van daardie eeu is meer aandag geskenk aan gesondheid in die onderwys, wetenskapsonderrig en die skool as gemeenskapsbater. Daarom is daar sportvelde, wetenskaplaboratoria, swembaddens, gimnasiums en biblioteke tot skoolterreine bygevoeg. Later het musiek en kuns bygekom. Sedert 1970 het verskuiwing van mense probleme soos die volmaak van bestaande ruimtes en die skep van nuwe ruimtes na vore gebring. Stedelike gebiede het oorbevolk of ontvolk geraak as gevolg van nuwe woongebiede wat ontstaan het (dikwels sonder voorsiening van nuwe skole). Die vraag na geriewe vir leerders met spesiale behoeftes het toegeneem. Tans vra die nuwe benadering van leerdergesentreerde onderwys en die oorfloed moderne tegnologie geheel en al ander fasiliteite wat nie oral moontlik is nie. Bestaande fasiliteite moet omskep of anders as voorheen benut word. Dit stel nuwe eise aan die onderwysleier.

2.2.6.8 Veiligheid

Elke gemeenskap wil graag hê dat die skool waarin hulle kinders is, veilig moet wees. Ouers wil hê hul kinders moet veilig wees, opvoeders wil onderrig gee sonder om bedreig te voel, onderwysleiers wil konsentreer op die skeep van 'n kreatiewe leeromgewing en leerders werk graag in 'n ondersteunende en stimulerende omgewing. 'n Veilige skool sal aan hierdie verwagtinge voldoen indien die skool en die gemeenskap behoorlik daarvoor beplan.

Calabrese (2000:7) sê 'n strategie vir veilige skole vereis deeglike en effektiewe beplanning. Dit sluit 'n volledige ondersoek in na die gemeenskap se sosiale, kulturele, politieke en ekonomiese konteks. Verder is deelname deur alle rolspelers aan hierdie beplanning van kritieke belang.

Veiligheid by skole in Suid-Afrika word deur hoofsaaklik twee dokumente gereguleer. Die nasionale minister van onderwys het op 12 Oktober 2001 regulasies oor *Veiligheidsmaatreëls by Openbare Skole* gepubliseer. Verder geld die *Wet op beroepsgesondheid en veiligheid* (SA, 1993) ook by skole. Hierdie dokumente verreken opsommend die volgende aspekte:

- Veiligheidsmaatreëls op die hele terrein en in elke lokaal
- Voorkoming van ongelukke
- Aanspreeklikheid vir beserings wat deur leerders opgedoen is
- Aansteklike siektes
- Noodhulp
- Noodplan
- Voorkoming van geweld
- Toegangsbeheer

Nadat reeds vermelde deeglike beplanning by die skool hieroor gedoen is, stel elke skool dan sy eie veiligheidsbeleid saam. Die uitvoering van hierdie beleid word deur die skool se veiligheidskomitee gemonitor.

Volgens Bucher en Manning (2003:1) is die uitdaging nie slegs 'n veilige skoolomgewing nie, maar ook die voorkoming van onaanvaarbare gedrag by skole. Dit verwys veral na aggressiewe gedrag, afknouery ("bullying"), dreigemente, seksuele teistering, bendebedrywighede en ander vorme van intimidasie. Statistiek hieroor oral in die wêreld wys op dringende voorkomende optrede en die volgende voorstelle word aan die hand gedoen:

- Kyk na omstandighede wat aanleiding kan gee tot geweld of aggressie, bv. oorvol skole en/of swak toesig en beheer.
- Wees verbind tot beskaafdheid binne 'n positiewe skoolkultuur en –klimaat.
- Maak gebruik van die voordeel wat moderne tegnologie en ontwerp bied om die skool se fisiese omgewing te laat bydra tot die leerders en opvoeders se veiligheid.

- Identifiseer vroeë waarskuwingstekens van geweld
- Stel geskrewe intervensieplanne saam om veiligheid te verseker en op geweld te reageer
- Pogings om skole te beveilig behoort samewerking tussen onderwysleiers, ouers, opvoeders, leerders, wetstoepassers en verskillende maatskaplike dienste in te sluit.
- Neem 'n zero-toleransiestandpunt in, maar moenie daarop alleen vertrou om probleme op te los nie
- Implementeer konflikbestuursprogramme om leerders alternatiewe tot geweld aan te leer.

Daar kan geen twyfel bestaan daaroor dat die onderwysleier die leiding sal moet neem om die strategie vir 'n veilige skoolomgewing te skep nie. Hy/sy sal dit in samewerking met 'n span moet doen en sy/haar groot taak gaan wees om die span te bemagtig, te ondersteun en aan te moedig.

2.2.6.9 Gehaltebestuur

Verskillende lande wêreldwyd is deurentyd besig om te bepaal hoe hulle op hul eie unieke manier voorsiening kan maak vir gehalte in opvoeding. Missiestellings en die betrek van alle rolspelers op 'n verantwoordbare manier het oral belangrik geword. Aspin *et al.* (1994:3) wys verder op die belangrike swaai wat in sommige lande plaasvind. In lande soos Denemarke, Frankryk en Noorweë is die beginsel van toegang tot intellektuele uitdagings, kurrikulum van hoë gehalte wat bemagtig en 'n opvoedkundige omgewing wat vir die individu omgee; die faktore wat sal lei tot billikheid en gelykheid vir almal. Daarteenoor heers in Engeland en Wallis 'n meer individuele aanslag. By hulle is dit eerder 'n siening van "daar is geen gemeenskap nie". Heelwat meer verantwoordelikheid word op die individu geplaas vir verbetering op 'n outonome basis asook van persoonlike motivering.

Die swaai waarna reeds verwys is, dui op 'n meer verbruiker-georiënteerde benadering. Dit verleen aan die "verbruiker" (die ouers en ander rolspelers in die gemeenskap) meer outonomie ten opsigte van keuse rakende watter onderwys hulle verkies. Hierdie benadering lei natuurlik tot verlaagde befondsing deur die staat. Hierdie verskillende sieninge bemoeilik natuurlik ook die toesig oor gehalte.

In 'n algemene voordrag tydens die Internasionale Konferensie oor Onderwys in Geneve (Unesco, 2004:4) word ook verwys na konsensus onder alle lande dat regerings nie meer soos tevore die funksionering van onderwysstelsels en voorsiening van onderwys aan adolessente

kan verseker nie. Die kwessie oor goeie beheer oor onderwys gebaseer op politieke en sosiale dialoog het deurslaggewend geword.

In Suid-Afrika is gehalteonderrig bedoel om verseker te word deur 'n Geïntegreerde Gehaltebestuurstelsel (GGBS). Skedule 1 van die Wet op Indiensneming van Opvoeders (SA, 1998a) gee aan die minister die bevoegdheid om prestasiestandaarde vir die evaluering van opvoeders op te stel. Hierdie GGBS bestaan uit drie programme en is daarop gerig om die prestasie van die onderwysstelsel te evalueer en te verbeter. Dit sluit in:

- Ontwikkelingstaksering van Opvoeders (OTO). Dit is die taksering van individuele opvoeders op 'n deursigtige wyse met die doel om sterk en swakpunte te identifiseer en dan programme vir individuele ontwikkeling beskikbaar te stel.
- Prestasiemeting (PM). Die doel hiermee is om individuele opvoeders te evalueer vir salarisprogressie, graadprogressie, om aanstellings te bevestig en vir belonings- en aansporingsbonusse.
- Geheelskool-evaluering (GSE). Die doel hiermee is om die algehele effektiwiteit van die skool te evalueer, en dit sluit ook in die evaluering van die gehalte van onderrig en leer.

In die lig van bogenoemde is die siening van Trofino (2000:7) 'n waardevolle bydrae. Hy sê gehalte binne 'n organisasie (onderwysdepartement) is 'n strategie van voortgesette verbetering. Kernwaardes sluit 'n fokus op die kliënt in deur middel van metodes, prosesse en prosedures wat gerig is op die interne sowel as eksterne kliënt. Onderwysleiers moet dan hierdie strategie deur woord en daad uitdra.

2.2.6.10 Bestuur van verandering

Dikwels ervaar 'n instansie (skool) of organisasie (onderwysdepartement) die behoefte aan verandering, maar dat dit te moeilik is om die reeds gevestigde sisteme te verander. Hoewel dit juis die onderwysleiers se taak is om dinge te laat gebeur, ondervind hulle soms probleme daarmee om ordelike verandering te bewerkstelling. In hul studie oor die jongste verwikkelinge in beplanning van skoolontwikkeling bevind Cuckle en Broadhead (2003:229) dat die veranderinge in kurrikulum, die beheer oor skole en finansiering nou vervang word met verandering in die metodes om leerderprestasie te verbeter. Gedurende die afgelope tien jaar is die onderwys gekenmerk deur talle beleidsveranderinge en wetswysigings. Die jongste tendens is dat beplanning in skoolontwikkeling konsentreer op maniere om onderrigstandaarde in die skole te verhoog.

Everard en Morris (1996:216) vra hulle die vraag af of dieselfde faktore wat algemene verandering suksesvol laat plaasvind, ook in die onderwys geld. Hulle kom tot die

gevolgtrekking dat dit hoogstens moontlik is om 'n paar belangrike beginsels te stel, enkele waardevolle wenke te gee en 'n bietjie praktiese leiding te gee ten opsigte van 'n sistematiese benadering tot verandering.

Enkele van die heel belangrikste veranderings wat onlangs plaasgevind het, is die volgende:

- Afwenteling van provinsiale bestuur na streke – groter plaaslike magte.
- Implementering van 'n nuwe kurrikulum en onderwysbeleid
- Ontwikkeling van geheelskool-evaluering – 'n nuwe benadering om alle aktiwiteite en persone daarby betrokke te evalueer.
- Amalgamering van skole – vir meer effektiewe benutting van spasie.
- Skep van nouer bande met die gemeenskap en alle rolspelers – geleentheid vir alle rolspelers om 'n bydrae te lewer.
- Aanwending van nuwe tegnologie – veral inligtingstegnologie

Die hantering van bogenoemde vereis spesifieke strategieë om veral 'n skool gesond, vinnig en op sy voete te hou. Everard en Morris (1996:223) stel voor dat onderwysleiers daarna moet strewe om skole uit te bou met duidelike benaderings tot doel, struktuur, proses, mense, realisme en omgewing.

Squelch en Lemmer (1994:136) sluit hierby aan wanneer hulle sê dat verandering die sleutel is tot die ontwikkeling van 'n meer konstruktiewe en aanvaarbare omgewing. Om dit te hanteer moet 'n mens die moontlike areas van verandering identifiseer, en dit kom meesal voor ten opsigte van strukture en mense. Hulle stel dan die volgende ses stappe voor waardeur verandering bestuur kan word:

- Wees verbind tot verandering
- Wakker die behoefte aan verandering aan
- Ondersoek die vereistes vir verandering
- Beplan die veranderingsproses
- Berei voor vir verandering
- Hersien die veranderingsproses

Dean (1993:85) stel ook voor dat onderwysleiers konstant van hulle skole na buite moet kyk om te probeer antisipeer waarvandaan die volgende neiging om te verander sal kom. Daarmee saam moet hulle ook moontlike aanpassings ondersoek deur middel waarvan die skool se doelwitte bereik kan word. Sy beklemtoon die belangrikheid van die bestuur van verandering as deel van die rol van 'n skoolhoof. Wallace en Pocklington (2002:214) wys op vier aspekte waarop onderwysleiers voortdurend moet let om verandering in die onderwys suksesvol te bestuur:

Idealiserende invloed – leiers tree op as sterk rolmodelle, stel hoë standarde vir etiese gedrag, wen hul volgelinge se respek en vertrouwe en voorsien aan hulle 'n sin vir doelgerigtheid.

Inspirerende motivering – leiers kommunikeer hoë verwagtinge en oortuig hul volgelinge tot 'n stewige verbintenis tot die bereiking van gesamentlike doelwitte.

Intellektuele stimulasie – leiers moedig volgelinge aan om kreatief en innoverend te wees en by probleemoplossing betrokke te raak.

Individuele konsiderasie – leiers skep 'n ondersteunende klimaat waarin volgelinge aangemoedig word om hul individuele behoeftes te identifiseer, help om die behoeftes te ondervang en lei volgelinge sodoende om te ontwikkel.

Riley en Khamis (2005:120) voeg hierby nog die volgende wat opvoeders kan help om die veranderinge in die klaskamer te hanteer:

- Genereer 'n atmosfeer van vertrouwe.
- Fokus op veranderde idees van onderrig-idees en –praktyke.
- Wy tyd aan saamwerk met ander opvoeders en die skep van netwerke.
- Gee gereeld terugvoer en evalueer en hersien bestaande praktyke.

Hoewel hulle toegee dat verandering van onderigpraktyk in 'n klaskamer die moeilikste is om verander te kry, hou hulle vol dat dit die plek is waar dit die grootste impak op die leer by leerders het.

2.2.7 Opsommend

Wanneer die inligting hierbo oor die rol en bevoegdheids van die skoolhoof van nader beskou word, kan die volgende daarvoor gesê word:

Met verwysing na die **rol** van 'n skoolhoof is dit nou duidelik dat, gesien die nuwe eise en verantwoordelikhede, die skoolhoof baie wyer sal moet beplan vir die voortbestaan van sy/haar skool as net om die aktiwiteite van elke dag behoorlik te laat verloop. 'n **Visioenêre benadering** is nodig om die nodige leiding te gee en bestuur in al sy aspekte werklik effektief te hanteer. Hierdie visie moet met almal wat by die skool betrokke is, gedeel word. Meer nog; alle betrokkenes moet daarmee identifiseer ten einde te verseker dat almal op dieselfde doelwitte fokus en dat die fokus op die kernbesigheid van die skool gerig is.

Ten einde hierdie visie te realiseer moet die skoolhoof voortdurend **innoverend dink** en die opdragte ook op so 'n wyse gee dat innovering deel uitmaak van elkeen se werkswyse ten einde gemelde doelwitte te bereik (volgens die visie van die skool). Innovering moet altyd ondersteun word deur die heersende kultuur van die skool en dit moet ook die skoolhoof in staat stel om die personeel en die leerders daardeur te **motiveer** tot hoër effektiwiteitsvlakke. Indien die kultuur van die skool nie 'gesond' genoeg is om innovering te ondersteun nie, moet dit eers verander word.

Ten opsigte van die interaksie met die gemeenskap (ouers en ander rolspelers) staan die skoolhoof as **ambassadeur** van die skool sentraal in alle handeling en behartig hy/sy nie alleen die skool se belange nie, maar moet dit ook in alle opsigte bevorder. Dit sal ook meermale beteken dat hy/sy die rol van **onderhandelaar** moet vervul, nie alleen namens die skool nie, maar ook tussen ander rolspelers. Die rol van onderhandelaar kom ook dikwels voor in die hantering van mensehulpbronne by die skool. Verder sal die effektiewe benutting van die fisiese hulpbronne van die skoolhoof verg om 'n **verdelers van bronne** te wees. Veral wanneer hulpbronne nie so volop is nie, kan die skoolhoof se visie 'n deurslaggewende rol speel.

Vir die bereiking van doelwitte en die versekering van 'n bepaalde standaard waarbinne gewerk word, moet die skoolhoof voortdurend 'n **moniterende** rol vervul ten einde die gehalte van die handeling te verseker. In hierdie proses sal dit dikwels noodsaaklik wees om ook as **arbiter** op te tree en uitspraak te lewer wanneer daar onduidelikhede voorkom ten opsigte van 'n bepaalde proses. Sekerlik die veeleisendste rol wat die skoolhoof moet vervul, is dié van **veranderingsagent** ten einde alle betrokkenes in pas te hou met veranderende tendense.

Om inderdaad in al bogenoemde rolle as skoolhoof meer effektief op te tree, moet hy/sy noodwendig oor die nodige **bevoegdheid** beskik, wat vervolgens uitgelig word. Om visioenêr te kan dink moet die skoolhoof bepaald 'n **globale perspektief** hê ten einde ook **strategies behoorlik te beplan**. In die skool se belang en vir vooruitgang sal dit ook meehelp as die skoolhoof **talentvolle** kinders en personeel na die skool kan **lok**. Hy/sy sal ook by uitstek 'n **spanbouer** moet wees wat mense **bemagtig**, en om dit effektief te kan doen, ook goeie **verhoudinge moet kan opbou**. Goeie verhoudinge word opgebou en die individu se moreel word verhoog deur **erkenning** aan hulle te gee wanneer hulle dit verdien.

Wat in die hantering van al die verskillende aspekte van die bestuur van die skool deurslaggewend kan wees, is die manier waarop die skoolhoof met almal wat betrokke is, **kommunikeer**. Mondelinge en geskrewe kommunikasie tussen almal en oop kommunikasiekanale sal daartoe meewerk dat daar 'n hoë-impakaflewering van die eindproduk is. Om die rol van motiveerder behoorlik te kan vervul, sal die skoolhoof ook die **loop van**

risiko's aanmoedig onder almal wat by die skool betrokke is. Die skoolhoof as leier by die skool sal moet voor loop en 'n voorbeeld stel van **aanpasbaarheid, persoonlike integriteit en vertrouwe** in almal wat saam met hom/haar werk en die doelwitte wat hulle nastreef.

Een van die uitstaande kenmerke daarvan om as 'n professionele persoon beskou te word, is om as iemand wat voortdurend leer (lewenslange leerder) geïdentifiseer te word. Mestry en Singh (2007:478) steun die belangrikheid van die beginsel dat skoolhoofde tussen die hantering van die daaglikse aangeleenthede by die skool, tyd moet inruim om te besin oor hul eie professionele groei as leiers. Voortgesette professionele ontwikkeling is dus vir die effektiewe skoolhoof ononderhandelbaar, veral in die veranderende situasie in die onderwys wat ook sy eise stel aan veranderde rolle en bevoegdhede van 'n skoolhoof. Dit word ook later in 6.4 en 6.5 hanteer met die oog op die ontwerp van 'n model vir meer effektiwiteit as skoolhoof.

Dit is dus duidelik dat die rol en die rolvereistes van die hedendaagse skoolhoof veel meer verg as bloot die bestuur van 'n skool, maar dat leierskap nodig is om 'n skool effektief te laat funksioneer. Dus kan die rol van die skoolhoof saamgevat word deur die term *bestuursleierskap*.

Die bevoegdhede wat geverg word om hierdie rol effektief te vervul, verg nie net bestuur nie (byvoorbeeld die saamstel van 'n onderrigprogram), maar ook leierskapvaardighede soos strategiese denke vir die doelwitte van hierdie onderrigprogram. Die hedendaagse skoolhoof behoort dus beslis ook 'n leier te wees.

2.3 Die aard van 'n bedryfsorganisasie

2.3.1 Inleiding

Noudat 'n oorsig van die aard van 'n skool gegee is, kan daar ook gekyk word na die aard van 'n bedryfsorganisasie. Eerstens word die rol en plek van die organisasie in oënskou geneem met verwysing na hoe verskillende sieninge hieroor ontwikkel het. Daar word ook gekyk na verskillende teorieë, die struktuur van 'n bedryfsorganisasie, en die bedryfsorganisasie in samehang met verskillende aspekte wat 'n invloed het op die prestasie van die organisasie. Ten slotte word 'n vergelyking getref tussen die twee omgewings waarbinne die bedryfsinstansie en die skool funksioneer.

In die loop van die twintigste eeu het bedryfsorganisasies sulke kragtige entiteite binne die industriële gemeenskap geword dat dit nodig is om die teoretiese agtergrond daarvan te

verstaan (Perrow, 2000:469). Voordat 'n aantal teorieë bestudeer word, kyk ons eers na die definiëring van 'n bedryfsorganisasie (ook genoem bedryfsonderneming).

2.3.2 Definisies

'n **Organisasie** word deur Litterer (1965:5) gedefinieer as 'n sosiale uitvinding of gereedskap wat deur die mens ontwikkel is om dit te bereik wat andersins nie moontlik sou wees nie. Hierdie uitvindings neem gewoonlik 'n verskeidenheid mense, kennis en materiaal en gee dit een of ander struktuur en sisteem om uiteindelik een groot, geïntegreerde geheel uit te maak. Sorge (2002:4) sê die woord *organisasie* word gewoonlik op twee maniere gebruik en daar moet duidelik onderskeid getref word. Eerstens verwys dit na 'n sosiale eenheid of gemeenskaplikheid. Nie alle sosiale eenhede is volgens hom egter organisasies nie. 'n Stam, familie, gesin of hele gemeenskap kan nie as 'n organisasie beskou word nie. Die afbakening van so 'n sosiale eenheid geskied op grond van die mense wat daaraan behoort. Gegronde hierop is die Metodiste Kerk, 'n multinasionale onderneming, 'n plaaslike konstruksiefirma en 'n hospitaal almal voorbeelde van 'n organisasie. Tweedens verwys die woord organisasie na eienskappe van 'n organisasie soos die strukture en prosesse daarvan. Genoemde sosiale eenhede of gemeenskaplikhede het elkeen hul eie tipe besture, gesagsverhoudings, aantal toesighouers per werker, definisie van regte van die werkers en maniere van besluitneming.

'n **Bedryfsorganisasie** sal vir doeleindes van hierdie studie aansluit by laasgenoemde definisie hierbo met inagneming dat elke organisasie ook spesifieke teikens en doelwitte stel en dat hulle tegnieke, tegnologie en fisiese kapitaal (geboue, masjiene, kantore ens.) benut om hierdie doelwitte te bereik.

Vervolgens sal die rol en plek van 'n bedryfsorganisasie van nader beskou word.

2.3.3 Die rol en plek van 'n bedryfsorganisasie

In hierdie paragraaf sal gepoog word om die ontwikkeling van organisasieteorie aan te dui ten einde te verstaan hoe die praktyk in organisasies vandag werk. Vir hierdie doel kyk ons na verskillende sieninge wat 'n definitiewe invloed op die hedendaagse teorie gehad het.

2.3.3.1 Durkheim (1858 - 1917)

Durkheim se besorgdheid oor die belangrikheid van die verdeling van arbeid vir die gemeenskapstabiliteit en orde onderskei hom volgens Salaman (2001:84) van ander teoretici, waar ander meer begaan was oor die verhoudingskonflikte wat mag ontstaan tussen die

bevoorregtes en die benadeeldes. Durkheim se primêre kommer het gelê by die vraag oor wat 'n gemeenskap bind. In die proses onderskei hy tussen twee soorte samehorigheid, naamlik dit wat berus op die hoë graad van ooreenkomste tussen individue waar die individu so in die samelewing opgeneem word, dat hy nie self ontwikkel nie. Lede is meesal dieselfde en dit dui op 'n soort meganiese solidariteit. Daarteenoor verwys die tweede soort na die geval waar dele van die samelewing en individue van mekaar onderskei word en solidariteit verkry word uit die funksionele interafhanklikheid en uitruilverhoudings. In hierdie geval word dit organiese solidariteit genoem.

Die belangrike punt in Durkheim se argument is dat die genereer van maatskaplike solidariteit in primitiewe gemeenskappe deur sekere faktore en inrigtings nou vervang word deur die verdeling van arbeid. Dit dui nog nie naasteby op die einde van solidariteit en moraliteit nie, maar verteenwoordig slegs 'n nuwe manier om solidariteit op te bou. Hierdie siening staan in skrilte kontras met veral Karl Marx se siening en in mindere mate met die van Max Weber. Durkheim bestee verder baie tyd aan die analisering van sy sogenaamde "*abnormal forms*" ten opsigte van die verdeling van arbeid. Dit is volgens Durkheim die resultaat van drie situasies:

- Ondanks formele vryheid van werkers in industriële gemeenskappe plaas verskillende omstandighede beperkings op die vryheid van keuse en gelykheid van geleenthede van die werkers.
- Die verdeling van arbeid kan lei tot abnormale effekte, want dit is anomies – die gevolg van die oneweredige ontwikkeling van ekonomiese toestande en sosiale solidariteit. Dit gebeur omdat die spoed van industrialisasie die spoed van ontwikkeling verbysteek. Dit lei weer daartoe dat die ekonomie onreguleerbaar is en vatbaar raak vir krisis met katastrofiese gevolge vir die werkers.
- Sommige van die probleme van industrialisasie kan toegeskryf word aan die ondoeltreffendheid en ontoereikendheid van die bestuur van die organisasie. Wanneer funksionele spesialisasie en interafhanklikheid binne die organisasie so swak ontwerp is, kan dit toegeskryf word aan 'n probleem met ontwerp, bestuur en koördinasie.

Vir Durkheim word moderne ekonomiese lewe gekenmerk deur konstante en deurlopende anomie, die gevolg van 'n gebrek aan sosiale beheer. Dit kan vergelyk word met Karl Marx se konsep van vervreemding, alhoewel die twee begrippe geheel en al van mekaar verskil.

2.3.3.2 Max Weber (1864 – 1920)

Volgens Hodge en Anthony (1991:19) het Weber van die belangrikste eerste bydraes oor die teorie van organisasies gelewer. Hy word inderdaad deur sommige as die vader van die organisasieteorie beskou. Die organisasie wat hy gevisualiseer het, is op die volgende beginsels gebaseer:

- Daar bestaan 'n verdeling van arbeid waarin gesag en verantwoordelikheid baie duidelik vir elke werker uitgestippel word, en dit maak deel uit van sy/haar amptelike pligte.
- Kantore of posisies word toegeken volgens 'n bepaalde gesagshiërargie.
- Alle lede van die organisasie word aangestel volgens hul tegniese kwalifikasies wat deur formele eksamens na opleiding of studie verkry is.
- Bestuurslede word aangestel en nie verkies nie.
- Bestuurslede in administratiewe poste kry vaste salarisse en word beskou as loopbaanampptenare.
- Die administratiewe bestuurder besit nie die eenheid wat hy/sy bestuur nie.
- Bestuurders is onderhewig aan streng reëls, dissipline en toesigmaatreëls ten opsigte van hul eie optrede terwyl hulle hul pligte uitvoer. Hierdie reëls word objektief en eenvormig toegepas.

In Weber se tyd was dit nie vreemd om poste te vul op grond van nepotisme eerder as vermoëns nie. Hy was egter van mening dat 'n organisasie op grond van bogenoemde die oneffektiwiteit en lompheid van daardie tyd sou oorkom.

Weber meen volgens Salaman (2001:87) dat kapitalisme en burokrasie albei afhanklik is van dieselfde basiese beginsel of houding van redelikheid. Hy hou vol dat kapitalisme as ekonomiese sisteem of ingesteldheid gekenmerk word deur 'n strewe na wins en hernieuwde wins. Dit moet egter onderskei word van tradisionele, prerasionele houdings en ekonomiese sisteme.

2.3.3.3 Karl Marx (1818 - 1883)

Marx onderskei volgens Mayer (1991:138) tussen die sogenaamde substrukture en die superstrukture. In die geval van substrukture verwys hy na beide die produktiewe kragte en die sosiale verhoudings waarop die produksie gebou word. Die term *produktiewe kragte* moet in sy wydste sin begryp word as 'n omarmende krag, wetenskap, tegniek asook die verdeling van arbeid en nie slegs 'n gevoel vir die tegnologie van enige gegewe gemeenskap nie. Met *sosiale verhoudings* bedoel Marx daardie sosiale verhoudings wat ontwikkel tussen verskillende lede van die gemeenskap op grond van hierdie produktiewe kragte. Die substruktuur is dus 'n baie komplekse kombinasie van produktiewe kragte en sosiale verhoudings.

In die geval van superstrukture verdeel Marx dit in twee vlakke. Die eerste is die lae vlak van voorstellings of teorieë wat deur mense ontwikkel word ten opsigte van die sosiale orde. Die tweede is die hoër, abstrakte vlak van die uiteindelijke voorstelling van die menslike natuur, die aard van die wêreld, die metafisiese, godsdiens, die simboliese wêreld en soortgelyke entiteite.

Vir Marx is wetenskap in die posisie om nie net die struktuur van sosiale stelsels te beskryf nie, maar ook om hierdie struktuur binne sy besondere samestelling te bepaal en te verduidelik.

Salaman (2001:91) beskryf Marx se siening dat die aard en organisasie van hedendaagse bedryfsorganisasies die wese van indiensnemingsverhoudings weerspieël. Dit bepaal weer alle ander aspekte binne die gemeenskap, aangesien basiese groeperinge (klasse) daardeur gevestig word. Hierdie hele proses word as 'n kernaspek van kapitalisme beskou. Kapitalisme volgens Marx, is 'n vorm van ekonomie, en die samestelling van die gemeenskap blyk uit die wyse waarop werk georganiseer word en ook deur werkverhoudinge.

Marx (1954:124) verduidelik sy verwysing na vervreemding van die arbeidsmag deur te begin met die feit dat werk buite werkers staan. Dit maak nie deel uit van hul natuur nie; gevolglik bereik hulle nie vervulling in hul werk nie, maar verloën hulleself, beleef hulle eerder 'n gevoel van ellende as voorspoed, het hulle geen vrye ontwikkeling van geestelike en fisiese energie nie en is hulle fisies uitgeput en geestelik verneder. Die werker voel hom dus eerder tuis in sy vrye tyd, en by die werk voel hy haweloos. Werk is vir die werker nie vrywillig nie maar afgedwing en daarom word dit beskou as gedwonge arbeid ("forced labour"). Dit is nie die bevrediging van 'n eie behoefte nie, maar 'n bevrediging van ander se behoeftes. Die vreemde aard daarvan wys duidelik wanneer daar geen druk of verpligting is nie, dan word werk soos die pes vermy.

2.3.3.4 Frederik W Taylor (1856 – 1915)

Taylor slaag volgens Buchanan en Huczynski (1997:335) daarin om die produksie te verhoog deur 'n verskeidenheid metodes wat deur verskillende werkers gebruik is, te verminder. Die oneffektiwiteit van die praktyk in die industrie ontstel hom en hy beywer hom daarvoor om aan te toon hoe beide bestuur en die arbeidsmag baat kan vind by sy benadering. Sy gestelde doelwitte is om die volgende te bereik:

- Effektiwiteit – deur die uitset van elke werker te verhoog, maar dan die onderbenutting van werknemers doelbewus te verminder.
- Standaardisering van werksprestasie – deur take te verdeel in klein en duidelik-gespesifiseerde subtake.
- Dissipline – deur die skep van hiërargiese gesag en die instel van 'n sisteem waar alle bestuursbeleidbesluite geïmplementeer word.

Dit wat hy by werkers waarneem, lei tot sy definisie van sistematiese krygsdiens met verwysing na die bewuste beperking van uitset deur operateurs (wat met masjiene werk). Om dit te oorkom, doen hy die volgende voorstelle aan die hand:

- Die taak om werkbeplanning te doen, word aan bestuur oorgelaat en die werkers doen die werk.
- Take en funksies moet deeglik beskryf en geanaliseer word.
- Hy beveel die wetenskaplike keuring van 'n persoon aan om in 'n spesifieke betrekking aangestel te word.
- Die gekeurde werker moet sorgvuldig opgelei word om die taak presies soos deur die bestuur voorgeskryf, uit te voer.
- Monitering om seker te maak of die werker die taak, soos voorgeskryf, afgehandel het.

Taylor wou graag duimsuigreëls vervang met wetenskaplik gefundeerde reëls wat sou aandui hoe lank dit sou neem om 'n spesifieke taak af te handel.

2.3.3.5 Chester I. Barnard (1938-)

Terwyl Weber en Taylor gefokus het op werkprosesse en organisasiestrukture, het Barnard volgens Cummings *et al.* (1988:40) gekonsentreer op die uitvoerende funksies, die gespesialiseerde werk om die organisasie te formuleer en dan in stand te hou met koördinerende en kommunikasie. Hy kontrasteer sodoende die uitvoerende groep en die nie-uitvoerendes. Op uitvoerende vlak definieer hy die volgende funksies:

- Om 'n kommunikasiestelsel tot stand te bering.
'n opsomming van die organisasie – 'n formalisering van werkposisies.
personeel – seleksie, bevordering, degradering en afdanking van individue om die kommunikasiestelsel in stand te hou.
Informele uitvoerende organisasie – instandhouding van informele kommunikasiestelsels
- Die beskerming van noodsaaklike dienste teen individue.
werwing – lok mense om by die korporatiewe verhoudings aan te sluit
rolvervulling – verseker lojaliteit, verantwoordelikheid, entoesiasme, gehalteinsette en –uitsette.
- Formuleer doelwitte, veral algemene organisasiedoelwitte.

Barnard (1981:84) definieer die ontstaan van 'n organisasie as die proses waardeur mense met mekaar kan kommunikeer en hulle bereid is om by te dra tot pogings om 'n gemeenskaplike doelwit te bereik. Die elemente van die organisasie is dus kommunikasie, 'n bereidheid om te dien en 'n gemeenskaplike doel. Vir die voortbestaan van die organisasie is óf effektiwiteit óf doelmatigheid nodig, en hoe langer dit bestaan, hoe noodsaakliker raak beide.

2.3.3.6 Postmodernisme.

Postmodernistiese denke met sy belangstelling in die kulturele en sosiale verandering eerder as tegnologiese en ekonomiese, het volgens Björkegren (1993:101) onlangs begin om 'n groot invloed uit te oefen op studies en teorieë oor organisasies. Wat die gemeenskap bereid is om te aanvaar ten opsigte van organisasies, stem nie noodwendig ooreen met bevindinge van wetenskaplike studies nie. Dit kan wees omdat wetenskap lankal nie meer 'n spesiale reg daarop het om alleen die waarheid te ken nie, en so het almal 'n vrye hand in die organisasieveld. Die skeidslyn tussen kuns en wetenskap het vervaag. Postmodernisme word in die algemeen nie beskou as samehangend nie, maar eerder as 'n lapwerk van idees wat in die artistieke en akademiese velde bestaan.

Postmodernisme verwerp die modernistiese siening dat die sogenaamde realiteite soos waarheid, skoonheid en moraliteit 'n objektiewe bestaan het buiten hoe ons as mense dit voorstel (Hancock & Tyler, 2001:18). Postmodernisme beklemtoon dat die sosiale wêreld nie staan en wag om ontdek te word nie. Wat ons aanvaar as die sosiale wêreld is eerder niks meer nie as ons beskouing daarvan. Terwyl sekere voorstellings van kennis, mag, taal en subjektiwiteit veroorsaak dat sommige modelle van realiteit bevoordeel word, is dit steeds so dat een weergawe van waarheid, skoonheid en moraliteit net so eg is as enige ander een.

Uit voorgaande moet dus afgelei word dat die postmodernisme dit wil hê dat leiers die verskeidenheid en individuele perspektiewe van aandeelhouers in die organisasie moet respekteer en aandag daaraan moet skenk. Leiers behoort volgens Bush (2007:399) dit ook te vermy om op die hiërargie te steun, aangesien dit min betekenis binne die vloeibaarheid van die organisasiewerking kan inhou.

2.3.4 Tipes teorieë

Die paradoksale aard van 'n organisasie het reeds duidelik geblyk uit die vorige paragrawe. Sorge (2002:18) sê verskillende tipes organisasieteorieë kan onderskei word op grond van twee kriteria. Die eerste hiervan is die substantiewe grondslag van verduidelikings. Teorieë poog om verduidelikings te gee vir gebeure, vorme en ontwikkelings.

Die **bruikbaarheidsteorieë** wil die organisasielewe verduidelik ooreenkomstig die nutswaarde wat dit het ten opsigte van gebeure, vorme en ontwikkeling. In hierdie gevalle word die organisasie verklaar deur middel van sy potensiaal om aan vereistes of geleenthede binne die organisasie of omgewing te voldoen. Hier kom 'n baie sterk element van besigheidsadministrasie voor.

Die **institusionele teorieë** is relatief stabiel en toon kenmerkende patrone binne die sosiale raamwerk of in netwerke van sosiale interaksie. In hierdie teorieë is die bruikbaarheid van rangskikkings binne die organisasie sekondêr. Dinge word op 'n bepaalde wyse gedoen omdat geïntitutionaliseerde norme en reëls bepaalde optredes voorstel, eksplisiet of implisiet. Hier word sterk wortels van sosiologiese, sosiaal-antropologiese of politiek-wetenskaplike aard gevind.

Die **kulturele teorieë** is begaan oor waardes, voorkeure, betekenisvolle simbole en geestesprogramme in die wydste sin van die woord. Hier is dit die geestesingesteldheid van handelende individue wat saak maak. Bruikbaarheid is weer hier sekondêr. Inrigtings word gesien as reduceerbaar tot individuele geestesprogramme. Hierdie teorieë is ten nouste gekoppel aan die psigologiese en antropologiese velde.

Die tweede kriterium is die epistemologiese kriterium en is begaan oor die teorie van kennis en voorsien 'n agtergrondverduideliking vir die wetenskaplike kennisstelsel wat na vore kom. Binne hierdie groep ontwikkel daar drie strome met elkeen sy eie klem.

- **Nomotetiese teorieë** stel algemeen geldende stellings oor verhoudings tussen onafhanklike fenomene. Die logika van sulke stellings word vervat in byvoorbeeld "as A gebeur, kan dit geassosieer word met B" of "as A gebeur, kan dit lei tot B". 'n Ander belangrike bevinding is dat die stygende grootte van 'n organisasie ook lei tot omvattender hiërargie asook departementele en professionele onderskeid.
- **Ideografiese teorieë** beeld dit uit wat spesifiek aan individuele dinge of mense is, en skakel fenomene uit wat van gevestigde teorieë afwyk. Dit fokus op die fenomene wat spesifiek verband hou met die industriële sektor, produkte, gemeenskappe of ondernemings.
- **Dialektiese teorieë** is weer 'n erkenning van botsende stellings en teenstrydighede. In 'n positivistiese stelling kan 'n fenomeen slegs as A of nie-A geklassifiseer word. Geen ander moontlikheid bestaan nie, alleen die teenoorgestelde is van toepassing. 'n Fenomeen kan egter as A en nie-A geklassifiseer word.

Die teorieë wat hierbo bespreek is, verteenwoordig verskillende invalshoeke en perspektiewe op leierskap.

2.3.5 Verskillende skole

Talle dissiplines het bygedra tot die ontwikkeling van organisasieteorieë, bv. politieke wetenskap, ekonomie, psigologie en ingenieurswese. Die resultaat hiervan is 'n verskeidenheid

perspektiewe wat uitloop het op verskillende skole wat deur Hodge en Anthony (1991:20) soos volg saamgevat word.

Die **klassieke skool** poog om 'n stel rasonale tegnieke wat met die bou van beide strukture en prosesse kan help, te skep. Hulle glo dat, indien daar 'n rasonale benadering en tegniek gevolg word, die organisasies beter daarin sal slaag om te beantwoord aan die doel waarvoor hulle tot stand gebring is. Die teorie rus op die volgende vier pilare:

- Arbeidsverdeling – word die basis vir seleksie, plasing en ontwikkeling van personeel.
- Skalaar- en funksionele prosesse – verwys na horisontale (meer mense) en vertikale (meer verantwoordelikhede) groei.
- Struktuur – die vertikale rangskikking van die werk binne die organisasie.
- Beheerwydte – grootte van groep wat aan bestuurder rapporteer.

Die klassici het almal gekonsentreer op hoe om 'n organisasie te bou gebaseer op gespesifiseerde beginsels. Uit hierdie geleedere het 'n skool ontstaan wat meer begaan was oor die menslike element, nl. die gedragswetenskaplike skool.

Die **gedragswetenskaplike skool** bestaan primêr uit ondersoekers op die terrein van psigologie, sosiale psigologie en sosiologie. Daar word gepoog om die organisasiegedrag beter te verstaan deur op 'n wetenskaplike wyse te bepaal hoe mense binne die organisasie optree. Die werk van die klassieke skool word aanvaar maar aangepas deur te verwys na die belangrikheid van die sosiale groep se gedrag binne die organisasie. Dit is veilig om te sê dat hedendaagse verstaan van organisasieteorie grootliks die resultaat is van die gedragswetenskaplikes.

Die **sisteemskool** (ook bekend as die stelselskool) het die waardering vir die werking van 'n organisasie sowel as die wisselwerking met die omgewing kom verbeter. So word organisasies beskou as sisteme van hulpbronne wat kombineer (in wisselwerking is) ten einde 'n doel te bereik. Organisasies is dus saamgestel uit 'n geïntegreerde stel komponente met elkeen 'n spesifieke werk om te doen. Daar word ook verwys na twee sisteme, naamlik oop en geslote sisteme. In die geval van 'n oop sistemiese benadering word die ekologie van die organisasie in gedagte gehou – hoe goed dit met die buitewêreld tred hou. Daarteenoor funksioneer 'n geslote sisteem onafhanklik van sy omgewing – onafhanklik van invloede van buite.

Die wese van die **gebeurlikheidskool** se essensie is gebaseer op die veronderstelling dat organisasies se verhoudings tot mekaar sowel as met hul hele omgewing, van die situasie afhang. Bestuurders behoort daarom meer buigsaam en selfs meer naïef in hul besluitneming te wees. Hierdie teorie verwerp dus die benadering van oorkoepelende beginsels soos deur die

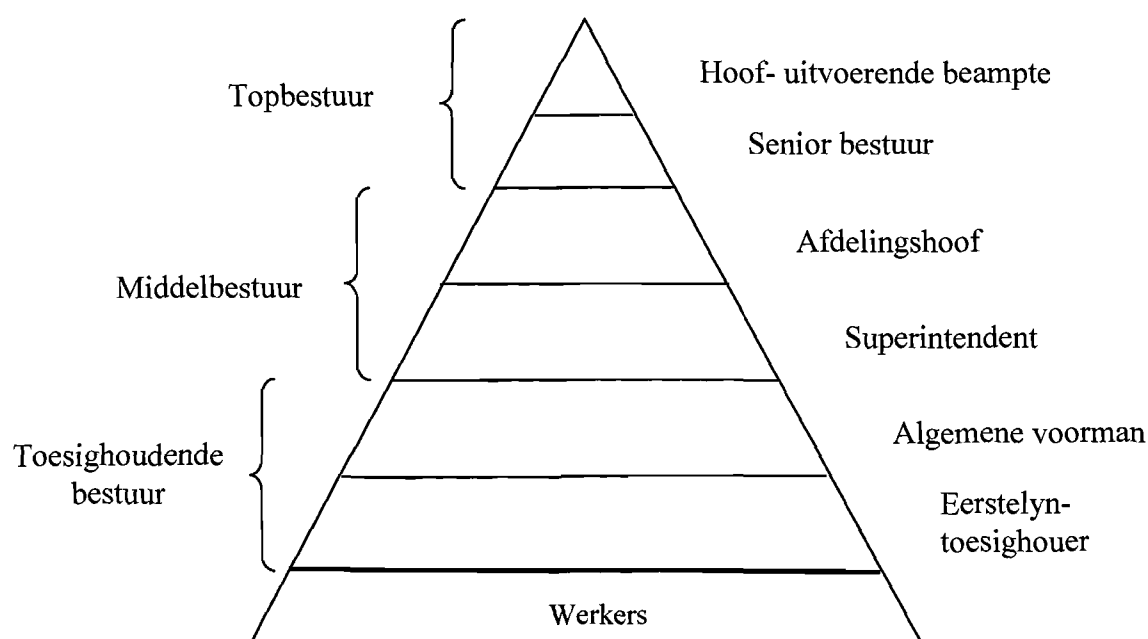
klassici voorstel. Hulle verkies om die voorskriftelike met 'n aanpasbare perspektief op die organisasie te vervang.

Hodge en Anthony (1991:29) maak ook die stelling dat die taak van 'n bedryfsleier in 'n komplekse organisasie veral is om besluite van hoë gehalte te neem. Om dit te kan doen is ervaring alleen nie meer genoeg nie, maar ook 'n deeglike kennis van gesofistikeerde gereedskap en tegnieke.

Ten opsigte van bogenoemde is dit weer opvallend hoe die omstandighede op 'n gegewe tydstip tot veranderde sieninge lei en die bestaande benadering aangepas word om die heersende omstandighede te akkommodeer. Dit is dus belangrik dat die struktuur van 'n bedryfsorganisasie van nader beskou word.

2.3.6 Die struktuur van 'n bedryfsorganisasie

Organisasiestruktuur is volgens Buchanan en Huczynski (1997:297) die sisteem van indelings en die netwerk van verhoudings tussen die verskillende poste in die organisasie en die bekleërs van daardie poste. Hierdie struktuur het beide 'n vertikale en horisontale dimensie. In die diagrammatiese voorstelling in Figuur 2.1 is dit ook duidelik dat die meeste werkers hulle heel onder bevind en verantwoordelik is vir die vervaardiging van die produk of die lewering van 'n diens.



Figuur 2.1: Organisasiestruktuur

Elkeen van die vlakke bokant die werkers verteenwoordig 'n bestuursvlak. Aan die linkerkant word die bestuursvlakke in drie groeperinge verdeel, nl. eerste bestuurlyn, middelbestuur en senior-of topbestuur. Aan die regterkant word die algemeen aanvaarbare posbenamings aangedui. Hierdie vlakke verteenwoordig ook verskille in status.

Organisasiestruktuur is egter ook meer as slegs blokkies in 'n diagram, dit is 'n patroon van interaksies en koördinasie wat met die tegnologie, take en menslike komponente van die organisasie skakel. Vroom (2002:58) kom tot die gevolgtrekking dat die volgende dimensies algemeen aanvaar word:

Spesialisering verwys na die verdeling van werk binne die organisasie. Vir die werknemer beteken dit die aantal verskillende take of handeling in een enkele funksie. Verder verwys dit ook na spesialisasie in verskillende eenhede. Die logiese teenvoeter is koördinerings.

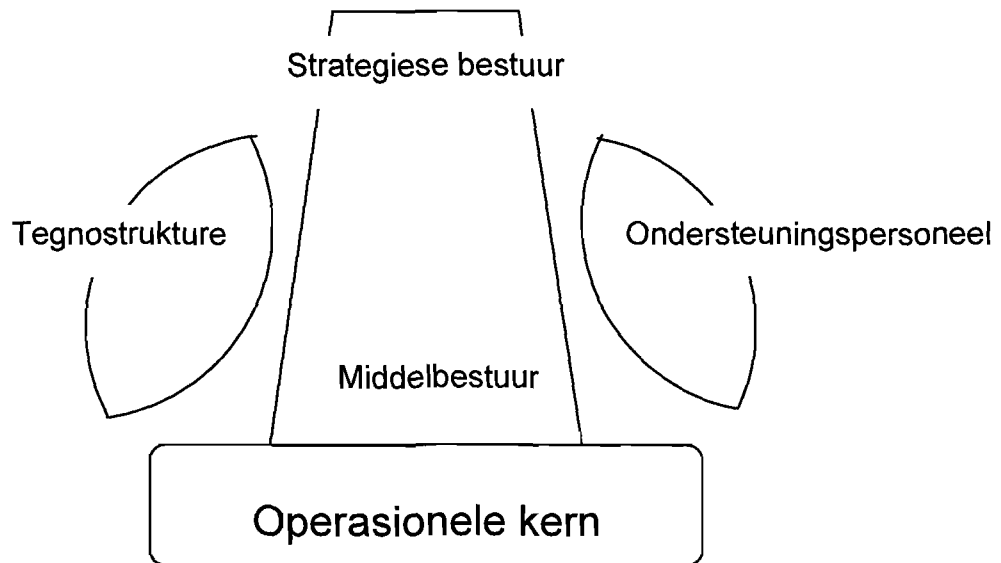
Standaardisering verwys na die wyse waarop die organisasie sy prosesse gestruktureer het op grond van vaste standaarde en roetines. Hier word ook onderskei tussen standaardisering van prosedures en reëls vir besluitneming aan die een kant en die manier waarop mense optree aan die ander kant (hul rolle, werk-evaluering ens.).

Formalisering het te make met die vlak waarop inligting en prosedures skriftelik aangedui is. Hoewel dit 'n tradisionele werkswyse is, bly dit 'n goeie veiligheidsmaatreël.

Sentralisering verwys na die vlak waarop wettige besluite in belang van die organisasie geneem kan word. Hierdie vlak word maklik vasgestel deur net te bepaal wie die laaste persoon is wat magtiging moet gee vir 'n aktiwiteit om wettig uitgevoer te word.

Konfigurerings behels die ondergeskiktheid van take, funksies en posisies aan verskillende persone in 'n hiërargiese gesagslyn.

Ten opsigte van hierdie laaste dimensie onderskei Mintzberg (1979:18) ten minste vyf konfigurasies wat volgens hom deurslaggewend is in sy model vir 'n organisasie. Ten einde sinvol na hierdie konfigurasies te verwys, volg eers net weer 'n skematiese voorstelling van Mintzberg se model (sien Figuur 2.2).



Figuur 2.2: Mintzberg se model

Aan die basis van die voorstelling is die *operasionele kern* waar die basiese werk van die organisasie uitgevoer word, d.w.s. die insette, die prosessering, die uitsette asook die ondersteuningstake wat daarmee gepaard gaan.

Net bokant die operasionele kern is die administratiewe komponent wat in drie dele aangedui word:

die *tegnostruktuur* hanteer die standaardisering van die werk ten einde die effektiwiteit te verbeter;

die *middelbestuur* wat die eintlike besigheid bedryf. Hulle ontwikkel nuwe besigheid en beheer alle werksaamhede in die organisasie; en

die *ondersteuningspersoneel* wat die funksionering van die operasionele kern op 'n indirekte wyse ondersteun.

Heel bo-aan die hiërargie tesame met hul eie personeel, is die strategiese groep wat ook op 'n deurlopende manier verbind is met die middelbestuurders en die operasionele kern.

Oor die jare heen is reeds bewys dat dit vir die bedryfsleier belangrik is om oor insig ten opsigte van bogenoemde te beskik.

2.3.7 Die bedryfsorganisasie en die omgewing

Vir Keuning en Eppink (1997:19) behoort organisasies altyd in samehang met die omgewing waarbinne hulle bevind, bestudeer te word. Tussen die organisasie en sy omgewing

bestaan daar 'n onlosmaaklike band, en probleme wat die organisasie in sy werking of struktuur ervaar, moet in wisselwerking met die omgewing beskou word en as sodanig geanaliseer word.

Daar word verder ook duidelik onderskeid getref tussen 'n interne omgewing en 'n eksterne omgewing:

Interne omgewing behels die ekonomiese/sosiale/tegniese sisteme binne die organisasie en bestaan uit 'n aantal subsisteme of komponente. Dit word saamgestel uit die bestuursleiers, werknemers, ander organisasielede, masjiene, geboue, stelsels, prosedures en die finansiële middele. Organisasiekultuur en –klimaat kan ook beskou word as die interne omgewing van die organisasie.

Eksterne omgewing kan beskou word as al die elemente wat in 'n verhouding staan tot die organisasie en die werking daarvan beïnvloed sonder om deel daarvan uit te maak. Die volgende tabel verdeel die eksterne omgewing in belanghebbers en situasies wat saam die eksterne omgewing uitmaak:

Tabel 2.1: Belanghebbers en situasies in die eksterne omgewing

BELANGHEBBERS	SITUASIES
<ul style="list-style-type: none"> • Verbruikers, kliënte • Konkurrente • Leweransiers • Potensiële werknemers • Professionele groeperinge • Inwoners in omgewing • Vakbonde, verbruikersorganisasies, belangegroepes 	<ul style="list-style-type: none"> • Maatskaplike behoeftes • Tegnologiese ontwikkelinge • Maatskaplike ontwikkelinge, norme en waardes • Politieke ontwikkelinge en wetgewing • Ekonomiese ontwikkelinge • Arbeidsmark • Ontwikkelinge in bedryf, groei, markte en produkte

Beide omgewings is uiters vloeibaar, en Meudell en Callen (1996:127) waarsku teen die invloed wat veranderinge ten opsigte van veral die volgende vier faktore op die organisasie kan hê: Verbruikersvoorkeure, ekonomiese resessie, kompetisie en wetgewing.

Caroll en Tosi (1977:171) sien die definisie van die elemente van die omgewing bloot as 'n aanduiding van waar die organisasie funksioneer. Wat daaraan struktuur gee, is eerder die vlak van verandering in die omgewing. Voordat die bedryfsleier effektief leiding kan neem, moet hy/sy die omgewingsveranderlikes eers verstaan asook die impak daarvan op die organisasie. Sulke veranderings kan op die kontinuum tussen stabiliteit en onbestendigheid voorkom. Dit

het ook 'n direkte impak op die interne strukture van die organisasie, op die individu wat daarby aansluit en die vormende persepsies, houdings en waardes van die organisasie.

'n Organisasie funksioneer nie in isolasie nie. Daft (2005:281) meen dat dit eerder voortdurend in interaksie met sy omgewing verkeer. Daarom moet die organisasie die dinamiek van sy omgewing verstaan ten einde by veranderende eise van die buitewêreld te kan aanpas. Dit verg ook besondere insig en begrip om agteruitgang in die organisasie te voorkom, aangesien dit nadelige gevolge vir die aandeelhouders en die onmiddellike gemeenskap kan inhou. Hiervoor is kennis van dit wat die kompetisie dryf asook van moontlike keuses in die buitewêreld nodig. In hierdie buitewêreld kan daar onderskei word tussen vyf soorte omgewings. Dit wissel tussen 'n minder spesifieke aanduiding van omgewingsveranderlikes en 'n meer spesifieke aanduiding daarvan:

- Die poel van hulpbronne. Dit verwys na die toevoerveranderlikes wat die organisasie laat funksioneer, soos watter kategorie arbeid of roumateriaal benodig word.
- Die subomgewing. Dit verwys na die veranderlikes wat 'n spesifieke subeenheid van die organisasie sal beïnvloed, soos die navorsings- en ontwikkelingsafdeling wat belang stel in die ontwikkeling in die wetenskapgemeenskap. Daarteenoor sal die bemarkingseenheid eerder die nuutste tendense in kliëntebehoefte dophou.
- Die taakomgewing. Dit word saamgestel uit al die ander organisasies waarmee direkte interaksie plaasvind ten einde te groei en te oorleef. Dit sluit in onmiddellike rolspelers soos kliënte, voorsieners van finansies, verskaffers en mededingers.
- Die saamgevoegde omgewing. Alle partye wat buite die taakomgewing val maar wat ook 'n impak maak op die organisasie, word saamgevoeg as 'n spesifieke omgewing van die organisasie. Dit sluit in alle belangegroep, vakbonde en staatsliggame.
- Die makro-omgewing. Hiermee word bedoel die breër gemeenskapskragte wat die werking van die organisasie beïnvloed. Dit kan die land se onderwysstelsel, die nasionale konstitusie, nywerheidsverhoudinge en die land se kultuur wees.

Mintzberg (1983:45) voeg nog drie dimensies hierby om te differensieer ten opsigte van hierdie moontlike veranderlikes in die omgewing, naamlik kompleksiteit, dinamiek en onsekerheid. 'n Omgewing kan dus kompleks of eenvoudig wees, dinamies of stabiel en seker of onseker. Die rol van 'n kompeterende omgewing kan volgens Lawler *et al.* (1998:166) nie geringgeskat word nie. Dit lei tot 'n soeke na metodes om verbetering te bewerkstellig ten opsigte van spoed, koste en gehalte. Dit bepaal inderdaad die manier waarop talle bedryfsinstansies bestuur word. Faktore in hierdie kompeterende omgewing is veral buitelandse kompetisie, korter rakleef tyd, kwynde markte, snelle groei, gehaltekompetisie en snelle verandering.

Uit bogenoemde kan afgelei word dat die werking van 'n organisasie nie los staan van sy omgewing nie en daarom rolspelers in die gemeenskap behoort te betrek by die beplanning van die organisasie se doelwitte, byvoorbeeld by strategiese beplanning.

2.3.8 Die organisasie en die gemeenskap

Daar bestaan genoeg rede om te glo dat organisasies slegs behoorlik verstaan kan word indien hulle ook behoorlik binne die gemeenskapsverband waarin hulle geleë is, beoordeel word. Morgan (1990:233) wys daarop dat hierdie verbande die afgelope twee eeue hoofsaaklik op ontwikkelinge binne nasionale grense gegrond was. Binne hierdie grense het sosiale klasse en politieke partye ontstaan wat basiese vorm aan gemeenskappe verleen het. Verder het hierdie vorm op meer as een vlak bestaan. Op een vlak is daar die verwagtinge wat sosiale rolspelers van mekaar gekoester het. Op 'n ander vlak is daar die talle instellings wat ontstaan het tydens die proses van industrialisasie en dan was daar die staat wat self probeer om sosiale veranderings teweeg te bring. Op elkeen van hierdie vlakke is daar ook nog voortdurende verandering. Dit is egter belangrik om daarop te let dat hierdie nasionale grense oor die afgelope twintig jaar oorbrug is. Hoewel elke land steeds beheer behou het oor sy mense se bewussyn en die struktuur van hul politieke instellings, is die grense daarvan geleidelik oorgesteek. Veranderinge in die wêreld se geldstelsels het gelei tot soveel integrasie tussen state dat dit die onafhanklike ekonomiese optrede van 'n land baie moeilik maak – byvoorbeeld die Europese Unie.

Litterer (1965:35) beskou organisasies ook as sosiale instellings wat 'n groep mense betrek wat op 'n spesifieke manier in 'n verhouding tot mekaar staan terwyl hulle sekere aktiwiteite uitvoer. Sommige van hierdie verhoudings, aktiwiteite, beskouinge en gesindhede word gevorm deur faktore buite die onmiddellike omgewing van saamwerk. Ander vloei weer voort uit die saamwerk binne 'n gegewe stel omstandighede.

2.3.9 Die bedryfsorganisasie binne 'n statutêre raamwerk

Bedryfsinstansies kan natuurlik staatsinstansies wees, of private ondernemings waarvan die befondsing nie deur die staat bepaal word nie. Soos reeds in 2.2.4.1 gemeld, behoort alle handeling in ons land egter te geskied onder die inhoud van die Grondwet van Suid-Afrika (SA, 1996a). Verder is daar heelwat wetgewing wat ook die organisasieomgewing raak en is dit vir die bedryfsleier noodsaaklik om ook deeglik bewus te wees van die bestaan van elkeen van hulle. Hy sal ook moet toesien dat elke wet en die implikasies daarvan volledig binne die organisasie verreken word.

Enkele van die primêre wette wat direk op bedryfsinstansies betrekking het, is

- Die Wet op Gelyke Indiensneming (SA, 1998b)
- Die Wet op Basiese Diensvoorwaardes (SA, 1997)
- Die Wet op Arbeidsverhoudinge (SA, 1995a)
- Die Wet op Beroepsveiligheid en Gesondheid (SA, 1993)

Genoemde wetgewing verskaf die nodige raamwerk waarbinne alle handeling geskied en bied veral beskerming aan die werknemers binne 'n organisasie.

2.3.10 Organisasiepolitiek en mag in die bedryfsinstansie

Senior (2002:174) beskou politiek binne die organisasie as 'n verwarrende randkwessie as dit vergelyk word met die organisasie se prestasie. Dit blyk dat bedryfsleiers graag die onderwerp van politieke gedrag sou wou vermy, maar hulle erken die belangrikheid daarvan, veral met betrekking tot organisasieverandering. Jooste (2004:219) verwys na die noodsaaklike aspekte om mense te beheer, naamlik gesag, mag en invloed. Sy wys verder daarop dat die situasie verander het van die gebruik om gesag, mag en invloed in gelyke maat binne die organisasie toe te pas, na die moderne gebruik, naamlik om meer invloed te gebruik en minder gesag en mag.

Vervolgens 'n aantal definisies:

Politieke gedrag is die praktiese terrein van mag in aksie, uitgeoefen deur middel van tegnieke van beïnvloeding en ander ekstreme taktieke. (Buchanan & Badham, 1999:10)

Politieke gedrag binne organisasies is daardie aktiwiteite wat nie normaalweg deel van 'n mens se formele rol in die organisasie uitmaak nie, maar wat 'n invloed uitoefen of probeer om 'n invloed uit te oefen op die verspreiding van voor- en nadele in die organisasie.

(Robbins, 2001:362)

Mag beïnvloed die bepaling van wie wat kry, waar en hoe.

(Morgan, 1997:170)

Mag is die potensiaal of werklike vermoë om ander te beïnvloed in 'n verlangde rigting. 'n Individuele groep of sosiale eenheid beskik oor mag as dit inligting, kennis of hulpbronne beheer wat 'n ander groep of sosiale eenheid verlang.

(Gordon, 1993:392)

Mag word gedefinieer as die potensiële vermoë om gedrag te beïnvloed, die gang van gebeure te verander, weerstand te oorkom en mense te oortuig om dit te doen wat hulle normaalweg nie sou doen nie.

(Pfeffer, 1993:204)

Mag binne 'n organisasie is geleë in 'n gestruktureerde verhouding tussen die persoon wat wil beïnvloed en sy/haar teiken. (Wilson, F.M., 2004:164)

Mag verwys na 'n kombinasie van fisiese mag, ekonomiese mag, kennismag en normatiewe mag (verwys bv. na persoonlikheidseienskappe). (Coleman, 2005b:52)

Mag is 'n skaars bron waardeur mense in staat gestel word om ander mense se gedrag te vorm. (Hislop, 2005:94)

Al bogenoemde definisies het een ding gemeen – om mag te hê beteken om iemand anders se optrede te kan beïnvloed. Pfeffer (1994:450) wys ook daarop dat sekere voorwaardes geld vir die aanwend van mag. Die eerste voorwaarde is interafhanklikheid – dit wat met een werknemer of eenheid gebeur, het 'n invloed op die ander. Die tweede voorwaarde is heterogene doelwitte. Dit kom voor wanneer verskillende mense verskillende oortuigings huldig oor besluite wat geneem moet word en die uitkomst daarvan. Die derde voorwaarde is skaarsheid. Wanneer hulpbronne onvoldoende is om die aanvraag te bevredig, sal keuses uitgeoefen moet word oor die benutting van die beskikbare bronne.

Gesag is volgens Morgan (1997:172) die eerste voor die hand liggende bron van mag in 'n organisasie. Dit is 'n vorm van wetlike mag wat deur almal wat by die interaksie betrokke is, aanvaar word. Dit kan gesien word as 'n soort sosiale instemming wat noodsaaklik is om magsverhoudinge te stabiliseer. Dit ontstaan wanneer mense die reg van iemand erken om sekere lewensterreine te reël en dat ander dit moet eerbiedig. Hierdie formele mag manifesteer in die meeste organisasies op die volgende drie wyses:

Charismatiese mag ontstaan wanneer mense die spesiale eienskappe van 'n persoon respekteer en daarom die reg van daardie persoon erken om namens hulle op te tree.

Tradisionele mag ontstaan wanneer mense respek het vir die gevestigde gebruike en praktyke van die verlede en dan hul vertrouwe vestig in almal wat hierdie tradisionele waardes simboliseer. Sekere persone soos monarge verkry hierdie gesag omdat dit van persoon tot persoon oorgedra word.

Burokratiese mag ontstaan wanneer mense aandring daarop dat die uitoefening van gesag berus op die korrekte toepassing van formele reëls en prosedures. Persone wat hierdie toepassing moet beheer, moet prosedureel daartoe verkies word.

Om die maksimum diskresie te behou behoort gesag volgens Clegg (2002:306) gedelegeer te kan word, maar nie mag nie, hoewel gehoorsaamheid nie gewaarborg kan word wanneer gesag gedelegeer word nie. Daarom word 'n hele arsenaal dissiplinêre tegnieke aangewend om organisasies in staat te stel om hul doelwitte te bereik. Daar word ook teruggeval op vorige praktyke en presedente om gehoorsaamheid en produktiwiteit af te dwing.

Die afwenteling van besluitnemingsgesag is volgens Lawler (1998:41) die kern waarom dit gaan om werknemers by die organisasie betrokke te kry. Dit speel uiteindelik ook 'n belangrike rol in gehaltebeheer. Om die beste uit mense te kry en 'n poging aan te wend om werksbevrediging te verbeter, sê Schultz (2003:147), vereis 'n gees van samewerking en gewilligheid om aan werkers meer sê in besluite te gee oor aangeleenthede wat hulle raak. Hierdeur word werkers meer bemagtig en dit bevorder werknemerbetrokkenheid. Bemagtiging kan gesien word as

- gesag wat gedelegeer word van die persone wat oor posisionele mag beskik
- iets wat afwentel tot by die laagste vlak in die organisasie
- 'n vermeerdering van aanspreeklikheid onder die lae vlakke
- 'n poging om probleemoplossingvermoëns op die laer vlakke te ontwikkel
- hulp om hierdie mense op die laer vlakke by te staan om self hul bestemmings uit te werk
- hulp aan hierdie mense om hul volle potensiaal te bereik
- aanmoediging om die positiewe impak van bemagtiging ook deel van hul persoonlike lewens te maak.

Dit sal egter ook 'n mate van opleiding van werknemers vereis om bemagtiging op die regte wyse te kan hanteer.

2.3.11 Organisasiekultuur en –klimaat

Hoewel daar in die literatuur nie eenstemmigheid is oor die verskil tussen die kultuur en klimaat van 'n organisasie nie, onderskei Hofstede (2002:68) wel tussen hierdie begrippe deur te sê dit is 'n kwessie van definisie. Kultuur is volgens hom 'n langer termyn, stabiele kenmerk van die organisasie. Klimaat, daarenteen, is van korter duur (meer tydelik) en 'n meer veranderlike kenmerk van die organisasie.

Die subtiele verskil wat aangetref word tussen werk by die een of die ander organisasie, lê volgens Coleman (2005a:63) in die manier waarop dinge by elkeen van hierdie organisasies gedoen word. Dit kan hoogstens beïnvloed word deur die nasionale en sosiale omgewing waarbinne dit funksioneer, maar bly in elke geval uniek. Wilson, F.M. (2004:184) sluit hierby aan wanneer sy sê dat die organisasiekultuur nie 'n spieëlbeeld van die kultuur van die breër gemeenskap kan wees nie. Die aard van besigheid, die mark wat bedien word en die

tegnologie wat gebruik word, is alles faktore wat tot die organisasiekultuur bydra. Dit is daarom volgens Coleman (2005a:64) nie so maklik om die organisasiekultuur presies te definieer nie, maar daar is vier interafhanklike elemente van die aktiwiteite van die organisasie wat tot die kultuur bydra:

- Doel – verwys na beide die verklaarde doel en die interpretasie daarvan deur die mense wat daar werk.
- Simboliek – die boodskap wat bestuurstrukture, style, tradisies en rituele oordra.
- Netwerke – die manier waarop die werkers met mekaar kommunikeer, saam vergader en saam werk.
- Integrasie – die mate waarin mense en hul omgewings bymekaargebring word en sodoende in 'n verenigde kultuur kan deel.

Robbins (2001:510) meen daar is wye eenstemmigheid dat organisasiekultuur na 'n stelsel van gedeelde mening onder lede verwys, en hierdie siening word deur Hislop (2005:127) gedeel, wat organisasiekultuur sien as bepaalde oortuigings en gedrag wat deur die lede van die organisasie gedeel word. Hierdie mening onderskei die organisasie van ander organisasies en is by nadere ondersoek 'n stel sleutelkenmerke wat die organisasie koester. Hy stel sewe basiese kenmerke (in stygende orde van belangrikheid) wat 'n organisasiekultuur saamvat:

- Innovering en die loop van risiko's - die mate waarin werknemers aangemoedig word om innoverend te wees en risiko's te loop.
- Aandag aan besonderhede – die mate waarin van werknemers verwag word om presisie, analise en aandag aan detail te gee.
- Uitkoms-georiënteerd – die mate waarin bestuur op resultate fokus eerder as op tegnieke en prosesse om die resultate te behaal.
- Mens-georiënteerd – die mate waarin bestuur besluite neem deur ook die implikasie daarvan op die werknemers in berekening te bring.
- Span-georiënteerd – die mate waarin die werk gereël word rondom spanne in die organisasie eerder as rondom individue.
- Aggressiwiteit – die mate waarin die werknemers aggressief en kompetend is eerder as gelate en gemaklik.
- Stabiliteit – die mate waarin die aktiwiteite in die organisasie klem lê op die handhawing van die status quo eerder as op groei.

As in ag geneem word dat elkeen van hierdie kenmerke op 'n kontinuum van laag na hoog lê, sal 'n prentjie van die organisasiekultuur saamgestel kan word.

Werner (2003b:24) wys ook op die moontlikheid daarvan dat 'n organisasie selfs verskeie subkulture kan hê. Sy verwys dan na 'n dominante kultuur wat die kernwaardes van die organisasie se lede uitdra en dan subkulture wat hieruit ontwikkel. Sulke subkulture weerspieël

algemene probleme, ervarings en situasies waardeur lede gekonfronteer word. Dit is egter noodsaaklik dat daar 'n dominante kultuur moet bestaan, anders kan die subkulture verwarring veroorsaak en 'n onsekerheid meebring oor wat aanvaarbaar is en wat nie.

Met verwysing na die bespreking in 2.3.6 oor gemeenskapsverbande wat hoofsaaklik binne nasionale grense ontwikkel het, sê Morgan (1997:122) dat, hoewel moderne gemeenskappe baie dinge gemeen het, dit foutief sou wees om internasionale verskille in kultuur te negeer. Die gang van die geskiedenis het verskeie variasies in nasionale sosiale kenmerke en style in organisasie en bestuur gevorm. Levin (1994:133) sê ook dat kultuur nie staties is nie, maar 'n lewendige proses soos 'n rivier wat beweeg maar steeds 'n herkenbare vorm behou.

Vir die leier om effektief leiding te kan neem, is die heersende kultuur in die algemeen, maar ook die moontlike subkulture, van belang. Verder moet die verskille in kultuur oor die internasionale grense heen in berekening gebring word met betrekking tot die interaksie op internasionale vlak en die implikasies daarvan plaaslik.

2.3.12 Die bedryfsinstansie en bedryfsleierskap

Leierskap word volgens Werner (2003a:186) in die algemeen gedefinieer as die sosiale proses om mense te beïnvloed om entoesiasies en vrywillig te werk aan organisasiedoelwitte. Dit is nie beperk tot 'n formele posisie of formele gesag nie. Enigiemand op enige vlak in die organisasie kan 'n invloed op ander uitoefen. So vestig organisasies dikwels 'n breër leierskapskultuur deur die instel van selfbestuurswerkgroepe. Bedryfsleierskap word dus nie gesien as die alleenterrein van die hoof- uitvoerende beampte of die charismatiese leier nie.

Vervolgens dan 'n aantal terreine waarby die bedryfsleier spesifiek betrokke is.

2.3.12.1 Die bedryfsleier en bestuur

Daar word algemeen aanvaar dat die klassieke bestuursteorie sy ontstaan in Frankryk aan die begin van die twintigste eeu met die werk van Henri Fayol gehad het (Buchanan & Huczynski, 1997:397). Hy lê baie klem op metodes en nie persone nie. Sy 6 basiese bestuursaktiwiteite word vandag nog breedweg deur sommige teoretici as die basis van bestuur beskryf.

Voorspelling – 'n raming van wat in die toekoms gaan gebeur.

Bepanning – opstel van 'n aksieplan om aan die verwagte vraag te voldoen.

Organisering – mobiliseer materiaal en hulpbronne deur verskillende take aan verskillende afdelings, individue en eenhede toe te deel.

Beheeruitoefening – voorsien aanwysings aan werknemers; verwys ook na motivering.

Koördinerig – verseker dat die aktiwiteite en hulpbronne goed saamwerk ter bereiking van 'n gemeenskaplike doel.

Toesig – moniteer vordering om te verseker dat beplanning behoorlik uitgevoer word.

Bogenoemde aktiwiteite is in mekaar verweef. Vir Fayol behels beplanning die opstel van 'n program van aksie om 'n doelwit te bereik en dan volg al die ander bestuursaksies. Volgens Caroll en Tosi (1977:16) het Fayol ook 'n belangrike rol gespeel om gelykheid van behandeling van alle werkers teweeg te bring. So het hy ook daarop aangedring dat verantwoordelikheid moet toeneem namate gesag toeneem.

Kotter (1990:103) argumenteer dat bestuur die hantering van kompleksiteit is. Goeie bestuur bring orde en bestendigheid deur die opstel van formele planne, die ontwerp van rigiede organisasiestrukture en die monitering van resultate teenoor die beplanning. Vir Cohen *et al.* (1988:338) val die bedryfsbestuurder se funksies in drie aanverwante groepe uiteen:

- Interpersoonlik – behels die aangaan en instandhou van kontakte en verhoudings met 'n verskeidenheid persone binne en buite hul organisasie-eenhede.
- Inligting – behels die insameling en verspreiding van inligting binne die eenheid asook na en van buite die eenheid.
- Besluitneming – behels 'n reeks besluite met betrekking tot die interne praktyke sowel as interaksie met ander eenhede binne die organisasie en daarbuite.

Mintzberg (1973:55) deel sy tien bestuursrolle onder bogenoemde drie groepe soos volg in:

Interpersoonlik

- Simboliese figuurhoof – stel die voorbeeld.
- Onderhandelaar – fasiliteer tussen persone waar verskille bestaan.
- Toesighouer – sien toe dat almal besig is met hul take.

Inligting

- Moniteerder – kontroleer die korrektheid en noodsaaklikheid van die inligting wat versprei word.
- Segspersoon – kommunikeer namens die instansie.
- Verspreider – maak self seker dat alle inligting by almal kom wat dit moet kry.

Besluitneming

- Innoveerder – dink nuwe idees en metodes uit waarmee gewerk kan word.
- Stoornishanteerder – hanteer probleme wat opduik in die implementering van beleid en/of doelwitte.
- Hulpbronverspreider – sien toe dat hulpbronne effektief benut word.
- Onderhandelaar – tree toe tot verskille tussen mense in die soeke na 'n oplossing vir die verskille.

Genoemde tien bestuursfunksies verskil van mekaar op grond van hul interne of eksterne fokus. Dit beklemtoon die feit dat die bedryfsleier as bestuurder steeds tussen sy/haar organisasie en

sy omgewing staan en daarom is dit deel van sy/haar funksie om die hele organisasie en sy omgewing te verreken in die uitoefening van sy/haar plig.

Coetsee (2003:72) sê met verwysing na bogenoemde, dat die leier wat oor al hierdie eienskappe beskik, 'n perfekte leier is en daarom as 'n uitsondering beskou kan word. 'n Persoon word egter nie met al hierdie eienskappe gebore nie, en iemand wat verbind is tot die groei en ontwikkeling van sy organisasie en die mense binne die organisasie, kan hierdie vaardighede, houdings en bevoegdhede bekom en ook 'n suksesvolle leier word.

2.3.12.2 Die bedryfsleier en besluitneming

Besluitneming word volgens Butler (2002:224) baie lank reeds beskou as 'n sentrale bestuursaktiwiteit. Sentraal in hierdie aktiwiteit staan die probleem om 'n keuse vir optrede in omstandighede uit te oefen wat normaalweg onseker en twyfelagtig is. Hy identifiseer ses algemene tipes besluite:

Eenvoudig onderbroke – die bekende probleemstelling, gegewe oplossing, herkenning en diagnose word aangewend maar met talle onderbrekings.

Politieke ontwerpproses – gegewe oplossings of aanpassings tot pasklaar oplossings word aangewend maar met meer omvattende onderbrekings as gevolg van politieke aktiwiteit.

Basiese ondersoek – min onderbrekings met die klem op rasionele ondersoekprosesse en die vind van oplossings in ooreenstemming met organisasieprosedures.

Gewysigde ondersoek – verteenwoordig 'n meer komplekse basiese soektog-tipe waartydens pasklaar oplossings gewysig word tot 'n spesifieke oplossing.

Basiese en dinamiese ontwerpe – albei soorte besluite dui op begrensde, rasionele tipe besluite wat na deeglike pogings van ontwerp en evaluering pasklaar gemaak word.

Robbins (2001:131) sien besluitneming as 'n reaksie op 'n probleem. Daar is volgens hom 'n verskil tussen die huidige stand van sake en die een of ander verlangde stand wat oorweging van alternatiewe rigting of aksie verg. Een persoon se probleem kan vir 'n ander persoon geen probleem wees nie. Daarom is die bewustheid van 'n probleem en dat 'n besluit geneem moet word, 'n perseptuele kwessie. Wat meer is, elke besluit verg interpretasie en evaluering van inligting. Data word van talle bronne ontvang en moet bestudeer, geprosesseer en geëvalueer word. Watter data relevant is, sal deur die besluitnemer se persepsies bepaal word. Persone

in die topbestuur bepaal gewoonlik deur hulle besluite die doelwitte van die organisasie, watter produkte of dienste gelewer moet word en watter wyse die beste is om projekte te finansier. Persone in die middel- en laervlakbestuur bepaal produksieskedules, keur nuwe werknemers en besluit hoe salarisverhogings toegedeel word. Dit is dus duidelik dat individue besluite neem.

Besluite word ook nie net deur bedryfsleiers geneem nie, want gewone werkers neem ook besluite ten opsigte van hulle werk wat verreikende gevolge kan hê. Besluite soos om werk toe te gaan, hoe hard hulle gaan probeer om suksesvol te wees en of hulle aan 'n toesighouer se opdrag gehoor gaan gee of nie, is sommige van die besluite wat die meeste geneem moet word. Na aanleiding hiervan sê Schultz (2003a:168) dat geen ander enkele faktor so 'n groot invloed op besluitneming en die gedrag van leiers en werknemers het as die etiese of onetiese nie. Daarom behoort daar doelbewus aandag geskenk te word aan die integrering van etiese besluitneming by die daaglikse lewe van die organisasie deur

- te verseker dat die topleiers verbind is tot etiese gedrag en besluitneming;
- 'n duidelike gedragskode te ontwikkel en toe te sien dat prosedures om dit toe te pas, gevolg word;
- werknemers te betrek by die identifisering van etiese probleme sodat hulle deel in die begrip daarvoor;
- etiese besluitneming deel te maak van die personeevalueeringsproses;
- die prioriteite van die organisasie en kwessies ten opsigte van die etiese te publiseer.

Deur aandag te skenk aan etiese beginsels, word die behoefte om besluite en gedrag te oorweeg vanuit die hoek van die persone wat daardeur geraak word, beklemtoon. Nielsen *et al.* (1994:535) stel voor dat elke werknemer die volgende etiese vrae behoort te oorweeg voordat hy/sy met enige werk begin:

- Wat is my eie persoonlike waardes en hoe sal dit my werk beïnvloed?
- Wat is my eie vaardighede en vermoëns en is dit voldoende vir die werk wat ek moet doen?
- Is ek bereid om die verantwoordelikheid vir die gevolge van my besluite te aanvaar?
- Is ek gewillig om die "alles wat nodig is"-inligting met die kliënt te deel?

Deur hierdie vrae betyds te stel kan daar 'n groter positiewe impak op die organisasie se uitset gemaak word, en die leier moet deeglik rekening hou met die antwoorde en die implikasies daarvan.

2.3.12.3 Die bedryfsleier en kommunikasie

Kommunikasie word deur Kelly (2000:92) beskou as die een aktiwiteit wat die meeste tyd van 'n bedryfsleier verg. Sy definieer kommunikasie in die organisasie as die proses waardeur twee of meer mense inligting uitruil en dit verstaan – gewoonlik om iemand te motiveer of iemand se gedrag te beïnvloed. Die sender maak sy voorneme bekend om die ontvanger te oorrreed om te doen wat hy/sy verlang. Kommunikasiepogings binne organisasies word grootliks beïnvloed deur die media wat gebruik word om die boodskap oor te dra.

Vervolgens 'n aantal belangrike soorte kommunikasie wat elkeen in eie reg belangrik is:

Interpersoonlike kommunikasie behels volgens Buchanan en Huczynski (1997:42) die oordrag van inligting en die uitruil van menings op 'n "een-tot-een"-basis tussen twee of meer persone. Belangrike begrippe in hierdie proses word deur hierdie skrywers *kodering* en *dekodering* genoem na aanleiding van die bedoeling van die sender met 'n boodskap en die interpretasie deur die ontvanger.

Nie-verbale kommunikasie is die proses waardeur 'n bedoeling oorgedra word sonder die gebruik van woorde. 'n Begrip wat hier dikwels na vore tree, is lyftaal. Hiermee is dit moontlik om iemand se gevoel, houding en emosies te kan "lees". Dit is ook moontlik om menings te wissel deur middel van nie-verbale kommunikasie.

Terugvoer aan ondergeskiktes word deur Buron en McDonald-Mann (2004:99) beskou as noodsaaklik vir effektiewe werkverrigting en deurlopende ontwikkeling. Die bedryfsleier moet weet hoe om dit aan sy werknemers te gee en ook hoe om dit van hulle te ontvang. Effektiewe terugvoer voorsien mense van inligting waarop hulle kan voortbou op hul sterkpunte en hul swakpunte kan oorkom. Daarsonder sal mense waarskynlik nie hul beste vaardighede identifiseer nie, en hul foute en swakpunte sal praktyk word deurdat dit voortdurende herhaal word.

Netwerke tussen organisasies is volgens Monge en Fulk (1999:71) 'n toenemende verskynsel wat al die belofte inhou om 'n dramatiese impak te hê op die manier waarop besigheid tussen twee organisasies bedryf word. Hoewel netwerke nie 'n nuwe verskynsel is nie, is die toenemende kompleksiteit en snelle uitbreiding daarvan wêreldwyd besig om 'n nuwe vorm van organisering na groter dele van die handelswêreld te bring. Hinds en Kiesler (1999:211) beskryf ook die moderne kantoor en fabriek as 'n gegons van kommunikerende personeel. Die meeste groot firmas het 'n komplekse netwerk van rekenaargekoppelde telefone, faksmasjiene,

stempos, e-pos en selfs videokonferensies geïnstalleer. Hierdie tegnologie verhoog die kommunikasie in die organisasie.

Volgens Kennedy (2001:49) is maatskappye met internasionale belange eerder as nasionale belange nie juis iets nuuts nie. Hulle bestaan eintlik lank reeds in die kosmopolities private banke van die laat negentiende eeu. Die groei hiervan is aangehelp deur die “kommunikasierevolusie” van die telegram en die afwesigheid van groot koalisie-oorloë. ‘n Organisasie wat egter nie die kommunikasieproses beheer deur ten minste een model van kommunikasie te hê nie, sal hom gedurig in ‘n stryd bevind om vure dood te slaan en krake toe te smeer.

Ten opsigte van kommunikasie binne die organisasie moet daar dus ‘n bepaalde beleidsraamwerk bestaan wat voorsiening maak vir interne kommunikasie met oop kanale na almal binne die organisasie asook eksterne kommunikasie vir die uitdra van die beeld van die organisasie na buite.

2.3.12.4 Die bedryfsleier en verandering

Verandering is ‘n gegewe. Dit kan radikaal wees en ons word daaglik daardeur gekonfronteer. Werner (2003b:249) sê veranderinge in verbruikers se leefwyses, ekonomiese toestande, politieke bedelings, sosiale ordes en werknemerprofiel noodsaak organisasies om aan te pas of onder te gaan. Suksesvolle maatskappye is daardie wat verandering antisipeer en betyds reageer. Veranderingsbestuur of organisasieontwikkeling (organizational development) word deur Coetsee (2002:189) aan die hand van vier belangrike faktore verduidelik, naamlik die huidige situasie, die toekomstige situasie, die verandering wat tussenin moet plaasvind en die weerstand teen hierdie verandering. Dit is ongelukkig ook so dat ‘n mens natuurlikerwys skop teen verandering omdat dit ons uit ons gemaksones lig en ons dwing om hard te dink. Dit is daarom ook noodsaaklik om binne die organisasie ‘n veranderingsagent te hê (gewoonlik die mees senior persoon) wie se taak dit sal wees om vertrouwe te skep, kreatief te wees, spanwerk te ontwikkel en lede van die organisasie met die regte vaardighede toe te rus om probleme te identifiseer en self oplossings daarvoor te vind. Chin en Berne (1994:122) verwys ook na die rol van veranderingsagente in die organisasieontwikkelingsprogram. Dit behels kortliks die volgende:

- Samel data in oor die funksionering van die organisasie en terugvoer van data na die interpretering van data, en beplan maniere om disfunksies wat deur leiers en data-insamelaars gesamentlik blootgelê word, reg te stel.
- Opleiding van bedryfsleier en werkeenhede in die organisasie met betrekking tot metodes van probleemoplossing deur selfondersoek na die huidige metodes wat

aangewend word, en ontwikkel beter maniere deur raadpleging van veranderingsagente binne en buite die organisasie.

- Ontwikkel 'n ontvanklikheid vir terugvoer en lei persone op wat hierdie rol sal vervul.
- Lei interne veranderingsagente op om die nodige toepaslike navorsing, konsultasie en opleiding te doen.

Met verwysing na die invloed van verandering op die organisasiekultuur, sê Thompson en McHugh (2001:142) dat die pogings om die werkswyse van die privaatsektor ook in die openbare sektor in te dra, tot 'n oordrag van waardes lei en dat die verandering in bestuursteorieë nie onderskat moet word nie. Daar word veral druk ervaar om strukture van kommunikasie, reëls, keuring vir aanstellings en voorsiening vir gepaste beloning en strafmaatreëls te verander. Senior (2002:277) verwys na hierdie soort verandering as die "harde" deel op die hard-sag kontinuum van verandering. Daar word op 'n kil en sistematiese wyse te werk gegaan om doelwitte te bepaal en dit geskied gewoonlik in drie fases wat met mekaar oorvleuel, naamlik: beskrywing (situasie, doelwitte, prestasieaanduiders), opsies (genereer, aanpas, evalueer) en implementering (strategie, toepassing).

Hoewel die meeste verandering in organisasies volgens Robbins (2001:542) eintlik vanself intree, is dit raadsaam om pro-aktief te beplan en dit nie bloot as net nog 'n gebeurtenis te hanteer nie. Dit is dan ook waarom organisasieontwikkeling hedendaags 'n dissipline is met behulp waarvan organisasies se effektiwiteit kan verbeter. Hierdie beplande verandering lei natuurlik tot weerstand by die mense wat daardeur geraak word. In 'n sekere sin is dit eintlik positief, want dit bewerkstellig stabiliteit en voorspelbaarheid van optrede en voorkom moontlike chaos. Weerstand ontstaan hoofsaaklik vanweë gevestigde gewoontes, sekuriteit, ekonomiese faktore, vrees vir die onbekende en selektiewe verspreiding van inligting. Die volgende wenke om weerstand uit die weg te ruim, moet deur bedryfsleiers oorweeg word:

Opvoeding en kommunikasie – weerstand kan verminder word deur kommunikasie sodat die logika van die beplande verandering ingesien word.

Deelname – deur werknemers te betrek word dit vir hulle moeilik om weerstand te bied. Dit kan egter lei tot swakker oplossings en selfs baie tydverspilling.

Fasilitering en ondersteuning – ondersteuningsaksies soos berading, aanleer van nuwe vaardighede of selfs kort verlov help dikwels om weerstand te verminder.

Onderhandeling – dikwels baie goed om iets waardevols in ruil vir aanvaarding aan te bied. Dit kan hoë koste bedra en kan ook die persepsie wek dat dit elke keer moet gebeur.

Manipulering en koöptering – vooraf beïnvloeding kan geskied deur nie alle feite deur te gee nie en selfs vooraf gerugte te versprei wat 'n positiewe verwagting skep.

Koöptering is 'n kombinasie van manipulering en deelname en word gewoonlik op die leiers wat weerstand bied, toegepas.

Dwang – 'n laaste uitweg om weerstand af te breek is deur te dreig (verplasing, verhoging, negatiewe evaluering) of uitoefening van mag.

Alexander (2004:37) wys bedryfsleiers op die belangrikheid daarvan om presies te weet hoe ver hulle voor die mense is vir wie hulle lei. Verskillende mense verkeer tydens veranderinge in verskillende stadia van aanvaarding, en hoewel leiers lank reeds met verskeie kwessies worstel, is ander steeds besig om te begin worstel. Die ongeduld van leiers kan meebring dat die werknemers bang is om met hom/haar te praat en dit kan daartoe lei dat leiers nie 'n volledige beeld van die werklikheid het nie.

2.3.12.5 Die bedryfsleier en die hantering van konflik

Soos alle ander faktore is konflik ook 'n gegewe en onafwendbaar op die pad van die bedryfsleier. Tweedrag en onmin is 'n natuurlike neweproduk van die turbulente besigheidsomgewing van vandag (Sharpe, 2004:44). Veelvuldige druk, snelle en komplekse verandering, hewige kompetisie, samesmeltings en omset is van die aanleidende oorsake dat bedryfsleiers ongeveer 20% van hul tyd aan konflikhantering bestee. Hodge en Anthony (1991:529) beskou konflik ook as 'n gegewe en die vraag is nie of dit moet bestaan nie, maar hoe om dit te hanteer. Die gedagte dat konflik aanvaar moet word as deel van organisasiebestuur, word nie altyd deur almal gedeel nie. Beide Fayol en Taylor het geglo konflik is negatiewe krag en moet ten alle koste vermy word. Tans het konflik, wanneer dit nie in die uiterste vorm voorkom nie, eerder 'n voordelige effek. Dit kan dien as 'n meganisme om die organisasie baie fyn in te stel teenoor prioriteitsdoelwitte. Dit kan ook help met die behoorlike uitklaar van gesags- en magsverhoudings tussen lede en subeenhede.

Morgan (1997:167) stem saam dat konflik altyd in organisasies teenwoordig sal wees. Dit ontstaan wanneer botsende belange na vore kom. Dit kan persoonlik, interpersoonlik of tussen vyandelike groepe of groeperinge wees. Dit kan verder ingebou wees in die organisasiestrukture, die houdings van werkers, die rolle wat sommige vertolk of moontlik die skaarsheid van hulpbronne. Dit is soms openlik en soms bedek, maar die oorsprong is gewoonlik geleë in gewaande of werklike uiteenlopende belange. Keuning en Eppink (1996:359) wys ook op die botsende belange tussen verskillende groepe in die organisasie en hul eie doelwitte wat uiteindelik kan lei tot konflik. Dit bring die vraag na vore rakende watter faktore die produktiwiteit van verskillende groepe kan bevorder sonder dat die onderlinge verhoudings tussen hulle daaronder sal lei. Wat ook al die faktore, hierdie situasie lei ook tot beter

samewerking binne die groep en kan oplaas ook minder samewerking met ander groepe tot gevolg hê.

Sharpe (2004:49) is daarvan oortuig dat, as konflik effektief bestuur word,

- die uiteindelijke poging vergroot, want verskille motiveer elke groep om harder te werk om sy standpunt te stel/bewys.
- gevoelens eerder openlik hanteer word as onderdruk of geïgnoreer word.
- meer inligting versprei word wat kan lei tot beter besluitneming – selfs al is die inligting nie wat almal wou hoor nie.
- meningsverskille nie doodgesmoor word nie en bevorder dit kritiese denke en leer binne die organisasie.
- die organisasie 'n ope forum vir diverse idees en perspektiewe word. Dit stimuleer weer kreatiwiteit en innovering.

Sy beklemtoon die belangrikheid daarvan om altyd met selfondersoek te begin ten einde konflik effektief te bestuur. Dit is baie effektief om jou eie reaksie op gebeure eers te ondersoek en te verstaan hoe dit jou gebeure laat begryp en beleef. Dit is daarom vir leiers nuttig om altyd eers beter begrip vir ander se denke, gevoel en gedrag te ontwikkel voordat hulle self konflik kan bestuur of oplos.

2.3.12.6 Die bedryfsleier en gehaltebestuur.

Gehaltebestuur word deur Lawler *et al.* (1998:56) beskryf as 'n stel strategieë, praktyke en instrumente wat spesifiek ingestel is om die prestasie van die organisasie te verbeter. Dit sluit veral in die toepassing van 'n sistematiese benadering tot die meting en verbetering van werksprosesse ten einde waarde toe te voeg en ook aan die behoeftes van die kliënt te voldoen. Die vereenvoudiging van werk maak dikwels deel uit van gehaltebestuur omdat organisasies daarop fokus om handeling wat nie waarde toevoeg nie, te elimineer. Daar word ook deurlopend gekyk na take wat gekombineer kan word om die aantal skeidingsvlakke te verminder. Talle maatskappye werk ook nou saam met hul verskaffers as deel van die poging om gehalte te verbeter.

Keuning en Eppink (1996:513) noem drie doelwitte in die aanpak van leierskapsvraagstukke, naamlik: hoë gehalte, hoë produktiwiteit en optimale betrokkenheid van die werkers. Hulle stel 'n aantal knelpunte wat spesifiek betrekking het op die volgende:

Topbestuur – slaag nie behoorlik daarin om die gehaltegedagte by alle aksieplanne in te werk nie.

Middelbestuur – indien hier nie effektief na verandering gekyk word nie omdat hulle nie sterk genoeg op gehalte ingestel is nie, kan prosesse stagneer.

Werkers – daar bestaan dikwels nie 'n toereikende definisie van operasionele gehalte nie; daarom kan werkers dit nie altyd herken nie.

Organisasiestruktuur – die bestaande hiërargiese strukture wat baie goed werk, druis in sommige gevalle in teen die gedagte van gehalte. Die verdeling van taakopdragte en die uitvoer daarvan lei soms tot situasies waarin niemand verantwoordelikheid vir die gehalte aanvaar nie.

Inligtingstelsel – verskaf gewoonlik slegs inligting ten opsigte van omsetsyfers, uitgawes, winste en dergelike meer en baie min oor wat tot gehalteverbetering bydra.

Doelstellings en beplanning – gehaltesdoelwitte word dikwels te vaag bespreek en beklee 'n mindere posisie in die organisasie

Na aanleiding van bogenoemde gee French *et al.* (1994:301) waardevolle raad ten opsigte van gereedskap en tegnieke om gehalteverbetering te monitor:

- Kompeterende beginpunte is 'n tegniek wat die organisasie se prestasie vergelyk met die van leidende mededingers en ook met ander nie-mededingers wat presteer.
- Koste van gehalte verwys na die prioritering van geleenthede vir gehalteverbetering. Voorbeelde hiervan is die hoogste foutvlak of waar die meeste vermorsing plaasvind.
- Vermy inset-analise is die eliminering van onnodige verbruikersnavrae wat kan ontstaan as gevolg van rekeningdispute of onduidelike bemarkingsprogramme.
- Deur waarde te heg aan die prysvergelyking wat deur kliënte toegepas word, kan hul tevredenheid bepaal word.
- Gestruktureerde besigheidsanalise is 'n metode om koste en tyd te verminder in beide die werkers- en kantoorvlakke. Dit kan lei tot hoër beleggingsomset en hoër winsgrense.

Dit is ook duidelik dat, namate die gehalte verbeter, die kompetisietempo ook gaan toeneem. Dit kan so hewig raak dat sommige deelnemers nie sal oorleef nie. Met die oog op hierdie felle kompetisie en die implikasies van swak resultate vir die organisasie, stel McDavid en Hawthorn (2006:5) voor dat leiers hul eie programme binne die organisasie voortdurend evalueer en veral die resultate deurlopend monitor. Vir toesig oor gehalte is die beheer oor die eindresultate dus noodsaaklik.

2.3.12.7 Die bedryfsleier en die bestuur van mensehulpbronne.

'n Organisasie se beleid vir die aanwending van mensehulpbronne is volgens Robbins (2001:499) ook 'n aanduiding van hoe die gedrag en houdings van sy werknemers gerig word. Daarom sal bedryfsleiers genoeg tyd aan hierdie aangeleentheid moet bestee ten einde maksimum sukses te verseker. Die volgende aspekte staan volgens hom uit:

Keuringspraktyke. Dit bepaal uiteindelik wie in diens geneem word en wie uit diens gestel word. Indien hier reeds behoorlik gesorg word vir die sorgvuldige uitsoek van die regte kandidaat wat bekwaam is vir die taak en presies in die beskrywing van die pos pas, kan verseker word dat die kandidaat van die begin af aan alle behoeftes voldoen.

Opleidings- en ontwikkelingsprogramme. Deur opleiding word werkers se vaardighede verbeter en daardeur verbeter hul kanse om beter te presteer. Vanselfsprekend hang die realisering van hul potensiaal af van hul eie motivering. Verder word 'n werker se selfwerkzaamheid ook hierdeur verbeter.

Prestasie-evaluasie. Die doel hiermee is die presiese assessering van 'n werker se bydrae as 'n basis vir besluite oor prestasiebeloning. Die inhoud hiervan lei dikwels tot beter prestasie en werksbevrediging.

Werkersvakbonde. 'n Werkersvakbond is 'n belangrike bydraer tot die werknemer se persepsies, houdings en optredes. Dit bevorder werknemers se belange, maar ook die produktiwiteit en moreel van die werker.

'n Verdere aspek in die bestuur van mensehulpbronne is volgens Bagraim (2003:52) die inset van bedryfsleiers tot die **motivering** van werkers. Motivering is volgens hom 'n inherente krag binne elke mens wat die gedrag van die mens aanwakker, rig en volhoubaar maak. Dit is verder ook 'n manier om die gedrag van ander wat ons waarneem, te verstaan. Meudell en Callen (1996:85) verwys na die opvatting wat soms geopper word dat geld die enigste motiveerder in die regte lewe is, want dit stel mense in staat om dit te koop wat hulle nodig het en dit aan hul 'n aanduiding gee van hoe belangrik hulle vir die organisasie is. Daar is egter nooit 'n waarborg dat geld meer produktiwiteit tot gevolg sal hê nie.

Potgieter (2003:207) stel ook voor dat die bedryfsleier aandag moet skenk aan **stresbestuur** vir werknemers. Stres is volgens haar 'n toestand wat ontstaan as die eise wat 'n individu in die gesig staar sy/haar vermoë om dit te doen, oortref. Stres word aangewakker deurdat die persoon die eise as 'n bedreiging of uitdaging ervaar. Werkverwante stres word beskryf as 'n ongemak wat werkers ervaar wanneer hulle hul gedrag moet verander as gevolg van geleenthede, beperkings of nuwe eise om werkdoelwitte te bereik. Uitbranding en aggressie is twee van die belangrikste gevolge van stres. Die feit dat hierdie probleem bestuur moet word,

word beklemtoon deur die verskynsel dat stres gewoonlik identifiseer word wanneer dit reeds te laat is.

Die hantering van **groepe en spanne** word deur Den Hertog en Tolner (2002:402) as 'n sleutelaspek in moderne bestuurspraktyke beskou. Groepe kom oral voor in families, skole, sportklubs en werkplekke en word beskou as twee of meer individue in van-aangesig-tot-aangesig-interaksie met mekaar. Elkeen is bewus van hul lidmaatskap van die groep, elkeen is bewus van wie die ander in die groep is en deeglik bewus van hul interafhanklikheid van mekaar in hul strewe om gemeenskaplike doelwitte te bereik. Spanne is spesiale groepe met 'n sterk, positiewe kohesie wat in samewerking en spanwerk op die voorgrond tree. Kossler en Kanaga (2004:236) sê spanne is dikwels die beste keuse om komplekse probleme en vraagstukke wat groot dele (hulpbronbeplanning, ontwikkeling van 'n internet-besigheidsmodel) van die organisasie raak, onder die loep te neem. Sodoende kry hulle 'n beter verteenwoordiging van denke binne die organisasie. Spanne is veral waardevol wanneer daar kontroversiële verandering in die organisasie plaasvind.

2.4 Vergelyking tussen die omgewing van 'n bedryfsinstansie en dié van 'n skool.

2.4.1 'n Vergelyking

Wanneer daar aan die einde van 'n tematiese analise terugvoer gegee word in die vorm van 'n verfyning van die gegewens, noem Shank (2006:150) dit 'n vergelyking. Hy tref dan ook onderskeid tussen twee soorte vergelykings, naamlik waar insidente met mekaar vergelyk word, maar waar dit nie moontlik is nie, word 'n teoretiese vergelyking getref. So 'n vergelyking verwys na ooreenkomste en na verskille tussen dit wat met mekaar vergelyk word. Thomas (2003:86) wys ook daarop dat daar soms ten opsigte van net ooreenkomste of net verskille vergelyk word. Met die oog op 'n vergelyking word gewoonlik vyf stappe gevolg. Eerstens word die kategorie voorwerpe of gebeure gekies, identifiseer dan die twee of meer tipes binne die kategorie wat vergelyk gaan word, kies die eienskappe waarop die vergelyking getref moet word, samel beskrywende inligting in oor die gekose aspekte en maak dan gevolgtrekkings oor dit wat ooreenstem en dit wat verskil.

2.4.2 Die omgewing van 'n bedryfsinstansie en dié van 'n skool: 'n vergelyking.

In Tabel 2.2 hieronder word die omgewings waarbinne 'n bedryfsleier en 'n skoolhoof onderskeidelik funksioneer, vergelyk ten opsigte van dit wat ooreenkomste toon en dit wat

verskil. Wanneer verwys word na dit wat ooreenkomste toon, beteken dit nie dat dit dieselfde is nie, maar dat leiers met soortgelyke aspekte te doen kry.

Tabel 2.2: Die omgewing van 'n bedryfsinstansie en dié van 'n skool: 'n vergelyking.

	SKOOL	ASPEK	BEDRYFSINSTANSIE
OOREENKOMSTE	▫ formele struktuur met mense wat in verhouding tot mekaar staan	As organisasie	▫ formele struktuur met mense wat in verhouding tot mekaar staan
	▫ alle landswette geld	Statutêre raamwerk	▫ alle landswette geld
	▫ elke skool het sy eie unieke kultuur en klimaat	Kultuur en klimaat	▫ elke bedryfsorganisasie het sy eie unieke kultuur en klimaat
	▫ ten nouste betrokke by gemeenskap wat dit bedien	Gemeenskap	▫ ten nouste betrokke by die gemeenskap waarbinne dit funksioneer
	▫ alle bestuursbeginsels is van toepassing	Bestuur	▫ alle bestuursbeginsels is van toepassing
	▫ bestuur van mense- en fisiese hulpbronne	Hulpbronbestuur	▫ bestuur van mense- en fisiese hulpbronne
	▫ administratiewe prosesse wat bestuur ondersteun	Administrasie	▫ administratiewe prosesse wat bestuur ondersteun
	▫ interne en eksterne kommunikasie van toepassing	Kommunikasie	▫ interne en eksterne kommunikasie van toepassing
	▫ gehalteversekering deur voortdurende evaluering	Gehalte	▫ gehalteversekering deur voortdurende evaluering
	▫ bestuur verandering	Verandering	▫ bestuur verandering
	▫ sien om na veiligheid van almal by die skool	Veiligheid	▫ sien om na veiligheid van alle werkers op die perseel
VERSILLE	▫ plek wat onderwys aan leerders verskaf	Definisie	▫ sosiale uitvinding wat bestaan uit mense, kennis en materiaal wat saam 'n stelsel binne 'n gegewe struktuur vorm
	▫ primêre, sekondêre, private skole	Organisasietipes	▫ verskillende soorte op grond van die besigheid wat bedryf word
	▫ gesag verkry deur wetgewing	Gesag/Mag	▫ mag gewoonlik verkry deur posisie
	▫ kinders en hul ouers	Kliënte	▫ kinders en enige volwassenes
	▫ finansiële bestuur <i>sonder</i> winsmotief	Finansies	▫ dikwels finansiële bestuur <i>met</i> winsmotief

Wanneer die opsomming hierbo beskou word, blyk dit dat die ooreenkomste tussen die omgewings waarbinne die twee leiers funksioneer in 'n besonder groot mate korreleer. Die ooreenkomste tussen die omgewings waarbinne die onderwysleier en die bedryfsleier hulle bevind, ondersteun die siening dat 'n skool in 'n hoë mate soos 'n besigheid geword het; daarom het dit ook belangrik geword om te bepaal watter ooreenkomste daar is tussen die onderskeie leiers se rolle en bevoegdhede. Dit sal dan in die volgende hoofstuk van nader beskou word.

2.5 Slotopmerkings

In hierdie hoofstuk is daarop gefokus om vas te stel wat die aard van 'n skool en van 'n bedryfsinstansie is. Aangesien dit die omgewings is waarbinne die skoolhoof as 'n onderwysleier en die bedryfsleier onderskeidelik hul taak verrig, is dit dan ook gebruik om aan die einde van die hoofstuk 'n vergelyking te tref ten opsigte van hul werksomgewings. Uit hierdie vergelyking kan nie alleen duidelik gesien word wat die ooreenkomste en verskille is nie, maar die inligting kan ook handig gebruik word in die daarstel van die model en aanbevelings ten einde groter effektiwiteit by onderwysleiers te weeg te bring. Vervolgens sal die rolle en bevoegdhede van die twee leiers van nader beskou word ten einde ook in daardie opsig 'n vergelyking te kan tref.

HOOFSTUK 3

DIE ROLLE EN BEVOEGDHEDE VAN LEIERS IN DIE SKOOL EN DIE BEDRYFSORGANISASIE

3.1 Inleiding

In Hoofstuk 2 is in besonderhede gekyk na die aard van 'n bedryfsinstansie asook die aard van 'n skool as omgewings waarbinne die bedryfsleier en die onderwysleier funksioneer. Hierdeur is gepoog om te bepaal hoe die omgewing waarin die onderskeie leierskaprolle toegepas word, lyk. Een van die doelwitte van hierdie navorsing is om die rolle en bevoegdheede van bestuursleiers in beide hierdie omgewings (wat in Hoofstuk 2 beskou is) te ondersoek. In hierdie hoofstuk sal ondersoek ingestel word na wat die literatuur oor hierdie rolle en bevoegdheede rapporteer, waarna 'n vergelyking tussen die twee leiers getref sal word. In Hoofstukke 4 en 5 sal prakties gekyk word na wat die situasie in die geval van 'n onderwysleier is en in Hoofstuk 6 word hierdie inligting aangewend om 'n model vir die verbetering van die onderwysleier se effektiwiteit ten opsigte van sy/haar leierskapsrol en bevoegdheede te ontwerp.

Vervolgens dan meer besonderhede oor leierskapsrolle en bevoegdheede asook die vraag oor wat leierskap is en hoe kennis daarvoor oor die jare heen ontwikkel het.

3.2 Leierskap: Rolle en bevoegdheede

3.2.1 Die aard van leierskap

Die term leierskap is 'n woord wat volgens Yukl (2002:2) uit die algemene woordeskat ingesluit is by die tegniese woordeskat van 'n wetenskaplike dissipline sonder dat dit ooit presies verfyn is. Volgens die Afrikaans Verklarende Woordeboek (HAT:611) is 'n leier iemand wat voorgaan of aanvoer. Die Engelse woordeboek (SAPOD:426) gebruik dieselfde twee woorde. Dit is dus nie vreemd dat vreemde konnotasies dikwels dubbelsinnigheid tot gevolg het nie. Om verder by te dra tot die verwarring, word leierskap dikwels beskryf met vae woorde soos mag, gesag, bestuur, administrasie, beheer en toesig.

Die meeste definisies van leierskap het gekristalliseer uit die eie perspektiewe van navorsers wat navorsing oor die onderwerp en die aspekte waarin hulle die meeste belanggestel het, gedoen het. Uit die lys definisies hieronder kan afgelei word dat die meeste 'n aanname

weerspieël dat leierskap 'n proses is waardeur intensionele beïnvloeding deur een persoon teenoor ander persone plaasvind. Dit is verder duidelik dat talle definisies op soorte of tipes leierskap dui. Die volgende lys definisies binne die leierskapteorie wat in daardie spesifieke tyd uitgestaan het, gee 'n oorsig van die uiteenlopende sieninge:

Tradisionele leierskap:

Leierskap is die gedrag van 'n individu wat die aktiwiteite van 'n groep op hul gemeenskaplike doel rig. (Hemphill & Coons, 1957:7)

Morele leierskap:

Leierskap is die invloedryke toevoegings deur 'n persoon bo en behalwe die meganiese voldoening aan die roetine leidinggewing binne die organisasie. (Katz & Kahn, 1978:528)

Leierskap word uitgeoefen wanneer persone institusionele, politieke, psigologiese en ander bronne mobiliseer ten einde die motiewe van volgelinge aan te wakker, te betrek en ook te bevredig. (Burns, 1978:18)

Verantwoordelike leierskap:

Leierskap is die proses waardeur die aktiwiteite van 'n georganiseerde groep beïnvloed word tot doelbereiking. (Rauch & Behling, 1984:46)

Visioenêre leierskap:

Leierskap gaan om die artikulering van visie, vergestaltung van waardes en die skep van 'n omgewing waarbinne dit bereik kan word. (Richards & Engle, 1986:206)

Transformasie-leierskap:

Leierskap is 'n proses waardeur betekenis (rigting) gegee word aan kollektiewe pogings en bewerkstellig gewillige pogings om die doel te bereik. (Jacobs & Jaques, 1990:281)

Leierskap is die vermoë om buite die kultuur te tree en evolusionêre veranderingsprosesse in werking te stel wat meer aanpasbaar is. (Schein, 1992:2)

Die sentrale fokus van leierskap behoort op die verbintnisse en bevoegdhede van die lede van die organisasie gerig te wees. (Bush, 2007:396)

Gebeurlikheidsleierskap:

Leierskap is die vermoë van 'n individu om ander te beïnvloed, te motiveer en in staat te stel om tot die effektiwiteit en sukses van die organisasie by te dra.

(House *et al.*, 1999:184)

Volgens Lussier en Achua (2004:5) is leierskap die beïnvloedingsproses van leiers en volgelinge om die organisasiedoelwitte deur verandering te bereik en dit is wat leierskap onderskei van bestuur. Manning en Curtis (2003:2) sê leierskap behels sosiale beïnvloeding en dit beteken om 'n 'merk te laat', 'n duidelike verskil te maak. Volgens hulle is dit inisierend en rigtinggewend, en die resultaat daarvan is verandering.

Bykomend tot hierdie definisies van *leierskap*, is dit insiggewend om te kyk na wat Sergiovanni (2001:40) as die doel van leierskap sien:

- die beïnvloeding van mense om die leier se visie te volg,
- die beïnvloeding van mense om oplossings vir probleme te identifiseer,
- dit is nie net die navolg van bruikbare doelwitte deur die ondergeskiktes nie, maar veral doelwitte wat hulle moreel kan versterk, en
- die bevordering van doel en betekenis deur gedeelde idees en ideale

Dit is duidelik dat die definisies in verskeie opsigte verskil, onder andere wie invloed uitoefen, die bedoeling van die invloed, die manier waarop invloed uitgeoefen moet word en ook die uitkoms van die invloed wat uitgeoefen word. Bennis (2005:17) meen die wanvoorstellings, die wanpersepsies en die behoeftes van die volgelinge staar elke nuwe leier in die gesig. Deur die belangrikheid van jou eerste stappe as leier te onderskat, stuur jy op 'n ramp af. Daar sal vervolgens gekyk word na die rol van die leier.

3.2.2 Die rol van die leier

Charan *et al.* (2001:143) redeneer dat, in die meeste organisasies, die rolverwagtinge van die leiersposisies nie gedefinieer is nie. Gewoonlik is daar duidelike taakomsrywings en weinig of geen aanduiding van leierskapvereistes of enige differensiasie ten opsigte daarvan vir leiers op verskillende vlakke nie. Bush en Coleman (2003:34) wys ook op die belangrike onderskeid tussen die rol en posisie van 'n leier. Waar die posisie gewoonlik met 'n titel onderskei word, is die rol vervat in 'n stel verwagtings ten opsigte van toepaslike gedrag van 'n persoon in die posisie. 'n Leier beklee 'n posisie maar vervul 'n spesifieke rol binne die organisasie.

Die vraag rakende wat leiers se rolle dan is, kan dus met reg gestel word. Volgens Welch (2005:63) kan dit soos volg opgesom word:

- Leiers is meedoënloos besig om hulle spanne op te gradeer. Hiervoor benut hulle elke geleentheid om te evalueer, op te lei en aan selfvertroue te skaaf.
- Leiers maak seker dat hul volgelinge nie net die visie van die organisasie sien nie; hulle moet dit inadem en uitleef.
- Leiers klim onder almal se vel in en druij van positiewe energie en optimisme.
- Leiers vestig vertroue deur openhartigheid, deursigtigheid en geloofwaardigheid.
- Leiers het die moed om ongewilde besluite te neem – selfs op aanvoeling.
- Leiers ondersoek en dryf met 'n nuuskierigheid wat grens aan skeptisisme en maak seker hul vrae word deur optrede beantwoord.
- Leiers moedig volgelinge aan om risiko's te loop en te leer deur self die voorbeeld te stel.
- Leiers vier suksesse.

Hy erken ook dat daar geen maklike formule is vir goeie leierskap nie, maar bevestig dat daar wel goeie leierskap is. In sy soeke na die bevoegdheede van 'n suksesvolle leier, kom Campbell (2004:29) uiteindelik by die nege sleutelemente uit, wat op die volgende rolle dui:

Visie – dui die algemene rigting van die organisasie aan met versindheid, ondernemingsgees, ooredingsvermoë, vindingryke idees en 'n globale uitsig op die hele prentjie.

Bestuur – stel spesifieke doelwitte en sien toe dat dit bereik word met toewyding, deur delegering, betroubaar, gefokus en sistematies.

Bemagtiging – keur en ontwikkel ondergeskiktes deur aanmoediging, raadgewing, ondersteuning en volle vertroue.

Diplomasie – bou koalisies binne en buite die organisasie deur taktvol te wees, vertroue te skep, goed bekend te wees en ook kultuursensitief te wees.

Terugvoer – neem waar, luister noukeurig en is goeie opleiers, is openhartig en eerlik.

Entrepreneuries – die ingesteldheid om nuwe geleenthede te identifiseer deur avontuurlik te wees, kreatief te wees, oor deursettingsvermoë te beskik, fondswerwing te kan doen en innoverend op te tree.

Persoonlike styl – gee self die toon aan deur geloofwaardig op te tree, 'n ervare rolmodel te wees wat optimisties is en 'n goeie leierskapsbeeld uitstraal.

Persoonlike energie – wat help om aan die fisiese eise te voldoen deur gebalanseerd te wees, energiek en fiks te wees en 'n imponerende openbare beeld te hê wat ook internasionaal veerkragtig vertoon.

Multikulturele bewustheid – sodat gemaklik oor 'n wye verskeidenheid spektrums heen met mense gewerk kan word. Daarvoor is dit nodig om kultuursensitief te wees.

Dit is duidelik dat die eerste ses hierbo genoem, na die hoofake van organisasieleierskap verwys en die laaste drie na die persoonlikheidseienskappe wat nodig is vir effektiewe leierskap.

Met spesifieke verwysing na die rol van 'n onderwysleier, dui Gunter *et al.* (2003:298) die volgende drie aspekte aan:

- Onderhandelaarsrol – as tussenganger wat beleid interpreteer en moet toesien dat dit geïmplementeer word.
- Bemagtigingsrol – bou aan kollegialiteit en die bereiking van doelwitte met behulp van toepaslike strukture binne 'n etos waar alle lede 'n bydrae lewer.
- Leidende professionele rol – lei van voor en is die voorbeeld van beste praktyk, bied ondersteuning aan personeel en voorsien met innovering die mees resente ontwikkeling aan personeel.

De Vries (2001:264) reduseer die effektiewe leier se rol na hoofsaaklik twee rolle, naamlik argitektonies en charismaties. Ware leierskap kan volgens hom nie bestaan sonder enige van hierdie twee rolle nie, omdat een sonder die ander nooit voldoende is nie. Hy onderverdeel elkeen van hierdie rolle, en onder charismaties resorteer verwagtinge, bemagtiging en daadkrag. Die argitektoniese rol behels ontwerp, toesig en beloning.

In die lig van bogenoemde is dit ook waardevol om te kyk na Manz en Sims (2001:13) se beskrywing van *superleiers* se rolle en bevoegdhede. Hulle

- Luister meer en praat minder.
- Stel meer vrae en gee minder antwoorde.
- Leer graag uit foute eerder as om die uitvloeisels van foute te vrees.
- Moedig probleemoplossing by ander aan eerder as om hulle probleme op te los.
- Deel inligting eerder as om dit vir jouself te hou.
- Moedig kreatiwiteit aan; nie insiklikheid nie.
- Moedig spanwerk aan; nie ongesonde kompetisie nie.
- Kweek onafhanklikheid en interafhanklikheid; nie afhanklikheid nie.
- Ontwikkel selfleiers wat hulle kan verbind tot 'n taak eerder as tevrede volgelinge.
- Lei ander om hulleself te lei en nie om onder beheer van ander te staan nie.
- Vestig organisasiestrukture wat selfleierskap ondersteun.
- Vestig inligtingstelsels deur internet en intranet.
- Vestig 'n holistiese selfleikultuur regdeur die organisasie.

Dit is duidelik dat hiërargie nie meer noodsaaklik is om inligting te versprei wat nodig is om die taak verrig te kry nie.

Wanneer die leierskapsrolle soos hierbo bespreek, beskou word, is dit duidelik dat daar sprake is van verskillende rolle wat leiers binne die organisasie vervul, soos *beïnvloedingsrolle*, bv. die aanleer van probleemoplossing en ontwikkeling van leiers, *inligtingsrolle*, bv. die duidelik maak

van visie en almal ingelig hou oor vordering en *besluitnemingsrolle*, bv. die skep van organisasiestrukture en besluite neem oor wie watter take moet verrig. Hierdie verskillende rolle is dan ook in ag geneem met die saamstel van die vraelys wat in 4.3 bespreek word.

3.2.3 Die bevoegdhele van 'n leier

Die snelle tempo waarteen verandering in die sosiale en besigheidsomgewings regoor die wêreld plaasgevind het tesame met toenemende mededingendheid, wat meer buigsame organisasiestrukture vereis en daarvoor, sê Spangenberg *et al.* (1999:1), het die rol van 'n bedryfsleier verander van aanduidend na fasiliterend. Prestasie word nou gemeet ooreenkomstig die prestasie van die leier se span. 'n Leier is so effektief as wat sy span is. Een van die belangrikste bevoegdhele is dus om spanlede suksesvol te maak – hulle potensiaal te ontsluit. Barner (2000:1) verwys ook spesifiek na die mededingendheid ten opsigte van bedryfsleiers, en tog is die meeste swak opgelei en die bestes is kwesbaar. Hy wys ook op die belangrikheid daarvan om eers te bepaal wat die organisasie se lang- en korttermynvereistes is, want dit bepaal die behoefte aan sekere spesifieke bevoegdhele van die leiers.

Scholtes (1999:2) wys op die volgende spesifieke bevoegdhele wat leiers moet besit:

- Die vermoë om ooreenkomstig stelsels te dink en te weet hoe om binne sulke stelsels te lei.
- Die vermoë om die verskeidenheid ten opsigte van werk, beplanning en probleemoplossing te verstaan.
- Begrip van hoe ons leer, ontwikkel en verbeter en hoe om ware leiding ten opsigte daarvan te gee.
- Verstaan mense en waarom hulle doen wat hulle doen.
- Verstaan die interafhanklikheid van en interaksie tussen stelsels, variasie, leer en menslike gedrag – veral hoedat elkeen die ander beïnvloed.
- Gee visie, betekenis, rigting en fokus aan die organisasie.

Ten opsigte van elkeen van die uitdagings wat volgens hom op leiers wag, gee Winter (2003:200) 'n lys bevoegdhele wat nodig is om dit die hoof te bied:

- Verhoudings* - bou verhoudings op wat op oop kommunikasie, gedeelde verantwoordelikheid en vertrouwe gebaseer is.
- identifiseer ongelykhede en sien dit onder oë.
 - stel konflik aan die kaak en los dit op.
 - benut geleenthede om mense bymekaar te bring.

Strategiese leierskap

- inspireer mense en maak hulle opgewonde oor die toekoms.
- ontwerp 'n duidelike stel waardes en doelwitte en hou daarby.
- ontwerp 'n strategie om waardes te handhaaf en doelwitte te bereik.
- bewerkstellig 'n verbintenis tot die waardes en doelwitte.
- hersien die strategie deurlopend.

Persoonlike leierskap

- handhaaf tegniese/besigheidskennis.
- tree op ooreenkomstig die waardes van die organisasie.
- bestuur die personeeleise.
- identifiseer uit al die vraagstukke, dié wat die dringendste is en hanteer hulle.
- aanvaar verantwoordelikheid en gee rekenskap.

Prestasieleiding

- behaal uitkomste ooreenkomstig visie, waardes en strategie.
- maksimeer die prestasie van mense.
- neem besluite en bestuur risiko's.
- meet en monitor prestasie.

Ontwikkelingsleiding

- lok mense met die nodige vaardighede en waardes om die visie te bereik.
- skep 'n omgewing waarin mense geleentheid kry om te leer en te ontwikkel.
- ontwikkel leiers.
- vestig en benut stelsels om die doelmatigheid en effektiwiteit van die organisasie te ondersteun.

In 'n studie wat gefokus het op die bevoegdhede van leierskap, identifiseer Handford en Coetsee (2003:25) drie kritieke leierskapsbevoegdhede van 'n transformasieleier:

- Die vestiging van rigting en doel deur die skep en kommunikeer van 'n realistiese nuwe visie en strategie.
- Die skep van 'n gerigte verbintenis tot die organisasie se visie, doelwitte en waardesisteem.
- Die skep van 'n motiverende en inspirerende klimaat of omgewing wat bevorderlik is vir verandering.

Terwyl huidige literatuur baie fokus op transformasieleierskap, is dit ook goed om die eienskappe soos deur April *et al.* (2000:47) beskryf, in oënskou te neem. Hulle dui die volgende gemeenskaplike eienskappe aan:

- Hulle sien hulleself as *veranderingsagente* en is daarop ingestel om 'n verskil te maak binne die organisasie waarby hul betrokke is.
- Hulle is *dapper* en kan weerstand hanteer, standpunt inneem, risiko's loop en die werklikheid in die oë kyk.
- Hulle *glo in mense* en hul potensiaal en is ook optimisties.
- Hulle is sterk *waardedrewe*.
- Hulle glo in *lewenslange leer* en beskou hulle en ander se foute as geleenthede.
- Hulle kan *kompleksiteit, onsekerheid en dubbelsinnigheid* hanteer.
- Hulle is by uitstek *visioenêr*.

Wanneer al bogenoemde bevoegdhede, soos deur verskillende persone aangedui, in ag geneem word, is 'n stelling wat Ruderman *et al.* (2004:13) maak oor stres betekenisvol. Hulle wys daarop dat die vermoë om stres te hanteer ten nouste saamhang met 'n reeks leierskapsbevoegdhede. Daarom moet leiers wat opsigtelik tekortsiet aan sommige van hierdie bevoegdhede eerder 'n kursus in streshantering bywoon.

Dit blyk uit die voorafgaande dat leierskapbevoegdhede soos strategiese leierskap en bestuur van mensehulpbronne ook sekere vaardighede soos visioenêre denke en motiverende optrede veronderstel, wat ontwikkel kan word. Om beter effektiwiteit as leier te bereik sal dit nodig wees om vaardiger te wees in bestuurskundigheid, motivering, kulturele vermoëns en kommunikasie. Hierdie bevoegdhede – bestuurskundigheid, motivering, kulturele sensitiwiteit en kommunikasie – blyk van die heel belangrikste bevoegdhede te wees wat dan ook die kern van die inhoud van die vraelys (vgl. 5.4) wat aan skoolhoofde gestuur is en wat later in besonderhede bespreek word.

3.3 Evolusie van leierskapteorieë

Die verskillende leierskapteorieë het nie noodwendig voortgevloei uit 'n vorige nie of het selfs nie 'n vorige opgevolg nie, maar daar is tog 'n historiese ontwikkelingslyn waar te neem. Die indeling van teorieë is nie streng chronologies nie, maar is eerder in groeperinge waar gemeenskaplike elemente bestaan – dus 'n kategorisering. Baie van hierdie teorieë is ontwerp rondom die leierskapstyle en die aard van die leierskap.

3.3.1 Tradisionele leierskapsteorie

Hoewel weinig leiers slegs een leierskapstyl openbaar, kon daar volgens Evans en Evans (2002:2) aanvanklik duidelik drie soorte leierskapstyle geïdentifiseer word:

Outokratiese leierskap – word gekenmerk deur 'n hoë mate van gesag wat die leier eensydig uitoefen. Beide gesag en besluitnemingsfunksies word deur die leier uitgevoer. So 'n leier stel nie belang in die medeseggenskap van die groeplede nie; hy/sy bepaal die agenda, bepaal die groepbeleid, besluit wie moet wat doen en neem besluite namens die groep sonder om iemand te raadpleeg. Hierdie leier aanvaar uiteindelik verantwoordelikheid vir die vordering van die groep, maar steur hom/haar nie juis aan voorstelle komende van die groep nie. Min lede van die groep kommunikeer met mekaar, maar hulle kommunikeer met die leier. Hierdie styl staan ook bekend as outoritêre leierskap.

Laissez-faire-leierskap – hier word die groep toegelaat om hul eie doelstellings te formuleer en hul eie besluite te neem. Al kontak wat die leier met die groep het, is wanneer hy inligting aan hulle verstrek sodat hulle die taak op hande kan afhandel. Die leier oefen geen positiewe invloed op die groep uit nie en is gewoonlik onaktief terwyl die groep doelloos rondploeter. Daar word op indirekte wyse gelei deur suggestie en delegering. Die leier laat nie die teuels los nie, maar behou beheer. Die styl heet ook vryeteuelleierskap.

Demokratiese leierskap – word gekenmerk deur groepgesentreerdheid, spanwerk en leiding deur beraadslaging. Hier is gesag en besluitneming gedentraliseer. Die leier probeer om oral van die groep gebruik te maak by die bepaling van doelwitte en die beplanning en uitvoering van aktiwiteite. Die leier moedig lede van die groep aan om self doelwitte en prosedures te bepaal en stimuleer lede tot self-aktualisering. Die styl word soms ook deelnemende leierskap genoem

Dit is gewoonlik die groep se doelwit of funksie wat bepaal watter benadering die leier sal volg.

3.3.2 Persoonlikheidseienskap leierskapsteorieë

Hierdie teorieë poog volgens Lussier en Achua (2004:15) om te verduidelik hoe onderskeidende karaktertrekke en/of persoonlikheidseienskappe die grondslag vorm van effektiewe leierskap. Hiervolgens word fisiese en psigologiese persoonlikheidseienskappe of -hoedanighede geanaliseer ten einde te bepaal watter hiervan by alle effektiewe leiers voorkom. Genoemde persoonlikheidseienskappe verwys na energievlakke, voorkoms, aggressiwiteit, selfvertroue, oordedingsvermoë en oorheersende geaardheid. Manning en Curtis (2003:16) voeg hierby ook

nog aantreklikheid, intelligensie, sterk waardes en kreatiwiteit. Hulle rapporteer die volgende ses persoonlikheidseienskappe wat bepalend is vir effektiewe leierskap:

- Behoeftes aan prestasie – hunker na verantwoordelikheid en werk hard om sukses te behaal.
- Intelligensie – pas goeie oordeel toe, goeie redeneer- en denkvermoë.
- Beslisbaarheid – neem moeilike besluite sonder onnodige huiwering.
- Selfvertroue – het 'n positiewe selfbeeld as 'n bekwame en effektiewe persoon.
- Inisiatief – begin self, kry die werk klaar met minimum toesig.
- Toesighoudingsvermoë – kry die werk gedoen deur ander.

Na aanleiding van die ongeveer 18 000 persoonlikheidsverwante byvoeglike naamwoorde in 'n standaard Engelse woordeboek, verkies Hughes *et al.* (2002:171) die indeling van Webb se Vyf-Faktor-Model omdat verreweg die meeste persoonlikheidsseienskappe betroubaar verwant is aan een van die dimensies in die tabel (sien Figuur 3.1):

DIMENSIE	KARAKTERTREK
Magsbeheptheid (urgency)	Oorheersend Sosiaal
Oorredingsvermoë (agreeableness)	Empaties Vriendelik
Afhanklikheid (dependability)	Organisasievermoë Betroubaarheid Konformerings Prestasiebewustheid
Aanpassingsvermoë (adjustment)	Bestendigheid Selfaanvaarding
Intelligensie (intelligence)	Weetgierigheid

Figuur 3.1: Vyf-Faktor-Model van Webb (Hughes *et al.*, 2002:171)

Yukl (2002:12) kom egter tot die gevolgtrekking dat al die baie navorsing in die 1930's en 1940's nie daarin kon slaag om 'n enkele stel karaktertrekke te bepaal wat 'n goeie leier kan waarborg nie. Een van die redes hiervoor was die gebrek aan aandag aan veranderlikes wat 'n invloed kan hê op die uitkoms van byvoorbeeld die groep se prestasie of die leier se ontwikkeling.

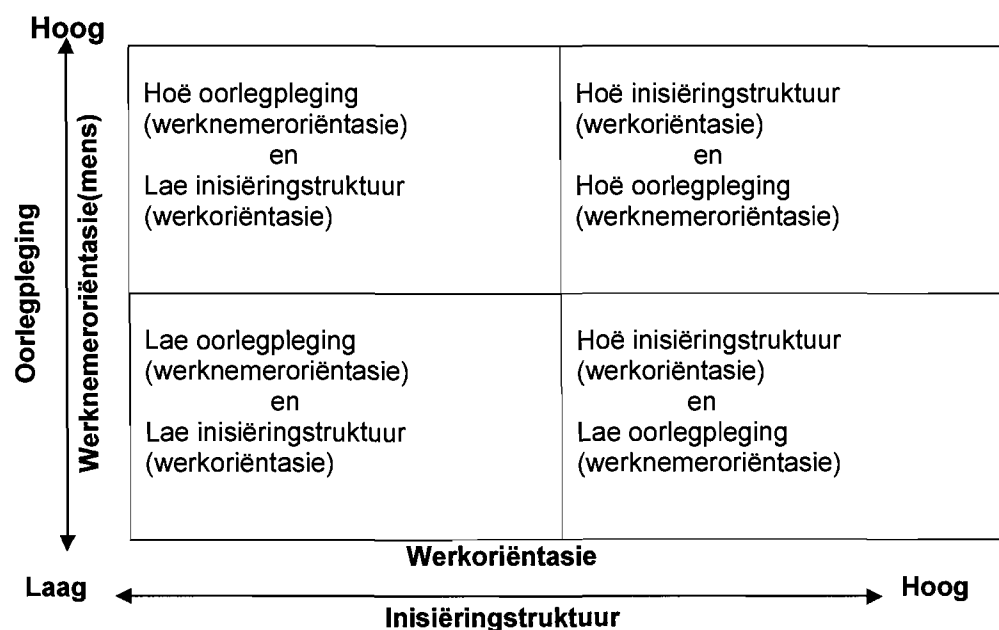
3.3.3 Die gedragleierskapsteorie.

Teen die 1950's het die navorsing volgens Lussier en Achua (2004:15) 'n paradigmaskuif ondergaan van die karaktertrekke van 'n leier na dit wat die leier in werklikheid doen, dus sy/haar gedrag. Daarom is daar in 'n poging om die beste leierskapstyl te definieer, gefokus op die verskille in die gedrag van leiers wat effektief is teenoor leiers wat nie effektief is nie. 'n Goeie voorbeeld van 'n leierskapsteorie van gedrag is Mintzberg se 10 bestuursrolle waarna reeds in Hoofstuk 2 (2.3.12.1) in besonderhede verwys is. Hoewel daar nooit eenstemmigheid was oor die beste leierskapstyl nie, is hierdie model van Mintzberg gebruik om leiers op te lei.

Ander navorsing het weer volgens Manning en Curtis (2003:19) telkens twee generiese dimensies van leiergedrag geïdentifiseer wat bepalend is vir die effektiwiteit van die leier. In die geval van die Universiteit van Ohio-studies is dit die mate waarin leiers inisiatief neem om die verhouding tussen hulle en hul personeel te definieer (*inisiëringstruktuur*) en die mate waarin leiers inisiatief neem om vertroue, respek, ondersteuning en vriendskap met hul onderhoriges te ontwikkel (*oorlegpleging*). Terselfdertyd het die Universiteit van Michigan soortgelyke dimensies gedefinieer, naamlik:

- Werkoriëntasie – vergelykbaar met inisiëringstruktuur.
- Werknemeroriëntasie (mens) – vergelykbaar met oorlegpleging.

Aan die hand van hierdie twee dimensies kan vier soorte leierskapstyle gedefinieer word, soos in Figuur 3.2 hieronder geïllustreer:



Figuur 3.2: Universiteite van Ohio en Michigan se model van leierskap (Manning & Curtis, 2003:20)

Hughes *et al.* (2002:209) wys daarop dat hoewel albei navorsingsprojekte (Ohio en Michigan) se leierskapdimensies verwys na die taak- en mensoriëntasie van die leier, kom daar tog 'n fundamentele verskil in die onderliggende aannames na vore. Die navorsers by die Universiteit van Michigan aanvaar dat werkgesentreerde en werknemeresentreerde gedrag op die teenoorgestelde punte van die kontinuum van leierskapsgedrag lê. Dit beteken dat leiers teoreties slegs ten opsigte van een van twee en nie in albei sterk kan figurer nie. Daarteenoor het die navorsers by die Universiteit van Ohio geglo oorlegpleging en inisiëringstrukture is onafhanklike kontinuums. Leiers kan dus in beide dimensies hoog wees, in beide laag of hoog in die een en laag in die ander.

In opvolging van bogenoemde publiseer Blake en Mouton in 1964 hulle Bestuursruitekaart en die laaste opdatering hiervan geskied in 1987. Na die afsterwe van Mouton sluit Anne Adams McCaule haar by die navorsing aan en in 1991 verskyn die Leierskapsruitekaart (Lussier & Achua, 2004:71). Die ruitekaart word uit 'n vraelys met 'n uitkoms van 81 verskillende kombinasies ingevul.

Hoog				
9	Mensoriëntasie	1,9		9,9
			5,5	
1		1,1		9,1
Laag		1	Produksie-oriëntasie	9
				Hoog

Figuur 3.3: Blake, Mouton en McCaule se leierskapsruitekaart (Lussier & Achua, 2004:71)

Hieruit word vyf leierskapstyle gedefinieer en met die volgende terme omskryf:

- 1,1 verarmde leier – is min besorg oor beide die mense en die produksie
- 9,1 gesagsvoldoeningsleier – baie begaan oor produksie en min omgee vir mense
- 1,9 buiteklubleier – lae besorgdheid oor produksie en gee baie om vir mense
- 5,5 "middel van die pad"-leier – het balans tussen besorgdheid oor mense en oor produksie
- 9,9 spanleier – 'n hoë besorgdheid oor beide mense en die produksie.

Met spesifieke verwysing na die polariteite wat in die diagramme hierbo voorkom (Figure 4 en 5) en ook in van die teorieë wat hierna bespreek word, is dit van belang om Johnson (2002:6) se polariteitsbestuur in gedagte te hou. 'n Polariteit (of dilemma) bestaan uit minstens twee interafhanklike pole – soos mens- en taakoriëntasies. Alle pogings tot verandering kan beskou word as deel van 'n polariteitskaart en bepaalde prosesse wat deur die kaart verklaar word. Dit is dus vir hierdie diagram en alle ander soortgelykes belangrik om op die volgende te let:

- Alle polariteite is onvermydelik, onoplosbaar en onvernietigbaar.
- 'n Polariteit kan nie soos 'n probleem opgelos word nie: as die bereikbaarheid verlaag, verhoog die weerstand en gevolglik word die proses vertraag en selfs al word die weerstand oorkom, is die doel met die verandering nie volhoubaar nie.
- Deur pogings tot verandering aan polariteit te koppel, word volhoubaarheid verhoog.
- Elke polariteit is van toepassing op die res van die bestaan van 'n organisasie en sal bestuur moet word.

Alle ander diagramme wat op polariteite dui, behoort in die lig van bogenoemde beoordeel te word.

3.3.4 Die gebeurlikheidsteorie van leierskap

Toe dit duidelik word dat die pogings om universele karaktertrekke of gedrag vir 'n effektiewe leier te bepaal, nie suksesvol was nie, het die fokus van navorsing oor leierskapsgedrag volgens Daft (2005:80) verskuif na die situasie waarbinne leierskap plaasvind. Onderliggend aan hierdie fokus is die leerstelling dat effektiewe leierskap in een situasie heeltemal oneffektief in 'n ander situasie mag wees. Die sogenaamde gebeurlikheidsteorieë verwys dus daarna dat een ding van die ander afhang. Vervolgens word kortliks op vier van hierdie teorieë ingegaan.

3.3.4.1 Fiedler se gebeurlikheidsteorie

Die hoeksteen van Fiedler se teorie (Fiedler, 1967:147) is die vraag of die leier *verhoudingsgeoriënteerd* of *taakgeoriënteerd*. Dit kom ooreen met die leierskapsteorie wat in paragraaf 3.3.3 bespreek is. Eersgenoemde stel belang in die mense wat saam met hom/haar werk en laasgenoemde se primêre motivering lê in die afhandeling van die taak op hande. So hou die taakgeoriënteerde leier daarvan om vooraf duidelike riglyne en prestasiestandaarde te gee.

Horner (2003:28) sê Fiedler se konsep dat gunstige situasies die beïnvloeding van volgelinge kan vergemaklik, deur 'n kombinasie van die volgende drie sleutelemente gedefinieer word:

Leier-lid-verhoudings – verwys na groeumatmosfeer en die mate waarin die lede die leier aanvaar. Vertroue in en respek vir die leier speel hier 'n belangrike rol.

Taakstruktuur – verwys na die mate waarin take wat deur die groep uitgevoer moet word, gedefinieer is ten opsigte van spesifieke prosedures en duidelike doelwitte.

Posisionele mag – is die mate waarin die leier formele gesag oor die minderes het. Hierdie gesag is sterk as die leier die mag het om die werk te beplan, instruksies te gee, evaluering van die werk kan doen en die nodige beloning en erkenning kan gee of straf kan uitdeel.

	Baie gunstig		Oorgang				Baie ongunstig	
Leier-lid-verh.	Goed	Goed	Goed	Goed	Sleg	Sleg	Sleg	Sleg
Taakstruktuur	Gestruktureerd		Ongestruktureerd		Gestruktureerd		Ongestruktureerd	
Pos. mag	Sterk	Swak	Sterk	Swak	Sterk	Swak	Sterk	Swak
Situasies	1	2	3	4	5	6	7	8

Figuur 3.4: Skematiese voorstelling van Fiedler se model (Daft, 2005:87)

Indien die leierskapstyl en die situasie nie bymekaar pas nie, sê Fiedler, volgens Lussier en Achua (2004:144), is die leier oneffektief. Een opsie is dan om na 'n werk te verskuif wat die leierskapstyl pas. Fiedler beveel egter aan en lei leiers daarvoor op om eerder die situasie te verander as om die styl te verander. Hierdie aanbeveling word egter deur ander teorieë wat hierna volg, bevraagteken.

3.3.4.2 Die Pad-Doel-teorie van leierskap.

Hierdie teorie, wat gebaseer is op die boublokke van die verwagtings-valensieteorie van motivering, word deur Hughes *et al.* (2002:376) beskou as die gesofistikeerdste van die vier erkende gebeurlikheidsteorieë. Die onderliggende aanname van hierdie teorie is eerstens geleë in verwagting, 'n kognitiewe benadering om motivering te verstaan waar mense moeite doen om die moontlikhede van poging-tot-prestasie-verband te bereken (bv. as ek 12 ure studeer, wat is die moontlikheid dat ek 80% sal kry?). Verder ook onderliggend hieraan is die moontlikhede van prestasie-tot-uitkomst (as ek wel 80% kry, wat is die moontlikhede dat ek 80% vir die hele kursus gaan kry?) en laastens die aantreklikheid van die gevolglike uitkomst (hoe belangrik is 'n hoër punt vir my?). Hiervolgens sal die effektiewe leier voorsiening daarvoor maak en verseker dat daar gesogte belonings (uitkomst/doel) vir die volgelinge is en dan ook seker maak dat hulle weet hoe om dit te verkry (*pad*). Die effektiewe leier sal deurlopend help met die identifisering en verwydering van struikelblokke om doodloopstrate te vermy en emosionele ondersteuning verskaf, waar nodig.

In sy beskrywing van hierdie leierskapsteorie dui Daft (2005:96) ook 'n viervoudige klassifikasie van leierskapsgedrag aan:

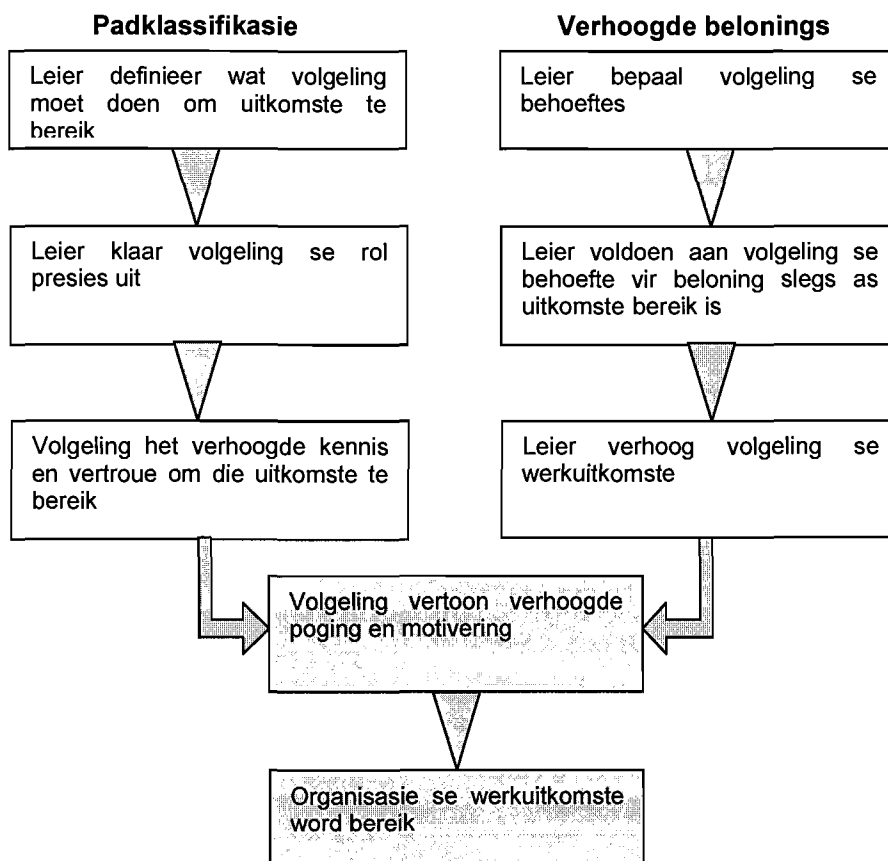
Ondersteunende leierskap – dui op besorgdheid oor die volgelinge se welstand en persoonlike behoeftes. Leiers is oop, vriendelik en bereikbaar en hanteer die volgelinge as sy gelykes.

Rigtinggewende leierskap – dui presies vir volgelinge aan wat hulle moet doen. Dit sluit in beplanning, ontwerp van skedules, stel van prestasiedoelwitte en gedragstandaarde en beklemtoning van die nakoming van reëls en regulasies.

Deelnemende leierskap – waar die leier die volgelinge raadpleeg oor besluite. Tydens vergaderings met die volgelinge word hulle merings en voorstelle gevra, en hulle word aangemoedig om aan besluitneming deel te neem. Groepbesprekings word aangemoedig asook geskrewe voorstelle (soortgelyk aan Hersey en Blanchard se model wat in 3.3.4.4 behandel word).

Prestasie-georiënteerde leierskap – duidelike en uitdagende doelwitte word aan die volgelinge gestel. Die leier se gedrag beklemtoon hoëgehalte-prestasies en verbetering op huidige prestasies.

In Figuur 3.5 word bogenoemde in 'n diagram geïllustreer. Deur duidelik rigting vir die volgelinge aan te dui, hulle te ondersteun, hulle te laat deelneem en aan hulle duidelike doelwitte te stel word die organisasie se uitkomst bereik en selfs verbeter.



Figuur 3.5: Die Pad-Doel-model van leierskap (Hughes *et al.*, 2002:378)

Na aanleiding van bogenoemde klassifikasie sê Hughes *et al.* (2002:378) dat hierdie teorie twee duidelike veranderlikes ten opsigte van die volgelinge onderskei. Die eerste hou verband met die tevredenheid van die volgelinge en die tweede met die volgelinge se persepsie van hul eie vermoëns met betrekking tot die taak wat op hande is. Hier moet in gedagte gehou word dat 'n leier ook net soveel kan doen om die volgelinge tevrede te stel, en nie meer nie. Verder impliseer die belangrikheid van volgelinge se persepsies oor hul vermoëns ook dat hulle karaktertrekke 'n impak sal hê op die uitkoms van 'n gegewe taak.

3.3.4.3 Vroom-Jago se model vir leierskap.

Op die vraag wanneer die leier beheer neem en wanneer besluitneming aan die groep oorgelaat moet word, het Vroom en Jago, volgens Lussier en Achua (2004:152), 'n besluitnemingsmodel ontwikkel om hierdie vraag te beantwoord. Die model bestaan uit vier modelle wat gebaseer is op twee faktore, naamlik individuele of groepbesluite en tydgedrewe of ontwikkelingsgedrewe besluite. Hierdie model, wat bekend staan as die *normatiewe leierskapsteorie*, het 'n tydgedrewe (sien Figuur 3.6) en 'n ontwikkelingsgedrewe (sien Figuur 3.7) besluiteboom wat die gebruiker in staat stel om 'n keuse te maak uit die vyf leierskapstyle wat hierdie teorie kenmerk. Dit word normatief genoem omdat dit 'n opeenvolgende reeks vrae het wat eintlik reëls (norme) is wat gevolg moet word om die beste leierskapstyl vir 'n gegewe situasie te bepaal.

Die vyf style waarna verwys word, is:

Besluit – die leier neem die besluit self en kondig dit aan.

Raadpleeg individueel – die leier beskryf die probleem aan individue, kry inligting en voorstelle en neem dan die besluit.

Raadpleeg groep – die leier voer 'n groeps gesprek waartydens die probleem gestel word, kry dan inligting en voorstelle en neem dan die besluit.

Fasiliteer – die leier hou 'n groepvergadering waartydens hy/sy slegs die probleem definieer en die grense uitspel waarbinne 'n oplossing gevind mag word. Die leier fasiliteer dan en maak nie self voorstelle nie, maar soek deelname en eenstemmigheid oor die besluit.

Delegeer – die leier laat die groep die probleem identifiseer en 'n besluit binne die gestelde grense neem. Die leier se rol is om vrae te beantwoord, bronne te verskaf en lede aan te moedig.

Die reeks diagnostiese vrae wat op sewe veranderlikes gebaseer is, wat meehelp om te bepaal watter styl die beste in 'n gegewe situasie gaan wees, is soos volg:

- Sinvolheid van besluit. Hoe belangrik is die besluit vir die sukses van die organisasie of projek? (hoog/laag)
- Belangrikheid van verbintenis. Hoe belangrik is dit dat die volgelinge verbind is tot die implementering van die besluit? (hoog/laag)
- Leierkundigheid. Oor hoeveel kennis en kundigheid beskik die leier met betrekking tot die besluit wat geneem moet word? (hoog/laag)
- Waarskynlikheid van verbintenis deur leier. Hoe groot is die sekerheid dat indien die leier die besluit alleen neem, die volgelinge verbind sal voel tot die besluit? (hoog/laag)
- Groepondersteuning vir doelwitte. Hoe hoog is die volgelinge se ondersteuning om die span- of organisasiedoelwitte te bereik in die oplos van die probleem? (hoog/laag)
- Groepkundigheid. Hoeveel kennis en kundigheid besit die individuele volgelinge ten opsigte van die spesifieke besluit? (hoog/laag)
- Spanbevoegdheid. Is die vermoë van die individue om as 'n span te funksioneer om 'n probleem op te los hoog of laag?

Skematies kan die model soos in Figuur 3.6 en Figuur 3.7 voorgestel word:

P R O B L E E M S T E L L I N G	VR 1	VR 2	VR 3	VR 4	VR 5	VR 6	VR 7	LEIERSKAPSTYL			
	H	H	H	H	-	-	-	-	Besluit		
				L	H	H	H	H	H	Delegeer	
					L	-	-	-	-	-	Raadpleeg (groep)
			L	H	H	H	H	H	H	Fasiliteer	
				L	-	-	-	-	-	-	Raadpleeg (individueel)
				L	-	-	-	-	-	-	Raadpleeg (individueel)
		L	H	H	-	-	-	-	-	Besluit	
				L	-	-	-	-	-	Fasiliteer	
				L	-	-	-	-	-	Raadpleeg (individueel)	
L			H	-	-	-	-	-	Besluit		
			L	-	-	-	-	-	-	Delegeer	
			L	-	-	-	-	-	-	Fasiliteer	

Figuur 3.6: Tydgedrewe model vir normatiewe leierskap (Daft, 2005:104)

	VR 1	VR 2	VR 3	VR 4	VR 5	VR 6	VR 7	LEIERSKAPSTYL		
P R O B L E E M S T E L L I N G	H	H	-	H	H	H	H	Delegeer		
							L	Fasiliteer		
							L	-		
				L	H	H	L	-	-	Raadpleeg (groep)
							H	H	Delegeer	
								L	Fasiliteer	
	L	-	-	L	-	-	Raadpleeg (groep)			
	L	L	-	-	H	H	H	H	Delegeer	
								L	Fasiliteer	
								L	-	
		H	-	-	-	H	-	-	H	Delegeer
									L	Delegeer
L									-	
L	-	-	-	-	-	-	H	Besluit		
							L	Delegeer		
							L	Besluit		

Figuur 3.7: Ontwikkelingsgedrewe model vir normatiewe leierskap (Daft, 2005:104)

Die Vroom-Jago-model is volgens die mering van Daft (2005:100) uiters toepaslik. Dit gee aan die leier presies die korrekte hoeveelheid deelname van volgelinge om 'n betrokke besluit te neem.

3.3.4.4 Die situasieteorie vir leierskap van Hersey en Blanchard

Leiers tree nie altyd teenoor alle volgelinge op dieselfde manier op nie. In sommige gevalle sal algemene riglyne aan hoogs bekwame en gemotiveerde mense gegee word en aan ander sal weer baie tyd afgestaan word om hulle af te rig, presiese riglyne te voorsien en veral opleiding aan onbekwame en ongemotiveerde volgelinge. Dit het volgens Hughes *et al.* (2002:364) talle vrae laat ontstaan soos: Is daar 'n optimum manier waarop leiers hul gedrag kan aanpas teenoor verskillende volgelinge en sodoende die waarskynlikheid van sukses verhoog? As daar wel is, op watter faktore moet die leier sy/haar gedrag baseer? Faktore wat 'n rol speel is die volgelinge se intelligensie, karaktertrekke, waardes, voorkeure en tegniese bekwaamheid. Na aanleiding van hierdie vrae het Hersey en Blanchard hul situasie-leierskapteorie ontwikkel.

Hierdie teorie het sy wortels in die leierskapsteorie van gedrag (Ohio Universiteit) waar die inisiëringstruktuur nou die *taakgedrag* en die raadpleging nou *verhoudingsgedrag* word. Daft (2005:91) beskryf die fokus van hierdie teorie as die belangrikheid van die volgelinge se karaktertrekke vir die spesifieke situasie en die wyse waarop dit die leier se gedrag bepaal. Volgens hierdie teorie kan 'n leier dan een van vier style toepas wat almal op 'n kombinasie van taak- en verhoudingsgedrag gebaseer is.

Rigtinggewende styl ("telling") – 'n uiters voorskriftelike styl met 'n hoë taakgedrag en 'n lae verhoudingsgedrag.

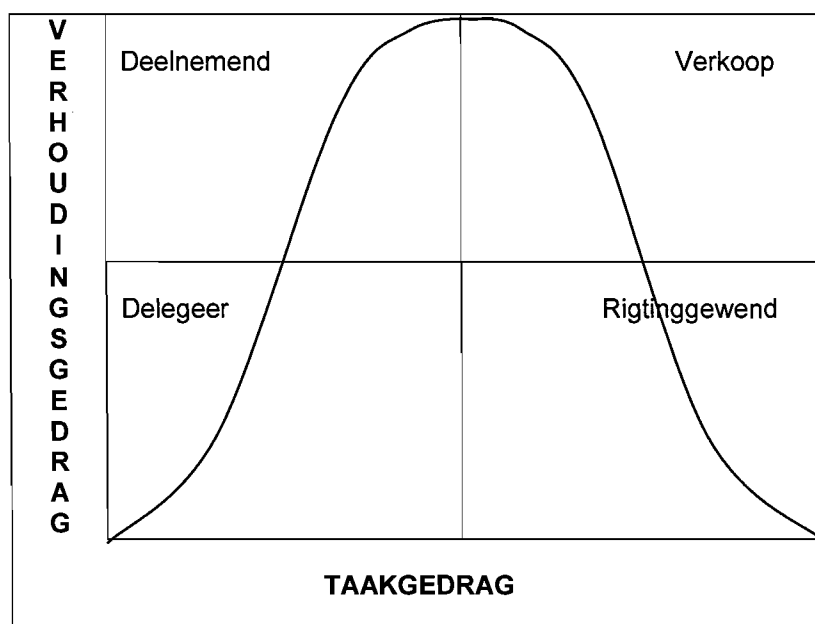
Verkoopstyl ("selling") – heg baie waarde aan beide taak- en verhoudingsgedrag. Die leier verduidelik besluite en gee kans vir vrae sodat daar duidelikheid is oor die taak op hande.

Deelnemende styl ("participating") – gekenmerk deur 'n hoë verhoudingsgedrag en lae taakgedrag. Die leier deel sy idees met almal, moedig deelname aan en fasiliteer besluitneming.

Delegeerstyl ("delegating") – weerspieël 'n lae besorgdheid oor beide taak- en verhoudingsgedrag. Die leier gee min aanduidings en ondersteuning omdat die verantwoordelikheid vir die neem van besluite en die implementering daarvan op die volgelinge oorgedra is.

Uit bogenoemde is dit duidelik dat die kern van hierdie teorie die keuse van 'n styl is wat geskik is vir die gereedheidsvlak van die volgelinge, soos hulle opvoedingvlak, vaardighede, ervaring, selfvertroue en werkshouding.

Hughes *et al.* (2002:365) maak gebruik van die volgende skematiese voorstelling van hierdie teorie:



Figuur 3.8: Skematiese voorstelling van die leierskapsteorie van Hersey en Blanchard soos aangepas uit Hughes *et al.* (2002:365)

In hierdie model is daar dus nie so baie faktore wat 'n rol speel nie. Die enigste wat werklik saak maak, is kennis oor die taak op hande en die volgelinge se gereedheid vir en verbintenis tot die werk.

3.3.5 Teorieë van Transformasie- en Transaksieleierskap

Cranwell-Ward *et al.* (2002:63) lei af dat die resessie-geteisterde bedryf in die laat 1970's gelei het tot fundamentele veranderinge ten opsigte van die siening van wat effektiewe leierskap is. Hulle onderskei na aanleiding hiervan soos volg tussen twee nuwe leierskapstyle:

Transaksieleierskap word beoefen wanneer leiers duidelike doelwitte stel, die behoeftes van hul mense verstaan en toepaslike aansporingstoekennings maak.

Transformasieleierskap is die proses waardeur werknemers hulle tot gedeelde visie en waardes verbind. Dit is veral van toepassing in die bestuur van verandering.

Die balans tussen die twee wissel, afhangende van die kompleksiteit van die organisasie en die hoeveelheid verandering wat daar plaasvind. 'n Omgewing wat baie verander, vereis transformasieleierskap en uiters komplekse situasies vereis transaksieleierskap. Daft (2005:155) wys ook dan tereg op die feit dat transaksieleiers stabiliteit promoveer terwyl transformasieleiers beduidende veranderinge by volgelinge sowel as in die organisasie teweeg bring.

'n Transformasieleier is volgens Coleman (2003:162) een wat demokraties is én die situasie in ag neem. Sy kom ook tot die gevolgtrekking dat sulke leiers in die onderwys wesenlik drie doelwitte nastreef:

- hulle help personeel ontwikkel en handhaaf 'n samewerkende skoolkultuur.
- hulle koester opvoederontwikkeling.
- hulle help opvoeders om probleme gesamentlik meer effektief op te los.

Yukl (2002:253) wys op die belangrikheid dat beide leierskapstyle gedefinieer is ten opsigte van die mate waarin hulle volgelinge beïnvloed en die uitwerking wat die leier op sy volgelinge het. Met transformasieleierskap het die volgelinge vertroue in, respek vir en lojaliteit teenoor die leier en wil meer doen as wat van hulle verwag word. Daarteenoor vereis transaksieleierskap 'n ruilproses tussen leiers en volgelinge. Dit kan daartoe lei dat die volgelinge aan die leier se versoeke voldoen, maar nie noodwendig baie entoesiasies is en tot die taak verbind is nie.

Vir Bennis (2004:40) lê die krag van transformasieleierskap eerder in die vermoë van die leier om die siel van andere aan te raak op 'n manier wat die menslike bewussyn verhoog, menings vorm en menslike bedoelings inspireer as geniaal saamgestelde organisasies met versigtig gekonstrueerde toesig en ontwerpe as deel van vaardige leierskapstaktiek.

Leithwood en Jantzi (2004:96) waarsku dat geen goeie transformasieleier sonder 'n stewige kwota transaksieleierskapskappe behoort te wees nie, want dit bring veral stabiliteit binne die organisasie.

3.3.6 Opsomming

Ter afsluiting van die oorsig oor verskillende leierskapsteorieë is die volgende duidelik:

- Die 1940's is gekenmerk deur fokus op die karaktertrekke van leiers.
- In die 1950's het die fokus verskuif na die taak- en verhoudingsaspekte.
- Gedurende die 1960's het 'n hele aantal gebeurlikheidsteorieë ontwikkel.
- Teen die 1970's het die klem begin val op die leier-volgeling-interaksie.
- Die 1980's lui die teorieë vir transformasieleierskap in.
- In die 1990's het die klem meer geval op die kredietwaardigheid van die leiers en die mate waarin hulle die siel van die mense om hulle kon raak.
- Tans is daar volgens Bennett en Anderson (2003:14) 'n hele aantal woorde wat leierskap beskryf sonder dat dit noodwendig 'n teorie is. Enkeles hiervan is onderrigleierskap, diensleierskap, indirekte leierskap, dialoogleierskap, transkulturele leierskap, samewerkende leierskap, konstruktivistiese leierskap ens.

Leierskap vir die nuwe millenium is nóg diskreet, nóg staties en ook nie gebonde of voorskriftelik nie. In die postmoderne tyd word die belangrike rol van die gemeenskap weer erken en moet dit dus ook in hierdie studie verreken word.

3.4 Leierskap vs Bestuur

In die bespreking van die rolle en bevoegdhede van leiers in 3.2.2 en 3.2.3 is telkens verwys na bestuur as deel van 'n leier se toerusting. Later in 3.6 word weer verwys na die verwarring wat die verskillende terminologieë ten opsigte van leierskap en bestuur in verskillende lande kan meebring. Leierskap word volgens Bush (2007:392) gekoppel aan verandering terwyl bestuur eerder 'n instandhoudingsaktiwiteit is, maar beide is belangrik vir die organisasie en behoort by 'n skool ewe veel prominensie te geniet. Hughes *et al.* (2002:10) verwys na die feit dat bestuur gewoonlik verband hou met aspekte soos effektiwiteit, beplanning, papierwerk, prosedures, regulasies, toesigprosesse en bestendigheid. Leierskap daarteenoor het te make met die loop van risiko's, dinamiese prosesse, kreatiwiteit, verandering en visie. Leiers word beskou as die mense wat die regte dinge doen, terwyl bestuurders die mense is wat dinge reg doen. Opsommend gee hulle die volgende vergelyking:

- Bestuurders administreer, leiers innoveer
- Bestuurders hou in stand, leiers ontwikkel
- Bestuurders beheer, leiers inspireer
- Bestuurders het 'n korttermyn-uitkyk, leiers kyk oor die lang termyn
- Bestuurders vra hoe en wanneer, leiers vra wat en waarom
- Bestuurders aap na, leiers veroorsaak
- Bestuurders aanvaar status quo, leiers daag dit uit.

Uit bogenoemde kan afgelei word dat leiers en bestuurders basies verskillende soorte mense is. Sommige mense is van nature bestuurders terwyl ander van nature leiers is. Wat egter volgens hulle belangrik is, is dat, hoewel sommige funksies wat deur leiers en bestuurders onderskeidelik verrig word, uniek is, daar ook oorvleueling ten opsigte van sommige areas voorkom. Bush (2003:8) stem hiermee saam en beklemtoon die feit dat leierskap en bestuur ewe prominent in skole moet figureer om dit effektiewe skole te maak. Hierdie siening word deur Shriberg *et al.* (2005:8) gedeel en hulle sê verder dat die sleutelproses leiding neem is. Dit is dus duidelik dat die verskillende uitgangspunte aandui dat 'n oorvleueling tussen bestuur en leierskap voorkom en dit dikwels neerkom op 'n verskil in benadering tot dieselfde taak.

3.5 Bestuursleierskap

Wanneer daar na die onderskeid tussen leierskap en bestuur gekyk word, is daar talle verskillende argumente. Leithwood en Jantzi (2004:98) se onderskeid plaas beleidsformulering, organisasieverandering en die beheer oor die “regte dinge wat reg gedoen moet word” onder leierskap. Daarenteen is beplanning, organisering, toesig, koördinerings, begroting en personeelvoorsiening tipiese handeling wat onder bestuur ressorteer. By 'n skool sal dit beteken dat bestuur as 'n unieke vorm van leierskap die bufferwerking is om die tegniese kern (onderrig en leer) te beskerm teen oormatige onderbrekings en verwarring wat die kernbesigheid kan benadeel.

Bestuursleierskap word deur Coleman (2005b:19) as 'n leierskapstyl erken, en volgens haar lê dit klem op die tegniese en funksionele aspekte van leierskap. Sy meen verder hierdie styl word dikwels gelykgestel aan burokratiese en hiërargiese organisasies met een sleutelleier wat sterk leierskap uitoefen. Sy lei ook af dat die term “bestuurs” 'n ondertoon het van 'n “kil” benadering wat impliseer dat meer klem val op effektiwiteit ten koste van humanistiese waardes. Bush (2007:395) ondersteun die siening dat bestuursleierskap 'n vorm van burokrasie is wat in 'n hoë mate die kenmerk van die onderwysstelsel in Suid Afrika was voor

1996, want dit is baie geskik in 'n gesentraliseerde opset. Vir Hiebert en Klatt (2001:5) is die onderskeid tussen bestuur en leierskap nie die een of die ander nie, maar eerder 'n balans. Dit is bekend dat magtige leiers ook uitstekende bestuurders is en dat dit juis geloofwaardigheid aan hulle verleen.

Yukl en Lepsinger (2004:9) wys ook op die standpunt dat leierskap anders en belangriker is as bestuur. Daar is selfs die mening dat een persoon nie albei kan wees nie omdat die karaktertrekke van 'n goeie leier onversoenbaar is met dié van 'n bestuurder. Om egter effektief te wees moet bestuurders ook leiers wees en leiers moet kan bestuur. Vandaar die begrip bestuursleierskap. Puth (2002:69) stel ook bestuur en leierskap as komplementêre handeling wat elkeen sy eie funksie het. Daar bestaan geen twyfel daaroor dat beide nodig is vir sukses in 'n komplekse en vloeibare bedryfsomgewing nie.

Bestuursleierskap verwys volgens Coetsee (2003:34) na die gedrag van die leier, toesighouer of bestuurder wat die pogings van die individuele groeplede kan aanhelp of belemmer. Hy verwys na die volgende faktore wat ook die persepsies oor die effektiwiteit van die bestuursleier kan beïnvloed:

- Produksie-oriëntasie – die mate waarin die leier werkverwante doelwitte en die bereiking daarvan beklemtoon.
- Mensoriëntasie – die leier se besorgdheid oor die ondergeskiktes as mense en die mate waarin sy optrede teenoor hulle regverdig en sensitief is.
- Spanbou – daardie aktiwiteite wat lede aanmoedig om gemeenskaplik bevredigende verhoudinge te ontwikkel ten einde as 'n span saam te werk.
- Werkfasilitering – die aard en gehalte van ondersteuning en leiding aan ondergeskiktes sodat hulle werk effektief is.
- Effektiwiteit – hoe goed die leier die “menslike”, “produksie-” en “administratiewe” dele van sy/haar taak hanteer, en hoe effektief die ondergeskiktes dit beleef.

Henrico (2005:22) sê van bestuursleiers dat hulle oor al die eienskappe beskik om goeie leiers te wees, maar ook om bestuurstaakelemente doeltreffend uit te voer. Hy meen verder (2005:30) dat die term *bestuur* nie bloot vervang moet word met die konsep *leierskap* nie, maar dat hedendaagse bestuurders eerder geleer moet word om leiding te gee.

Bogenoemde is 'n bevestiging van Ribbens (2007:358) se verwysing na leierskap wat eerder te make het met wat mense doen en minder met wat hulle is. Leierskap bedoel om mense te beweeg deur dinge op 'n bepaalde manier te doen en dit kan verskillend, goed of sleg gedoen word.

3.6 Onderwysleierskap

Die drie begrippe *leierskap*, *bestuur* en *administrasie* het volgens Coleman (2005b:6) nog altyd oorvleuel en soms verwarring geskep. Tans word die term “leierskap” in die Verenigde Koninkryk as die belangrikste van die drie beskou, “bestuur” verwys na operasionele handeling en “administrasie” verwys na roetine-take. In Noord Amerika word administrasie as die belangrikste vlak beskou en vergelyk selfs met leierskap. Daar kan dus afgelei word dat onderwysleierskap in die VK min of meer dieselfde beteken as onderwysadministrasie in die VSA. Met betrekking tot onderwysleierskap sal vervolgens ondersoek ingestel word na wat verskillende bronne daarvoor rapporteer en dit word onderverdeel in beleidsdokumente, populêre artikels en ander literatuur.

3.6.1 Beleidsdokumente

Eerstens word 'n aantal beleidsdokumente ondersoek:

- Art. 16(3) van die SA Skolewet (SA, 1996c) bepaal dat die professionele bestuur van die skool gesetel is in die skoolhoof.
- In die Personeeladministrasiemaatreëls van die Wet op Indiensneming van Opvoeders (SA, 1998a) word die take en verantwoordelikhede van 'n skoolhoof aangedui in par.4 van Hoofstuk A. Hier word gemeld dat die vermoë van ons onderwysstelsel om binne 'n toenemend globale ekonomie te kompeteer, bepaal word deur ons vermoë om leerders en opvoeders voor te berei vir nuwe en veranderde omgewings. Die taak van die skoolhoof word gestel as dat hy/sy die skool moet bestuur in ooreenstemming met gestelde wetgewing en regulasies en ook om te verseker dat die opvoeding van leerders bevorder word. In par. 4.2(e)(ii) word pertinent gemeld dat die skoolhoof professionele leierskap binne die skool moet verskaf.
- In die Nasionale Beleid op Geheelskoolevaluering (SA, 2001) is een van die areas wat geëvalueer word, die leierskap by die skool. In die Provinsiale verslag (North West, 2004:12) oor geheelskoolevaluering in die Noordwes Provinsie dui die LUR vir Onderwys die volgende uitdagings aan skoolhoofde aan:
 - Om 'n uitnodigende klimaat te skep vir skole se bestuurspanne asook vir opvoeders om in te koop in die behoefte aan verandering.
 - Om die nodige ondersteuning te gee en druk uit te oefen vir die implementering van geïdentifiseerde gapings.
 - Om deur onderrig-leierskap voorsiening te maak vir die inisiëring, implementering en institusionalisering van die veranderingsproses.

- In die Geïntegreerde Gehaltebestuurstelsel soos uiteengesit in Hoofstuk C van die Personeeladministrasiemaatreëls (SA, 1998a) word die skoolhoof nie alleen verantwoordelik gehou vir die toepassing daarvan by die skool nie; die skoolhoof word self ook geëvalueer ten opsigte van 'n verskeidenheid aspekte van leierskap.
- Die Nasionale Departement van Onderwys (SA, 2004) het reeds in 'n konsepdokument sy voorneme uitgespel om 'n kwalifikasie vir skoolhoofde in te stel (South African National Professional Qualification for Principalship). Die geïdentifiseerde areas vir ontwikkeling is die volgende:
 - Professionele voorbereiding vir skoolhoofskap.
 - Die opleiding van nuut aangestelde skoolhoofde.
 - Die verbetering van die vaardighede en bevoegdhede van dienende skoolhoofde.
 - Die verbetering van die seleksie- en werwingprosedures vir skoolhoofskap.
 - Die bevordering van vaardighede en bevoegdhede van adjunkhoofde.

Dit is uit bogenoemde duidelik dat die leierskapstaak van skoolhoofde verder strek as slegs die bestuur van prosesse en dat dit ook 'n omvattende verantwoordelikheid op hulle plaas.

3.6.2 Populêre artikels

Vervolgens enkele verwysings na onderwysleierskap soos gerapporteer in populêre artikels:

- In 'n studie vir die College of Alberta School Superintendents dui Gannon en Thronson (2004:5) die volgende vaardighede vir skoolhoofde om effektiewe leiers te wees aan:
 - Toon aanpasbaarheid in die toepas van die effektiefste leierskapstyl vir die situasie.
 - Antisipeer die behoefte vir spanwerk en pas die beginsels daarvoor regverdig toe.
 - Moedig opvoeders aan, motiveer hulle en lei hulle tot professionele groei.
 - Koester en moedig goeie verhoudings en vennootskappe met 'n verskeidenheid individue aan.
 - Gebruik toepaslike metodes om insette van leerders, personeel, ouers, die beheerliggaam en die gemeenskap te verkry.
 - Lei ander leiers op.
- Au et al. (2003:484) ondersoek die leierskap van onderwysleiers en 'n deel van die vraelys wat hulle hiervoor gebruik, fokus op die skoolhoof se leierskapsondersteuning. Dit ondersoek die bewustheid van die skoolhoof van die probleme in sy skool, die mate waarin opvoeders deur die skoolhoof aangemoedig voel, die mate waarin die opvoeders meen dat hulle deur skooladministrasie ondersteun word en die vrye vloei van inligting tussen die onderwysdepartement en die skool.

- Prinsloo (2005:8) vra na aanleiding van die Wysigingswette op Onderwys (SA, 2005) of dit goed sal wees as daar nog meer mag in die hande van die skoolhoof kom – meesal ten koste van die skoolbeheerliggame.

Bogenoemde bevestig die algemene standpunt dat die veranderinge in die werksomgewing van die skoolhoof dit noodsaak dat die aanleer en meer effektiewe benutting van leierskapsbevoegdheids aandag verdien.

3.6.3 Ander literatuur

Met verwysing na leierskap in onderwysinrigtings en onderwyssisteme, wys Bennett en Anderson (2003:1) daarop dat dit so 'n sleutelkonsep geword het dat dit regdeur die Engelssprekende wêreld in akademiese en onderwysbeleidsdokumente weerspieël word. In Engeland, byvoorbeeld, moet alle inspeksies by skole rapporteer oor die gehalte van *leierskap*, hoofde van vakdepartemente word middelleiers genoem en die regering het 'n Nasionale Kollege vir Skoolleierskap geskep waar skoolhoofde opgelei word. Goddard (2003:13) beskou leierskap in skole as 'n konsep van multidimensionele aard asook met multifassette waar die doelwitte, waardes en besluitnemingsvaardighede van die skoolhoof doel en betekenis gee aan die beleid en prosedures wat hy of sy moet toepas. Hierdie beleid en prosedures word egter nie deur die skoolhoof neergelê nie, maar deur nasionale, provinsiale, streeks- en plaaslike drukgroepe. Om hierop te reageer vereis 'n verskeidenheid vaardighede. Hierdie vaardighede kan gekonseptualiseer word in die leierskapstyl deur middel waarvan die skoolgemeenskap gelei word om die gesamentlike doelwitte te bereik. Daarvoor moet die skoolhoof oor 'n deeglike kennis beskik rakende die verskillende leierskapstyle en dit, waar van toepassing, self kan toepas.

Ten opsigte van leierskap in die onderwys bevind Crawford (2003:82) dat die populêrste onderwerp die rol van die skoolhoof is – veral met verwysing na moreel en opbou van selfvertroue. In onseker situasies waar leiding benodig word, is dit opvallend hoe belangrik die invloed van die leier is op diegene wat hy moet lei. Harris en Day (2003:94) se navorsing bevind dat die belangrikste aspek van leierskap vir alle skoolhoofde is om suksesvol met mense te kan werk. Dit sluit aan by die belangrikheid van moreel en die opbou van selfvertroue, want om met mense te werk hou ook in dat verhoudings gevestig word en ander aangespoor word om ook leiding te neem.

3.7 Die leierskapsrol van 'n skoolhoof

Die tradisionele rol van die skoolhoof in 'n hoogs gesentraliseerde stelsel tot ongeveer die middel 1970's staan na die mening van Caldwell (2004:316) in skrilte kontras met die rol in die hedendaagse gedesentraliseerde stelsel. Voorheen is min besluite deur die skoolhoof op skoolvlak geneem. Opvoeders is aan skole toegedeel volgens 'n formule en ook nie-opvoeders is so toegedeel, of die skool hulle nodig gehad het of nie. Die kurrikulum is sentraal bepaal en daar was 'n inspektoraat wat dit beheer het. Die plaaslike gemeenskap het min aandeel in besluitneming gehad. Geen fondse is na skole afgewentel nie. Markte het nie in skole bestaan nie, klasse was relatief groot en talle opvoeders was selfs nie eens daarvoor opgelei om dit te hanteer nie.

Sedert die begin van die 1970's het die veranderinge in die onderwys die rol van die skoolhoof dramaties beïnvloed. Al bogenoemde het verander en die resultaat ten opsigte van die rol van die skoolhoof kan soos volg saamgevat word:

- Die werklading van die skoolhoof het verhoog.
- Die algemene werksbevreëdiging by skoolhoofde het gedaal
- Terwyl vertroue in die bereiking van doelwitte ten opsigte van die transformasie gemiddeld was, ervaar skoolhoofde 'n verlaging in die verkryging van hulpbronne en tevredenheid by opvoeders.
- Verreweg die meeste skoolhoofde verkies om nie terug te beweeg na die ou bedeling nie.

Hall en Southworth (2004:79) voeg hierby ook nog:

- 'n Intensivering van die werk wat die skoolhoof doen.
- Meer onderhouds- en bestuurake.
- Meer politiek en diplomatie omdat hulle as rolspelers meer met ouers en bestuurders netwerk en oorleg pleeg.
- 'n Groter openbare rol.

Die prosesse vir die keuring van personeel, ontwikkeling van personeel, die fokus van die kurrikulum op die behoeftes van die leerders en die beplanning van hulpbronverspreiding maak alles deel uit van 'n nuwe professionele kultuur vir skoolhoofde.

McMahon (2004:392) erken ook die sentrale belangrikheid van die skoolhoof as 'n agent van verandering. Eerstens moet die skoolhoof instem dat die verandering moet plaasvind, dan moet hy/sy metterdaad teenoor die personeel aantoon dat die verandering belangrik is en dan moet die skoolhoof self die nodige take ten uitvoer bring. Hallinger en Heck (1996:738) beskryf

die rol van die skoolhoof as een wat verander het van bestuurder na straatvlak-burokraat, na veranderingsagent, na instruksionele bestuurder, na onderrig-leier en uiteindelik na transformasie-leier. Waar die skoolstelsel beweeg het van 'n geslote stelsel na 'n meer oop stelsel, is die implikasies daarvan vir die leierskap by die skool ook duidelik. Die klem op die gesentraliseerde en voorskriftelike beheer het afgeneem en 'n sterker klem op deelnemende leierskap en gedesentraliseerde besluitneming is duidelik. Fullan (2003:26) wys egter daarop dat min skoolhoofde daarin slaag om as onderrig-leiers op te tree vanweë die verskeidenheid bestuurstake waaraan hulle daagliks hul tyd bestee. Aktiwiteite soos skedules, rapportering, hantering van ouers en ander rolspelers uit die gemeenskap en hantering van 'n verskeidenheid krisisse en spesiale situasies by die skool is onafwendbaar. Die feit dat die onvoorspelbaarheid van die skoolhoof se dag by die skool vereis dat hy/sy opgewasse en gereed daarvoor moet wees, laat Portin (2004:14) vra of alle skoolhoofde dieselfde kernrolle vervul, ongeag die soort skool waar hulle is. Indien hierdie rolle verskil, hoe verskil dit oor die spektrum van skole en maak die opleiding van skoolhoofde hiervoor voorsiening? Hy kom tot die gevolgtrekking dat, hoewel omstandighede by verskillende skole wyd uiteenlopend is, daar tog sewe kernrolle is wat hoofde vervul, naamlik: onderrigleiding, kulturele leiding, bestuursleiding, mensehulpbronleiding, strategiese leiding, eksterne ontwikkelingsleiding en mikropolitiese leiding.

Volgens Wise (2003:132) word 'n individu se rol bepaal deur die mense oor wie hy/sy wettig invloed het. Dit beteken dat 'n skoolhoof verskillende rolle kan hê wat gelyktydig deur hom/haar vervul word. Hierdie invloed kan direk of indirek wees, maar dit moet wettig of geldig wees en dit word onder andere bepaal deur die gesag aan die individu verleen of die hoeveelheid vakkennis waaroor hy/sy beskik. Hierdie situasie kan dus ook lei tot rolkonflik, veral waar die verskillende rolle wat vervul word, nie met mekaar versoenbaar is nie. Monitering van onderrig is 'n voorbeeld van so 'n rolkonflik. Opvoeders aanvaar dat skoolhoofde vir hierdie doel die nodige gesag het, maar bied weerstand teen die hele konsep van monitering van onderrig in die klas.

Die verantwoordelikhede wat voortspruit uit die rol van die skoolhoof soos hierbo bespreek, vorm die basis van sy/haar opvoedkundige leierskap – 'n verbintenis om toe te sien dat die skool aan sy doel beantwoord. Sergiovanni (2004b:165) verwys in hierdie verband weer na die skoolhoof as toesighouer wat *in loco parentis* tot die leerders staan en moet toesien dat hulle belange gedien word. Skoolhoofde dien ook die belange van die ouers en beskerm die skool se doelwitte en strukture om hierdie doelwitte te bereik. In die lig van bogenoemde kan die volgende take opgenoem word:

Bewerkstellig doelgerigtheid – rig almal wat by die skool betrokke is op 'n gemeenskaplike visie.

Handhaaf vrede – bou aan eenstemmigheid ten opsigte van die skooldoelwitte, hoe die skool moet funksioneer en die verwantskap tussen elkeen se rol en hul verantwoordelikhede.

Beklemtoon waardes – skakel die skool se waardesisteem om in uitvoerbare handeling en 'n stelsel wat die gedrag van elkeen sal rig in die stree na die bereiking van die skooldoelwitte.

Motiveer – voorsien in die basiese psigologiese behoeftes van almal.

Los probleme op – mobiliseer almal om oplossings vir moeilike probleme aan te pak deur eerstens te begryp wat die probleem is.

Bestuur – verseker daaglikse ondersteuning sodat die skool effektief en doelmatig funksioneer.

Verduidelik – verstrek redes waarom persone gevra word om sekere take te verrig en verduidelik hoedat dit verband hou met die groter geheel.

Bemagtig – verwyder die struikelblokke wat mense verhinder om hul werk uit te voer en voorsien hulpbronne en ondersteuning aan hulle.

Stel voorbeeld – aanvaar verantwoordelikheid daarvoor om die hoofvolgeling van die skool se waardes en doelwitte te wees deur gedagte, woord en daad.

Hou toesig – sien toe dat die skool aan sy doel beantwoord en wanneer dit nie gebeur nie, vas te stel waarom nie en die nodige regstellings te maak.

'n Sleutelfaktor in die uitvoering van hierdie take is die vermoë van die skoolhoof om almal te mobiliseer om probleme wat mag opduik, op te los.

3.8 Die bevoegdhede van 'n skoolhoof

Een van die uitdagings vir skoolhoofde na die mening van Davies (2004:231) is om die dringende te hanteer sonder om die langertermyn-ontwikkelinge uit die oog te verloor. Hiervoor is bepaalde kernbevoegdhede onontbeerlik sodat wanneer nuwe uitdagings hul verskyning

maak, die skool sal kan staat maak op hierdie bevoegdheids van die skoolhoof om 'n aanvaarbare oplossing te vind. Voorbeelde hiervan is:

- 'n fundamentele begrip van leer en differensiasie;
- die vermoë om in 'n span te werk met die oog op probleemoplossing;
- die vermoë om gegewens oor werkverrigting ter verbetering aan te wend en nie net vir assessering nie;
- om respek en waardering vir beide opvoeders en leerders te hê.

Fullan (2003:66) voeg hierby ook nog

- respek vir kollegas se kennis, vaardighede en bekwaamhede,
- respek vir ander mense se oordeel,
- die vermoë om ander rolspelers te betrek en hulle insette te verkry, en
- hulpverlening aan ander om hul vaardighede te verbeter.

Ten einde oor bevoegdheids soos hierbo te beskik of daaraan te werk, sê Shriberg *et al.* (2005:63), behoort skoolhoofde 'n akkurate selfassessering van sy/haar sterkpunte en swakpunte te doen. 'n Skoolhoof behoort met selfvertroue enige konstruktiewe kritiek te kan verwelkom. Hy/sy moet verder op 'n inspirerende wyse ook ander personeel se sterkpunte en belangstellings tot voordeel van die skool benut.

Om 'n effektiewe skoolhoof te wees vereis ontwikkeling van sekere bevoegdheids en die instandhouding daarvan, sê Reeves (2006:92), en dan noem hy daardie bevoegdheids op wat volgens hom tot suksesvolle, produktiewe en bekwame skoolhoofde sal lei:

Sterk persepsies oor sy/haar eie bevoegdheids – in staat om probleme te hanteer en leer steeds deur uitdagings en ervarings.

Sterk persepsies oor selfbeduidendheids – in staat om by te dra op 'n betekenisvolle manier en glo die lewe het betekenis en daar is 'n doel om na te streef.

Sterk persepsies oor die invloed wat hy/sy op die lewe het – die vermoë om te verstaan dat jou eie optrede en keuses jou lewe beïnvloed en jy rekenskap daarvoor moet kan gee.

Sterk intrapersonlike bevoegdheids – vermoë om jou emosies te beheer deur middel van selfassessering, selfbeheer en selfdissipline.

Sterk interpersoonlike bevoegdheids – beskik oor vermoëns om ander mense effektief te hanteer deur kommunikasie, samewerking, onderhandeling, meelewing en empatie en deur na hulle te luister.

Sterk stelselbevoegdheids – vermoë om te reageer op die beperkinge, die gevolge en verweefdheids van mens- en natuurstelsels op 'n verantwoordelike, aanpasbare, buigsame manier met behoud van integriteit.

Sterk beoordelingsbevoegdheid – vermoë om besluite te neem en keuses uit te oefen wat op morele en etiese beginsels, wysheid en waardes berus.

Met die uiteindelijke doel om vas te stel oor watter bevoegdhede skoolhoofde in die praktyk beskik, is bogenoemde ook verreken in die samestel van die vraelys, soos in 4.3.2 bespreek en wat aan skoolhoofde versend is.

Die uitdaging vir skoolhoofde lê dus daarin dat bepaal moet word watter van sulke kernbevoegdhede reeds bestaan en watter ontwikkel moet word. Dit is juis hierin dat die gevaar lê, naamlik om die jongste krisis te hanteer en die langertermyn-ontwikkelinge uit die oog te verloor.

3.9 Leierskapstyle by skoolhoofde

In aansluiting by die bespreking in 3.3 van die verskillende leierskapteorieë wat eintlik maar die verskillende style beklemtoon, meld Bennett en Anderson (2003:14) die volgende 14 leierskapstyle onder skoolhoofde:

3.9.1 Situasionele leierskap

Dit is die leiers wat in die gebeurlikheidsteorieë in 3.3.4 beskryf is, figureer. Deur grense te verken en oordeelkundige gebeurlikheidsbeplanning benut die skoolhoof die situasie om gesag en toesig asook invloed oor die optredes van die personeel te verkry. Beraadslagings, ooreenkomste, koalisievorming en hulpbrontoewysings is tipiese handeling wat hierdie leierskapstyl kenmerk. Situasionele leierskap vereis dat skoolhoofde ten volle deel moet wees van die skoolgemeenskap en deeglik kennis moet dra van die konteks waarbinne hulle werk.

3.9.2 Bestuursleierskap

Die bestuursleiers fokus op die onderhouding van die stelsel. Hulle bestee heelwat tyd aan die beplanning van die daaglikse handeling by die skool. Begrotings word deeglik opgestel en nougeset gemonitor, hulpbronne word geïdentifiseer en toegewys, ondergeskikte word gekontroleer en gekoördineer, strategieë en taktiese planne word opgestel, geprioritiseer en geïmplementeer. Die fokus is op rasionaliteit, effektiwiteit en doelmatigheid van die strukturele raamwerk.

3.9.3 Onderrig-leierskap

In die vroeë 1980's was dit 'n besonder gewilde leierskapstyl . Die fokus van die skoolhoof was op die bevordering van 'n effektiewe onderrigklimaat. Daar word veral aandag geskenk aan advies en ondersteuning aan opvoeders in hulle aanbod van die kurrikulum. Dit het egter gou duidelik geword dat skoolhoofde nooit kundiges sou kon word op elke vakgebied nie en opvoeders het ongelukkig geraak wanneer skoolhoofde op hulle vakterrein inbeweeg het.

3.9.4 Dienaar-leierskap

Hiervolgens kon die skoolhoofde slegs wettige gesag ontwikkel indien hulle hulle in diens van hul ondergeskiktes stel. Hierdie siening is in ooreenstemming met die siening dat egtheid geleë is in eenvoud. Deur 'n leier as 'n dienaar van die mense te hê, herinner aan groot godsdiensteleiers soos Mohammed, Boeddha of Jesus. As leiers geen persoonlike gewin soek deur hul optrede nie, is aanvaar dat die doel en handeling suiwer is.

3.9.5 Wit ridder en swart hoed leierskap

Soms gebeur dit dat 'n leier na 'n skool gestuur word om dit "reg te ruk". Die probleme wat by so 'n skool geag word te bestaan, bestaan dikwels nie almal werklik nie. Nogtans moet die skoolhoof die situasie positief verander. Gewoonlik verkeer die personeel by die skool in vrees en bewing as hulle die hoof net sien in antisipering van enigiets wat dalk verkeerd kon geloop het. Die hele optrede veronderstel dat die skool 'n plek is waar die handeling van een persoon wat as die enigste leier beskou word, 'n beduidende en blywende uitwerking op die situasie het. Dit veronderstel verder dat die skoolhoof sy eie werkvloei kan beheer en die praktyk bewys dat dit selde moontlik is vanweë die eise wat telkens onverwags deur omstandighede by die skool gestel word.

3.9.6 Indirekte leierskap

Daar was nog altyd erkenning vir die feit dat leierskap nie noodwendig in een persoon gesetel is nie. Strategieë om die bemagtiging van personeellede te fasiliteer is gewoonlik daarop ingestel om die leierskap te laat fokus op die menslike raamwerk by die skool. Dit is moontlik dat 'n besonder ervare opvoeder in die skool 'n sterker leier kan wees as die skoolhoof. Die indirekte leier lei meesal deur voorbeeld en is besonder sigbaar in die skool en veral betrokke by alle aktiwiteite van die leerders.

3.9.7 Samewerkende leierskap

As 'n samewerkende leier bewerkstellig die skoolhoof eksterne sowel as interne skakeling vir die skool. Eksterne skakeling verwys na beter kommunikasie, samewerking en koördinering met sosiale en gemeenskapsverteenwoordigers. Intern moet vertroue en kollegialiteit tussen opvoeders, die leerders en die skoolhoof bestaan. Die skoolhoof self moet hierdie samewerkende proses fasiliteer om dit effektief te laat wees. Die vestiging van eksterne skakeling met ander instansies in die gemeenskap is bedoel om 'n veel nouer verhouding met die gemeenskap tot stand te bring. Dit strek verder as om byvoorbeeld 'n donasie van 'n sake-instelling te bekom en dan die instelling as 'n vennoot te beskou.

3.9.8 Etiese leierskap

Daar bestaan 'n toenemende erkenning daarvoor dat leiers se werk gegrondves is op die waardesisteme wat hul handhaaf. Aspekte soos omgee, regverdigheid en sedes vorm die grondslag van hul gedrag wat deur ander waargeneem word. Die optrede van die skoolhoof kan dus nie losgemaak word van die waardeposisie wat hy/sy inneem nie. Begrippe soos reg en verkeerd of gepas en onvanpas hang af van die individu se wêreldsiening en geloof.

3.9.9 Dialoog-leierskap

Hierdie leierskapstyl veronderstel dat die mense met wie die skoolhoof die meeste interaksie het, 'n vollediger beeld het van hul posisie as die skoolhoof self. Dit veronderstel dus 'n noodsaaklikheid vir die skoolhoof om in dialoog te verkeer met almal wat hy/sy moet lei. Slegs deur besprekings word die waarheid vasgestel en kan gepaste optrede ontwikkel en geïmplementeer word – gepas nie net vir die leier nie, maar ook vir die volgelinge. Hierdie skoolhoofde moet egter daarop bedag wees dat pogings voortdurend aangewend sal word om te mislei omdat nie alle optredes noodwendig ten volle deur almal begryp word nie.

3.9.10 Transkulturele leierskap

Die aanvaarding dat hedendaagse werksmagte nie uit homogene kulture bestaan nie, het aanleiding gegee tot die ontwikkeling van transkulturele leierskap. Dit het vir leiers belangrik geword om te erken en te aanvaar dat mense verskillende kulturele waardes en oortuigings huldig en om sensitief te wees daarvoor. Wanneer persone van 'n ander kulturele agtergrond as die skoolhoof dus op 'n sekere manier optree, sal die effektiewe skoolhoof nie net sy eie perspektief vorm nie, maar ook die onderliggende waardes en bedoelings vanuit die ander

persoon se perspektief in gedagte hou. Sentraal in hierdie leierskapstyl is kommunikasie, wat nie net dui op die verbale nie maar ook op die nie-verbale.

3.9.11 Beïnvloedingsleierskap

Die oogmerk met hierdie styl is om die doelwitte by die skool te bereik deur die verhoging van die produktiwiteit en werksbevreëdiging van die personeelkorps. In hierdie geval moet die skoolhoof sensitief wees vir die vraagstukke van die dag en ook weet wat die oorsaak daarvan is. Ten einde balans tussen teenstrydige magte te handhaaf, kan die skoolhoof die spanning wat as gevolg van hierdie kwessies ontstaan, aanwend om verandering by die skool te bewerkstellig. Beïnvloedingsleierskap verskil van indirekte leierskap ten opsigte van die oogmerke wat betrokke is. Die indirekte leier lei deur voorbeeld gebaseer op 'n persoonlike oortuiging. Die beïnvloedingsleier is egter doelgerig in die invloed wat hy/sy uitoefen. Hierdie voorbeeld van leierskap kom dikwels voor by persone wat nie 'n formele leierskapsrol beklee nie.

3.9.12 “Machiavalliaanse” leierskap

Skoolhoofde kan nie alleen optree om die doelwitte wat hulle vir die skool stel, te bereik nie. Daar moet ook erkenning wees vir die klasseverskille wat onder personeellede, leerders en ouers kan bestaan. Hierdie subklasse verwys byvoorbeeld na geslag, etnisiteit, ouderdom en sosio-ekonomiese status. Dit is daarom soms noodsaaklik vir skoolhoofde om strategiese alliansies met verskillende groepe opvoeders te sluit. Hierdie verskillende groepe het dan hul eie agendas binne die groter geheel. Een van die kwessies wat die meeste op hierdie wyse hanteer moet word, is die toedeling van skaars hulpbronne soos handboeke en onderrighulpmiddels.

3.9.13 Transformasie-leierskap

Hier is die skoolhoof nie tevrede dat hy/sy die enigste leier by die skool is nie en fasiliteer dus die ontwikkeling van leierseienskappe by alle personeellede. Deur die duidelike artikulering van die skool se visie word verwagtinge van hoëvlakwerkverrigting geskep. Hiervoor word beide intellektuele stimulering en individuele ondersteuning gebied. Die personeel word verander van volgelinge na leiers binne die skool. Hierdie transformasie vereis groot belegging in die professionele ontwikkeling van opvoeders ten einde hulle in staat te stel om self as veranderingsagente in hul professionele ontwikkeling op te tree. Een van die grootste rolspelers in die effektiwiteit van hierdie styl is tyd wat personeel beskikbaar het om by ander te

leer en ook om ander te help. 'n Bydraende faktor hiertoe is 'n poel van aflospersoneel wat ook baie kundig is.

3.9.14 Opbouende leierskap

Hierdie styl berus op die opvatting dat leierskap nie aangeleer word nie, maar die gevolg is van die leier en die volgelinge wat saamwerk. Alle lede van die personeel sal in hierdie geval betrokke wees by mekaar se ontwikkeling. In die skool ontwikkel dus 'n minder hiërargiese en meer saamwerkende benadering van hoe alles daar gedoen word. Sodoende word die grense tussen leier en volgeling vaag en in sommige gevalle heeltemal uitgewis. Die vaardighede, kennis en bekwaamhede van almal word aanvaar in die besluitnemingsproses. Die rol van die formele leier is om seker te maak dat almal aan die proses deelneem.

3.9.15 Die selfbesturende skool

In byna alle Westerse demokrasieë word daar tans beweeg na selfbesturende skole. Hierdie verskynsel is volgens Morrison (2002:57) die resultaat van desentralisasie van gesag en die wegbeweeg van die bevel-en-beheer-styl van leierskap na 'n meer persoonsgeentreerde leierskapstyl. Hy beskryf dit verder as 'n leierskap wat versprei word oor die hele skool, en die rol van die skoolhoof is ondersteunend, fasiliterend en helpend eerder as opdraggewend – die skoolhoof is 'n soort dienaar-leier. Hoewel transformasieleierskap 'n verbetering is op transaksieleierskap, berus dit fundamenteel steeds op 'n senior beheerpersoon. Leierskap in die selfbesturende skool beweeg weg van die outoritêre styl na 'n meer humanistiese styl wat die gesonde klimaat van die skool promoveer en aan 'n onderlinge vertroue in mekaar bou. Leiers word vormers en beïnvloed die mense om eerder as bevelvoerders op te tree. Daar is 'n duidelike wegbeweeg van die geïsoleerde, selfs geheime persoon wat beheer uitoefen na die meer oop, eerlike leier wat 'n hoë premie op verhoudings plaas. Hierdie gesonde verhoudings is die gemeenskaplike faktor in die suksesvolle veranderingsproses.

Die betekenis van hierdie selfbesturende styl vir elkeen van die rolspelers word deur Smythe (1996:1098) soos volg opgesom:

Vir die **opvoeder** word dit voorgelou as 'n vorm van bemagtiging wat moontlik gemaak is deur die wonder van 'n afwesigheid van burokrasie – besluite word nader aan die klaskamer en die kinders gebring.

Vir die **ouers** word dit uitgebeeld as 'n manier om meer seggenskap aan hulle te gee oor wat met hul kinders gebeur en daardeur skole meer verantwoordbaar te maak.

Aan die **skoolhoof** word dit voorgelou as 'n wyse om weer beheer terug te kry oor die daaglikse sake by die skool sonder inmenging van eksterne toesig.

Vir die **sakesektor** word dit voorgehou as 'n wonderlike voorbeeld van hoe skole in kompetisie met mekaar staan en markkragte in die onderwys inbring. Dit wil voorkom of skole meer vir die behoeftes van die industrie voorsiening maak.

In die proses waar die bevelslyn vervang word met 'n netwerk van invloed, is daar egter 'n hele aantal aspekte wat kommer wek:

- Dit skeld mense vry van verantwoordelikheid.
- 'n Natuurliker, ondergrondse selforganisasie is baie moeiliker om te bestuur.
- Daar word aanvaar dat die leier volkome bekwaam is, al die feite en antwoorde op vrae ken en dat dit gevaarlik is in die hande van 'n onbekwame leier.
- Dit kan daartoe lei dat die blaam op juniorlede gepak kan word wanneer dinge ontspoor.

Gronn (2003:112) wys ook daarop dat daar 'n paar opsigtelike aannames is wat onderliggend is aan hierdie selfregulerende styl wat ook soms tot selfleierskap lei. Opvoeders sal strewe na selfbeheer en dit is nie in alle gevalle wenslik nie. Wanneer weerstand teen alle vorme van streng toesig voorkom, word dit moeiliker om die verbintenis tot gehaltewerk te verseker.

Elkeen van die style wat hierbo beskryf is, het bestaansreg en is deel van 'n leier se arsenaal bevoegdhede. In sommige gevalle is dit egter duidelik dat 'n leier sterker optree in 'n spesifieke styl waarmee hy/sy op sy/haar gemak is, wat hom/haar meer geslaagd maak.

3.10 Die veranderende “onderwys-besigheid”

Tradisioneel het skole tot in die onlangse verlede volgens Davies (2004:223) self deur middel van hiërargiese organisasiestrukture in die meeste dienste wat verlang word, voorsien. Sedert die 1990's het daar egter 'n radikale verandering ingetree en 'n verskuiwing na die gebruik van buitepersone (outsourcing) om dienste te lewer. Daar is dus 'n toename in uitkontraktering binne die markomgewing. Hierdie verandering het hoofsaaklik ingetree vanweë twee redes, naamlik die feit dat skole self hul begrotings kon hanteer en die gevolglike kompeterende tenderaksies vir die voorsiening van goedere en dienste. Hierdeur het drie vrae op die voorgrond getree:

Wie betaal?

Wie voorsien?

Wie trek voordeel?

Die verandering wat hierdeur teweeggebring word, dui daarop dat die skool 'n organiseerder van dienste word in plaas van 'n verskaffer van dienste. Sodoende bied sommige skole nou 'n baie wye verskeidenheid dienste en kan selfs nasionaal en internasionaal gekompeteer word.

Vir skoolhoofde as onderwysleiers is die uitdaging dus om nuwe strategieë te bedink in plaas van terug te val op waar die skool reeds was.

Tot en met die 1970's is die skoolhoof beskou as die professionele leier, en volgens Fidler en Atton (2004:18) het die groterwordende skole in hierdie tydperk daartoe gelei dat skoolhoofde hoof- uitvoerende beamptes geword het – bestuurder van bestuurders. Dit het dan ook daartoe gelei dat skole probeer het om hul aantal leerders konstant te hou om 'n verlies aan personeel of selfs samesmeltings te voorkom. Hierna het ook nog die verlies aan selfbesluitneming oor kurrikulumsake gekom wat saamgeval het met die meer uitgebreide beheer oor finansies, wat die taak van 'n skoolhoof verder gekompliseer het. Vandat ouers ook 'n wyer keuse kan uitoefen oor watter skool hulle kinders bywoon, het bemaking ook 'n groter rol by skole begin speel – ten opsigte van beide leerders en opvoeders.

3.11 Leierskapspanne

Die regverdiging van leierskapspanne lê vir Gronn (2003:111) in die waarborg van buigzaamheid en snelle besluitneming binne 'n onderwysomgewing wat gekenmerk word deur stygende kompetisie. 'n Bate as gevolg van die span-idee is dan dat elke spanlid bemagtig word deur self betrokke te wees by die regulering van hul eie sake. Binne die onderwys en spesifiek by skole, is die skool se bestuurspan daarop aangewese om as 'n span te funksioneer. Hierdie bestuurspan bestaan gewoonlik uit die skoolhoof, die adjunkte en senior opvoeders wat departementshoofde insluit. Die sukses van die span is geleë in die hoeveelheid sinergie wat hulle binne die span kan ontwikkel. Is die sinergie hoog, versterk dit die skoolhoof se posisie en andersom skep dit 'n probleem. Sommige skoolhoofde ervaar die spanwerk as 'n hoërisikostrategie. Middlewood (2003:172) wys op die volgende voordele van spanwerk:

- Dit verbeter kommunikasie tussen die personeel.
- Dit bied meer geleentheid vir 'n kreatiewe oplossing van 'n probleem.
- Spanlede verteenwoordig die hele reeks belange van ander personeellede – wat geen individu alleen kan doen nie.
- Die besluite van die span staan 'n groter kans om uitgevoer te word as wanneer die skoolhoof alleen besluit het.
- Spanwerk bied waardevolle geleentheid vir persoonlike en professionele ontwikkeling vanweë die verskeidenheid take en verhoudings wat ter sprake is.

Die wegbeweging van 'n hiërargie en individuele outokrasie dwing skoolhoofde om aandag te skenk aan leierskapspanne.

Storey (2004:261) bevraagteken die hele idee van gedeelde leierskap. Sy vra pertinent wat presies gedeel moet word in die hele konsep van leierskap. Dit word veral beklemtoon wanneer daar verskille in die span opduik – dit is dan moeilik om presies te sê wat gedeel word. Dit gee ook aanleiding tot 'n volgende vraag: waarom het verskille ontstaan? Gewoonlik gaan dit oor prioriteite, tydsraamwerke en doelwitte asook die spanning tussen skoolverbetering en skooldoeltreffendheid. Wat dus opsigtelik ontbreek, is 'n koördinerende van interne en eksterne prosesse en die uitklaring van die gesagslyn (bo-na-onder of onder-na-bo). Hammersley-Fletcher en Brundrett (2005:64) redeneer weer oor die voordele wat spanlede kan trek uit die ervaring van 'n skoolhoof. Skoolhoofde besef ook dat hierdie voordeel kan lei tot verlies van personeel aan bevordering vanweë hul ontwikkelde potensiaal. Dit is nogtans belangrik vir die atmosfeer van openheid, ondersteuning en geen blaam op ander dat spanlede die geleentheid gegun moet word om nuwe idees en inisiatiewe by die skool in te bring. Sodoende kry almal geleentheid om hul vaardighede te verbeter.

3.12 Professionalisering van die pos as skoolhoof

Volgens Van der Westhuizen en Van Vuuren (2007:434) is dit lank reeds duidelik dat formele bestuursopleiding en sertifisering in Suid Afrika ver agter loop vergeleke met lande soos die VSA, die Verenigde Koninkryk en talle ander. Hulle kom tot die volgende gevolgtrekkings:

- Formele opleiding en professionele ontwikkeling van skoolhoofde sal slegs realisties aandag geniet as dit deel uitmaak van 'n nasionale kwalifikasiebeleid en deur die Nasionale Onderwysdepartement geïnisieer en gekoördineer word.
- So 'n nasionale kwalifikasiebeleid behoort die opleiding van skoolhoofde te rig en ook beheer daarvoor uit te oefen.
- Verpligte opleiding behoort aan skoolhoofde verskaf te word.
- Die opleiding van skoolhoofde behoort aandag te geniet voordat hulle diens aanvaar en dan ook daarna deur indiensopleiding.

Op grond van bogenoemde was daar reeds meermale 'n beroep gedoen vir die professionalisering van die pos van skoolhoof, en die beoogde *South African National Professional Qualification for Principals (SANPQP)* waarvan 'n besprekingsdokument in September 2004 verskyn het, blyk hierdie kwessie te wil aanroer. In Augustus 2005 verskyn ook 'n besprekingsdokument, *The South African Standard for Principals (SASP)*, met die oog op die formulering van 'n definisie ten opsigte van die rol en sleutelaspekte van professionalisme en kundigheid wat van skoolhoofde vereis word, wat 'n stap verder in die professionalisering van skoolhoofde beteken.

3.13 Samevatting en integrering

Noudat die rolle en bevoegdhede van 'n bedryfsleier en 'n skoolhoof in hierdie hoofstuk gerapporteer is, kan daar ook ten opsigte hiervan 'n vergelyking getref word op dieselfde wyse as wat in 2.4.1 bespreek is. Hierdie vergelyking word hieronder in Tabel 3.1 getref.

Tabel 3.1: 'n Vergelyking tussen die rolle en bevoegdhede van 'n onderwysleier en dié van 'n bedryfsleier.

	BEDRYFSLEIER	SKOOLHOOF
ROLLE	▫ visioenêre denker	▫ bou visie vir skool
	▫ bepaal strategie	▫ stel doelwitte vas
	▫ sien toe dat volgelinge almal vertrou is met die visie	▫ maak seker dat die groter prentjie vir almal duidelik is
	▫ vol positiewe energie en optimisme	▫ stel met dryfkrag en vertrou die voorbeeld
	▫ vestig vertrou deur openhartigheid, deursigtigheid en geloofwaardigheid	▫ ontwikkel strukture wat deelname aan besluitneming aanmoedig
	▫ neem ongewilde besluite	▫ konsekwent en deursigtig in optrede
	▫ moedig volgelinge aan om risiko's te loop	▫ stel hoë verwagtinge
	▫ vier suksesse en erken prestasie	▫ motiveer personeel deur erkenning
	▫ onderhandelaar	▫ hantering van ouers en onderwysdepartement
	▫ bemagtig ander	▫ bou kapasiteit by almal
	▫ stel voorbeeld van beste praktyk	▫ modelleer beste praktyk
	▫ diplomaat	▫ hantering van konflik
▫ bied ondersteuning aan ander	▫ bied individuele ondersteuning aan personeel	
BEVOEGDHEDE	▫ bestuurder	▫ bestuur hele skoolopset
	▫ entrepreneur	▫ handel ondernemend om fondse aan te vul
	▫ veranderingsagent	▫ werk met, bestuur en inisieer verandering
	▫ dapper – loop risiko's	▫ neem innoverende besluite
	▫ professionele ontwikkeling	▫ hoofonderwyser
	▫ probleemoplossend	▫ inisieer self oplos van probleme en moedig ander aan om probleme self op te los
	▫ versprei inligting	▫ hou personeel gereeld op hoogte
	▫ moedig kreatiwiteit aan	▫ skep 'n kreatiewe skoolkultuur
	▫ bou gesonde spanwerk	▫ bou vertrou in mekaar op en inspireer deur voorbeeld
	▫ kweek onafhanklikheid	▫ stel vertrou in personeel se vermoëns
	▫ ontwikkel leiers	▫ wend deelnemende besluitneming aan om ander leiers te ontwikkel
	▫ doen indiensopleiding	▫ samel kennis in om werkverrigting te verbeter
	▫ bevorder gesonde verhoudings	▫ bepaal behoeftes van ander
	▫ evalueer prestasie	▫ evalueer vordering op weg na gestelde doelwitte
	▫ kommunikasie met ander	▫ kommunikeer gereeld met alle rolspelers
▫ waarde-gedrewe	▫ stel belangrike skoolwaardes vas	

Wanneer die gegewens in Tabel 3.1 hierbo in samehang met Tabel 2.2 waar die omgewings waarbinne die twee leiers funksioneer, vergelyk is, bestudeer word, kan die volgende gestel word:

- Daar is wel verskille in die omgewings waarbinne die onderskeie leiers optree
- Ten spyte van die verskille in omgewings, kom die rolle en bevoegdhede waaroor die onderskeie leiers moet beskik in 'n hoë mate ooreen.
- Die bevindinge hierbo is aan die hand van die vraelys aan skoolhoofde ook empiries getoets

Die rolle en bevoegdhede van bedryfsleiers en skoolhoofde, soos in die tabel hierbo saamgevat, vorm die basis vir die opstel van die items in Afdeling B van die vraelys wat in 5.4 bespreek word en wat in die hieropvolgende empiriese studie aan die beurt kom.

3.14 Slotopmerkings

In hierdie hoofstuk is gepoog om aan die hand van 'n literatuurstudie vas te stel wat bedoel word met leierskap asook die rol en bevoegdhede van bedryfsleiers en skoolhoofde. Hierdie inligting is gebruik om 'n vergelyking te tref tussen die rol en bevoegdhede van bedryfsleiers en skoolhoofde. Ook hierdie inligting word later benut in die saamstel van 'n model en die aanbevelings wat daaruit voortspruit om die onderwysleier meer effektief te maak ten opsigte van sy/haar rolle en bevoegdhede.

Vervolgens word die empiriese navorsing in oënskou geneem, asook hoe die vraelys saamgestel is en aan wie dit gestuur is. Ten slotte volg 'n analise van die resultate wat uit die response verkry is.

HOOFSTUK 4

NAVORSINGSONTWERP

4.1 Inleiding

Saam verskaf die vorige twee hoofstukke belangrike agtergrond vir die empiriese ondersoek wat hierna (Hoofstuk 5) volg. In Hoofstuk 2 is 'n studie onderneem na die aard van 'n skool asook 'n bedryfsorganisasie. Daar is ook ondersoek ingestel na die geskiedenis van organisasieontwikkeling, die struktuur van 'n bedryfsorganisasie en die rol en bevoegdhede van die bedryfsleier.

In Hoofstuk 3 is gekyk na leierskap en bestuursleierskap deur eers die verskillende definisies van leierskap en verskillende teorieë en modelle wat daarvoor ontwikkel is, na te gaan. Die rolverwagtinge en bevoegdhede van 'n leier is aangedui en bestuursleierskap en onderwysleierskap van nader beskou.

Uit die literatuurstudie kon vasgestel word wat die rol en bevoegdhede van 'n leier is soos dit in die bedryf sowel as binne die onderwysomgewing aangedui word. In hierdie hoofstuk word die navorsingsontwerp uiteengesit en die stappe wat gevolg is om die navorsing te doen, bespreek. Die ontwerp van die vraelys wat as meetinstrument dien, die loodsvraelys, die teikenpopulasie, die wyse waarvolgens bepaal is aan wie vraelyste versend word en die redes vir die spesifieke vrae wat ingesluit word, word uiteengesit.

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.
- Getalle wat verkry word, kan onderwerp word aan wiskundige prosedures en rekenaarmatig verwerk word. Dit is dus moontlik om groot hoeveelhede data te gebruik.
- Statistiese tegnieke kan toegepas word om hipoteses indringend te toets.

So 'n kwantitatiewe ondersoek skep die geleentheid om 'n wye verskeidenheid moontlike ooreenkomste te toets. Dit is dan ook vir hierdie navorsing as besonder geskik geag om te gebruik.

4.2.2 Nadele

Louw en Edwards (1997:36) 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 beleving 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 vraelys, 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 resultate in ag geneem word.

4.2.3 Die posvraelys

Die literatuurstudie in die voorgaande hoofstukke oor die rolle en bevoegdhede van leiers (vgl. 3.2) het as basis gedien om 'n vraelys 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 Grové (1997:311) ontwerp word om feite oor 'n persoon in te samel of feite oor gebeure wat aan persone bekend is. Dit kan ook sekere gewoontes, gelowe, houdings, opinies, vlakke van kennis en bedoelings van die persone identifiseer. Die vrae in die vraelys is gevolglik geformuleer op grond van die rolle en bevoegdhede van bedryfsleiers wat reeds geïdentifiseer is en met die doel om vas te stel in watter mate hulle reeds onder skoolhoofde as onderwysleiers voorkom. Daar is verder 'n aantal rolle en bevoegdhede in lyste uiteengesit en skoolhoofde moes aandui watter vir hulle die vyf belangrikste is en die vyf wat die minste belangrik is.

Die vraelys is 'n selfontwerpte een en is gedupliseer om aan die 400 skoolhoofde (soos uiteengesit in 4.5) te versend. Die vraelys bestaan hoofsaaklik uit 'n aantal vrae wat deur die respondent beantwoord word deur keuses op 'n Likert-tipe skaal aan te dui. In die laaste vraag kon respondente keuses uitoefen deur uit gegewe antwoorde 'n voorkeurorde aan te dui. In die

geval van die vrae by die biografiese gegewens kon die respondent ook sy/haar antwoord verder spesifiseer.

Die posvraelys is aan 400 geïdentifiseerde respondente (sien 4.5), almal skoolhoofde, gepos met die versoek dat hulle dit moet invul en terugstuur. Met die oog daarop is die vrae versigtig en duidelik geformuleer (Leedy & Ormrod, 2001:202) sodat die respondent nie tyd sal verspil om eers die vrae te ontleed nie sodat hy/sy die vrae dus maklik sal kan verstaan. Die vraelys is so ontwerp dat dit die respondent sal interesseer en aanmoedig om dit in te vul. Daar word ook baie klem gelê op die feit dat die vraelys anoniem ingevul moet word en dat die gegewens wat ingewin word, as volkome vertroulik hanteer sal word.

Volgens De Vos (2000:56) moet 'n aantal basiese beginsels met die saamstel van 'n posvraelys 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 gestel word.
- Die formaat van die posvraelys sal bepaal word deur wie, waar en op watter wyse die vraelys ingevul gaan word. Alle vraelyste behoort egter vergesel te wees van 'n begeleidende brief waarin 'n kort uiteensetting van die doel van die vraelys 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 *et al.* (2004:43) 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 teikenpopulasie te verkry, en
- 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

4.3.1 Afdeling A

4.3.1.1 Biografiese gegewens

Vir die gegewens wat in hierdie afdeling van die vraelys ingewin word, is die respondente gevra om hul ouderdom, geslag en huistaal aan te dui (vgl. 5.2). Verder moes die respondente ook die hoogste kwalifikasie wat hulle verwerf het, aandui, asook of hulle oor enige kwalifikasie in onderwysbestuur beskik. Ten laaste moes hulle dan aandui wat hul ervaring is deur eerstens te sê op watter posvlak hulle aangestel is en ook hoe lank hulle reeds skoolhoof is. Hierdie gegewens is ingesamel om 'n algemene profiel van die respondente te kon bekom en is ook gebruik om te bepaal of daar op grond van hierdie verskillende gegewens verskille voorkom ten opsigte van rolle en bevoegdhede (vgl. 5.7.1 tot 5.7.7 en 5.8.1 tot 5.8.3).

4.3.1.2 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 daar in die skool is, wat die samestelling van die leerders in die skool is (seuns/dogters), watter tipe skool dit is en of die leerders meesal uit histories bevoordeelde of benadeelde gebiede afkomstig is. Hulle moes ook aandui of die skool in 'n histories bevoordeelde of benadeelde gemeenskap geleë is. Hierdie gegewens is dan ook aangewend om ondersoek in te stel daarna of daar op grond hiervan verskille is ten opsigte van die rolle en bevoegdhede van die skoolhoofde (vgl. 5.7.8 tot 5.7.12 en 5.8.4 tot 5.8.6).

4.3.2 Afdeling B

4.3.2.1 Tipe vrae

In hierdie afdeling is gebruik gemaak van vrae met antwoorde wat op die Likert-skaal aangedui word. Die respondent moes 'n keuse uitoefen uit 4 alternatiewe opsies by elke vraag (vgl. 5.4). Die vier keuses was **baie selde**, **soms**, **dikwels** en **baie gereeld**. Die gebruik van slegs vier alternatiewe skakel die moontlikheid uit dat die respondent bloot 'n gemiddelde waarde kies, byvoorbeeld 'n 3 op 'n 5-puntskaal. Die respondent word dus verplig om telkens na die negatiewe of die positiewe kant 'n keuse uit te oefen.

4.3.2.2 Bepaling van die aard van die vrae na aanleiding van die literatuurstudie

Met verwysing na die literatuurstudie in Hoofstuk 3 en spesifiek die rol en bevoegdhede van 'n leier (3.2), is die vrae geformuleer om vas te stel watter van hierdie rolle en bevoegdhede reeds by skoolhoofde voorkom en ook hoe sterk dit figureer.

4.3.3 Afdeling C

In hierdie afdeling is gebruik gemaak van 'n aantal (30) items wat verband hou met die rol en bevoegdheide van 'n skoolhoof, soos in die literatuurstudie in 3.7 en 3.8 aangedui is. Die respondente moes in twee kolomme aandui watter van hierdie rolle en bevoegdheide volgens hulle onderskeidelik die **VYF BELANGRIKSTE** en die **VYF ONBELANGRIKSTE** items is. Hieruit is dan gepoog om vas te stel wat skoolhoofde meen die belangrikste en mins belangrike aspekte is ten opsigte van hul rolle en bevoegdheide.

4.3.4 Die loodsondersoek

Nadat die vraelys saamgestel is, is dit aan vyf skoolhoofde in die omgewing van Potchefstroom oorhandig om in te vul. Die vyf hoofde is uitgesoek omdat hulle verteenwoordigend is van al die moontlike verspreidings wat in die demografiese gegewens gedek word.

Hierdie hoofde is versoek om die vraelys in te vul en kommentaar te lewer oor die verstaanbaarheid van die vrae, die tyd wat dit hulle geneem het om die vraelys in te vul en of daar na afloop van die invul daarvan, voorstelle was wat hulle sou wou maak. Die meerderheid van hierdie hoofde het aangedui dat Afdeling C moeiliker was om te voltooi as die res. Nogtans het almal aangedui dat die vraelys duidelik en verstaanbaar was en ongeveer 10 minute neem om te voltooi. Hierdie kommentaar is toe gebruik om die vraelys te verfyn en seker te maak dat geen vrae onnodige tyd neem om te begryp nie.

4.4 Administratiewe prosedures

Die onderwyshoof in die Gauteng Provinsie is per skrywe (Bylaag A) genader om toestemming te verkry om die vraelys aan geselekteerde hoofde (vgl.4.5) van skole onder die jurisdiksie van die Gautengse Departement van Onderwys te versprei. Die nodige toestemming (Bylaag B) 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 C) sowel as die skriftelike toestemming van die onderwyshoof is by die vraelys wat in Afrikaans en Engels opgestel is, gevoeg en per pos aan skoolhoofde versend. Ingesluit in die koevert waarin die vraelys gepos is, is ook 'n gefrankeerde koevert geplaas vir die gerief van die respondent en ook om dit vir

hom/haar maklik te maak om te reageer. In die skrywe aan die skoolhoofde is hulle dan ook beleefd versoek om die vraelys onverwyld na die invul daarvan terug te pos.

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 te reageer. Omdat van die staanspoor af vraelyste wat uitgestuur is, onafgelewer terugontvang is, moes ook afgelei word dat die adresse soos van die Onderwysdepartement ontvang is, nie bygewerk was nie. Om bogenoemde redes is toe begin om by skoolhoofde van die gelyste skole telefonies navraag te doen of hulle die vraelys ontvang en teruggestuur het. Aan die wat nie ontvang het nie, is die adresse van die skole verkry en 'n vraelys gestuur. Uiteindelik was die situasie soos volg:

Tabel 4.1: Aantal vraelyste uitgedeel en terugontvang.

Aantal vraelyste uitgedeel (A)	Aantal vraelyste terugontvang (B)	Aantal onafgelewer terugontvang (C)	Terug ontvang $(\frac{B}{A-C})\%$
400	224	38	61,9%

Nadat seker gemaak is dat alle moontlike pogings aangewend is om die maksimum respons te verkry, is besluit om te volstaan met die 224 vraelyste wat teruggestuur is en om voort te gaan met die ontleding van die resultate. Die eerste vraelyste is op 13 Januarie 2007 gepos en die laaste van die 224 is op 30 Mei 2007 ontvang.

4.5 Populasie en steekproef

Vir doeleindes van hierdie navorsing is die populasie al die openbare en onafhanklike skole binne die grense waar die Gautengse Departement van Onderwys jurisdiksie het. Daar is 2 077 skole wat in 10 distrikte verdeel is. Die populasie sluit primêre en sekondêre skole in.

Uit hierdie populasie is 'n ewekansige, gestratifiseerde steekproef vir alle skoolhoofde in die provinsie getrek. Die steekproef het 10 distrikte as die strata gehad. Elke distrik se skole is alfabeties gelys ongeag die tipe skool wat dit is.

Daar is gebruik gemaak van die volgende formule om die aantal skoolhoofde wat vraelyste moes ontvang, te bepaal:

$$n \geq \frac{N}{1 + \frac{Nd^2}{10000}}$$

n: die aantal skoolhoofde in die steekproef
N: die populasie
d: 5% betekenisvolheid

Volgens hierdie berekening moes vraelyste aan 338 skoolhoofde gestuur word. Om egter die steekproef te vergroot, is besluit om die vraelyste na 400 hoofde te pos. Omdat 400 skole ongeveer elke vyfde (5,42) skool verteenwoordig, is elke vyfde skool op die totale lys van skole in die 10 distrikte gekies. Om die eerste skool te kies is die lot gewerp tussen syfers 1 tot 5.

Die adresse van al die skole wat in die populasie voorkom, is van die Gautengse Departement van Onderwys verkry en die skole wat geïdentifiseer is se adresse is gebruik om die koeverte te adresseer.

Die volgende tabel toon die uiteindelijke verspreiding van skole wat vir die steekproef gekies is:

Tabel 4.2: Die verspreiding van skole per distrik

Distrik	Totale aantal skole	Aantal skole gekies	Primêr	Sekondêr
D1	222	43	30	13
D2	145	28	25	3
D3	185	36	27	9
D4	208	41	32	9
D5	294	57	36	21
D6	137	27	16	11
D7	182	35	17	18
D8	189	37	23	14
D9	378	73	48	25
D10	228	23	14	9
Totaal	2168	400	268	132

4.6 Statistiese tegnieke en prosedures

4.6.1 Inleiding

Die response van die respondente (ingevulde vraelyste) is met die hulp 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).

4.6.2 Biografiese gegewens (Afdeling A van vraelys): Bepaling van frekwensies

In hierdie afdeling was daar sewe items en by elke item is daar keuses wat deur die respondent uitgeoefen moes word deur telkens net by een van die moontlikhede 'n kruisie te trek. Hierna is die merkies by elke keuse afsonderlik uitgebring, bymekaar getel om te bepaal wat die totale hoeveelheid kruisies is wat by elke keuse gemaak is.

4.6.3 Demografiese gegewens (Afdeling A van vraelys): Bepaling van frekwensies

Die demografiese gegewens, in Afdeling A van die vraelys, is onder 'n nuwe opskrif ingesamel. Om die frekwensie van elke keuse wat in hierdie deel uitgeoefen kon word, te bepaal, is op dieselfde wyse te werk gegaan as hierbo in 4.6.2.

4.6.4 Bepaling van frekwensies: Afdeling B

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 toe bymekaar getel om die frekwensie te bepaal van elkeen van hierdie moontlike keuses.

4.6.5 Bepaling van frekwensies: Afdeling C

In hierdie afdeling is respondente versoek om uit 'n gegewe lys van rolle en bevoegdhede van 'n skoolhoof die vyf belangrikste items na sy mening (sonder enige voorkeurorde) aan te dui. Vir hierdie doel gebruik die respondent die eerste kolom van Afdeling C. Die frekwensies van die moontlike antwoorde wat gebruik kon word, is toe bepaal deur die aantal kruisies by elke keuse uitgebring, bymekaar te tel. Sodoende kon bepaal word watter vyf rolle of bevoegdhede uit die wat op die lys verskyn het, deur die meeste respondente gekies is. Dit is dan beskou as die vyf **belangrikste** rolle en bevoegdhede, soos deur alle respondente aangedui.

Van die respondente is verwag om ook dieselfde in 'n volgende kolom te doen met die oog op die bepaling van die vyf **onbelangrikste** rolle en bevoegdhede na hulle mening. Die frekwensie van elke keuse is bepaal op dieselfde wyse as wat hierbo gebruik is by die vyf belangrikste rolle en bevoegdhede.

4.6.6 Faktoranalisering

Volgens Nicol en Pexman (1999:67) word faktoranalises gebruik om die aantal veranderlikes wat uit 'n vraelys soos 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 toe gepoog om te bepaal watter van die items in Afdeling B van die vraelys saamgegroepeer kan word (as faktore) ten opsigte van 'n rol of bevoegdheid van 'n skoolhoof.

4.6.7 Bepaling van die betroubaarheid van die vraelys

Die betroubaarheid van 'n meetinstrument (soos hierdie vraelys) is volgens Leedy en Ormrod (2001:31) die mate waarin die instrument telkens wanneer dit deur dieselfde persone gebruik word, dieselfde resultate sal oplewer. Die akkurate meting van iets deur middel van 'n vraelys soos hierdie kan slegs geskied indien sodanige meting konsekwente resultate oplewer.

Volgens Garson (2007:2) is die Cronbach-alphawaarde die mees algemene 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.

Die Cronbach-alphawaarde is in hierdie navorsing slegs bereken waar van toepassing en is nie gebruik om enige resultate uit te sluit nie.

4.6.8 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 swak 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.

Wanneer dit, soos in die geval van hierdie studie, belangrik is om te bepaal of die verskil tussen twee kategorieë veranderlikes (soos die jare ervaring en 'n spesifieke bevoegdheid van 'n leier) prakties beduidend is, word gebruik gemaak van die Chi-kwadraattoets (Ellis en Steyn, 2003:53). In hierdie geval word die effekgrootte aangedui deur $w = \sqrt{\frac{X^2}{n}}$, waar X^2 chi-kwadraat is, en n die aantal respondente. Hier geld die volgende riglyne dan:

Klein effek: $w=0,1$

Medium effek: $w=0,3$

Groot effek: $w=0,5$

'n Waarde van $w>0,5$ word as prakties beduidend beskou.

4.7 Samevatting

Daar is in hierdie hoofstuk gepoog om die navorsingsontwerp volledig te beskryf. Die ontwerp van die vraelys en al die relevante voorwaardes wat vir die saamstel van die vraelys in berekening gebring moet word, is bespreek. Verder is aangedui op watter wyse bepaal is na wie die vraelys versend is asook die nodige voorsorg met die oog op statistiese ontledings wat gemaak wil word.

In die volgende hoofstuk sal die gegewens wat uit die vraelys wat terugontvang is, verkry is, opgesom word en in fyner besonderhede bespreek en met statistiese tegnieke ontleed word.

HOOFSTUK 5

EMPIRIESE ONDERSOEKE EN RESULTATE

5.1 Inleiding

In Hoofstukke 2 en 3 is 'n literatuurstudie onderneem rakende die aard van 'n skool en 'n bedryfsinstansie asook die rol en bevoegdhede van leiers binne hierdie twee entiteite. Hierdie inligting is benut om 'n vraelys saam te stel en deur middel van die vraelys aan skoolhoofde vas te stel watter elemente van die literatuurstudie reeds onder onderwysleiers voorkom.

In Hoofstuk 4 is die ontwerp van die vraelys wat na skoolhoofde gestuur is, volledig beskryf. Die doel met die vraelys was om skoolhoofde se menings te bepaal ten opsigte van hulle rolle en bevoegdhede na aanleiding van die literatuurstudie. Verder het die ondersoek ook ten doel gehad om vas te stel wat die praktyk behels wanneer verwys word na die rolle en bevoegdhede van skoolhoofde as leiers. Hieruit kon 'n vergelyking met die rolle en bevoegdhede van bedryfsleiers dus gemaak word.

Die resultate hiervan word in hierdie hoofstuk gerapporteer.

5.2 Biografiese gegewens

Die eerste sewe vrae van die vraelys was gemik op die verkryging van die biografiese gegewens van die respondente. 'n Opsomming van die biografiese gegewens word in Tabel 5.1 weergegee:

Tabel 5.1: Biografiese gegewens van skoolhoofde

		n	%
Ouderdom	30 jaar en jonger	0	0
	31 – 39 jaar	14	6,3
	40 – 49 jaar	83	37,2
	50 jaar en ouer	126	56,5
Geslag	Manlik	160	71,7
	Vroulik	63	28,3

Tabel 5.1: (vervolg)

		n	%
Huistaal	Afrikaans	111	51,1
	Engels	58	26,7
	Zoeloe	24	11,1
	Ander	24	11,1
Hoogste kwalifikasie			
Hoogste kwalifikasie	Matriek	0	0
	Eenjarige onderwysdiploma	0	0
	Tweejarige onderwysdiploma	0	0
	Driejarige onderwysdiploma	20	9,1
	Vierjarige onderwysdiploma	35	15,9
	Baccalaureusgraad	10	4,5
	Baccalaureusgraad+onderwysdiploma	53	24,1
	Honneurs/BEd–graad	65	29,6
	Meestersgraad	28	12,7
	Doktorsgraad	9	4,1
	Ander	0	0
Kwalifikasie in onderwysbestuur			
Kwalifikasie in onderwysbestuur	Ja	94	42,9
	Nee	125	57,1
Huidige aanstelling as hoof			
Huidige aanstelling as hoof	Waarnemende hoof	7	3,2
	Hoof – Posvlak 2	17	7,7
	Hoof – Posvlak 3	33	15,1
	Hoof – Posvlak 4	162	74
Jare ervaring as hoof			
Jare ervaring as hoof	4 jaar en minder	53	24
	Meer as 4 jaar	168	76

Uit bogenoemde blyk dat die meeste respondente Afrikaanssprekend is, 50 jaar en ouer is en ook grotendeels van die manlike geslag. Dit is ook opvallend dat die meeste respondente gegradueerd is, die meeste met 'n Honneurs/BEd-graad en dat skoolhoofde wat reageer het merendeels op posvlak 4 is met meer as 4 jaar ervaring.

5.3 Demografiese gegewens

Die volgende vyf vrae van die vraelys (vergelyk 2.1 tot 2.5) het ten doel gehad om inligting te verkry oor die respondente se demografiese gegewens en dit word in Tabel 5.2 saamgevat:

Tabel 5.2: Demografiese gegewens van skole waar respondente werksaam is

		n	%
Aantal leerders in die skool	Minder as 80	1	0,4
	80 – 159	15	6,7
	160 – 500	32	14,3
	501 – 629	30	13,4
	630 – 999	86	38,4
	1000+	60	26,8
Samestelling van skool	Seuns en dogters	217	96,9
	Slegs dogters	3	1,3
	Slegs seuns	4	1,8
Tipe skool	Primêr	136	61,6
	Gekombineerde skool	16	7,2
	Sekondêr – Gewoon	51	23,1
	Komprehensief	10	4,5
	Tegnies	8	3,6
	Landbou	0	0
Die leerders is meesal uit 'n ...	Histories benadeelde gemeenskap	120	56,6
	Historiesbevoordeelde gemeenskap	92	43,4
Die skool is geleë in 'n ...	Histories benadeelde gemeenskap	72	33,6
	Histories bevoordeelde gemeenskap	142	66,4

Uit hierdie gegewens is dit duidelik dat die meeste skole dié is met meer as 500 leerders (groot skole). Die meeste skole het beide seuns en dogters en die meerderheid was primêre skole. Dit is ook belangrik om daarop te let dat die meeste leerders in hierdie skole uit die histories benadeelde groepering is, terwyl die meeste van hierdie skole geleë is in die histories bevoordeelde gemeenskappe.

5.4 Bepaling van die frekwensies van die vrae in Afdeling B van die vraelys

Ten opsigte van vraag 3 van Afdeling B in die vraelys is van die respondente verwag om by elke stelling wat na die rol of bevoegdheid van 'n skoolhoof verwys, aan te dui (op 'n skaal van 1 tot 4) in watter mate dit waar is in hul individuele omstandighede. Die volgende skaal is gebruik:

- 1: Baie selde
- 2: Soms
- 3: Dikwels
- 4: Baie gereeld

Die resultate hiervan word in Tabel 5 saamgevat:

Tabel 5.3: Frekwensies van antwoorde op vraag 3 van Afdeling B

	Stelling: As hoof ...	Baie selde		Soms		Dikwels		Baie gereeld		Nie beantwoord
		n	%	n	%	n	%	n	%	
3.1	bestee ek tyd om personeel op te lei	4	1,8	64	28,6	93	41,5	63	28,1	
3.2	moedig ek personeel aan om leiding te neem	0	0	9	4	96	42,9	119	53,1	
3.3	vertrou ek personeel om dinge reg te doen	2	0,9	21	9,4	88	39,3	113	50,4	
3.4	doen ek moeite om reëls korrek toe te pas	7	3,1	17	7,6	69	31,1	129	58,1	2
3.5	deel ek my visie en waardes met die personeel	1	0,4	6	2,7	61	27,5	154	69,4	2
3.6	neem ek besluite op my eie	36	16,1	136	61	37	16,6	14	6,3	1
3.7	laat ek personeel voel hulle is betrokke by iets belangriks	1	0,5	8	3,6	85	38,6	126	57,3	4
3.8	erken ek personeel se prestasies	0	0	3	1,4	60	26,9	160	71,7	1
3.9	iniseer ek verandering	0	0	11	4,9	101	45,1	112	50	
3.10	pas ek my leierskapstyl aan t.o.v. die personeellid met wie ek op daardie tydstip werk	8	3,6	52	23,3	100	44,8	63	28,3	1
3.11	neem ek almal se sieninge in ag			18	8	116	51,8	90	40,2	
3.12	spreek ek swak werkverrigting aan	2	0,9	23	10,3	81	36,3	117	52,5	1
3.13	wys ek dat ek mense waardeer	1	0,5	5	2,2	67	29,9	151	67,4	
3.14	betrek ek ander personeel by my beplanning	1	0,5	18	8,1	61	27,3	143	64,1	1
3.15	fokus ek eerder op die proses as op die resultate	10	4,5	74	33,5	103	46,6	34	15,4	3
3.16	Beoordeel ek lede van die personeel se werkverrigting	3	1,3	15	6,8	112	50,5	92	41,4	2
3.17	moedig ek elke personeellid aan tot deelname	1	0,5	5	2,2	75	33,5	143	63,8	
3.18	laat ek dit aan ander oor om namens my dankie te sê	133	59,9	61	27,5	24	10,8	4	1,8	2
3.19	verseker ek dat almal uitdagende doelwitte nastreef	2	0,9	27	12,1	121	54	74	33	

Tabel 5.3: (vervolg)

	Stelling: As hoof ...	Baie selde		Soms		Dikwels		Baie gereeld		Nie beantwoord
		n	%	n	%	n	%	n	%	
3.20	is ek vertrouwd met alle wetgewing wat op die werking van 'n skool betrekking het	3	1,3	46	20,6	110	49,1	65	29	
3.21	voel ek my werklading is te groot om te hanteer	32	14,4	66	29,7	73	32,9	51	23	2
3.22	sien ek mense se idees en voorstelle oor die hoof	146	65,8	62	27,9	9	4	5	2,3	2
3.23	neem ek ongewilde besluite	40	18,1	115	52	60	27,2	6	2,7	3
3.24	voel ek my leierskapsrol vergelyk met die bestuur van 'n besigheid	9	4,1	20	9	79	35,6	114	51,3	2
3.25	vermy ek dit om slegte nuus oor te dra	70	31,4	109	48,9	31	13,9	13	5,8	1
3.26	stel ek realistiese standaarde aan personeel	1	0,5	7	3,1	110	49,5	104	46,9	2
3.27	wy ek die meeste tyd aan die goeie presteerders onder die personeel	42	18,8	95	42,6	71	31,9	15	6,7	1
3.28	sien ek om na personeel se behoeftes en aspirasies	1	0,5	16	7,2	102	45,7	104	46,6	1
3.29	ervaar ek werksbevreëdiging	7	3,1	45	20,1	118	52,7	54	24,1	
3.30	gee ek aan personeel terugvoer oor hul werkverrigting	2	0,9	21	9,5	115	51,8	84	37,8	2
3.31	beloon ek die suksesse van die personeel	4	1,8	20	9	105	47,3	93	41,9	2
3.32	fokus ek alleenlik op die taak	39	17,7	116	52,5	58	26,2	8	3,6	3
3.33	neem ek die krediet vir ander se bydraes	162	74	34	15,5	13	5,9	10	4,6	5
3.34	voel ek my openbare rol het vergroot	21	9,6	23	10,4	85	38,6	91	41,4	4
3.35	moedig ek personeel aan om na vore te kom met voorstelle en idees	1	0,5	2	0,9	75	33,6	145	65	1
3.36	ervaar ek energie en dryfkrag	8	3,6	26	11,6	127	57	62	27,8	1
3.37	Respekteer ek die spesiale eienskappe in elke personeelid	2	0,9	6	2,7	85	38,1	130	58,3	1
3.38	maak ek tyd om die suksesse van die personeel te vier	8	3,6	36	16,2	91	41	87	39,2	2
3.39	verswyg ek persoonlike foute	98	44,3	100	45,3	17	7,7	6	2,7	3
3.40	volhard ek ten spyte van terugslae	3	1,4	3	1,4	114	51,5	101	45,7	3
3.41	bou ek vertroue op deur self betroubaar en opreg te wees	1	0,5	5	2,2	95	43	120	54,3	3
3.42	vrees ek mislukking	48	21,6	95	42,8	50	22,5	29	13,1	2
3.43	behandel ek elke personeelid as 'n individu	2	0,9	5	2,3	90	41,3	121	55,5	6
3.44	aanvaar ek dat individue weet wat van hulle verwag word	32	14,6	27	12,3	109	49,8	51	23,3	5
3.45	aanvaar ek dat mense voel hulle doen iets wat die moeite werd is	7	3,2	28	12,7	129	58,6	56	25,5	4
3.46	wys ek vir mense hoe hulle 'n verskil kan maak	3	1,3	14	6,3	116	52	90	40,4	1
3.47	inspireer ek mense	2	0,9	16	7,2	91	41	113	50,9	2
3.48	kom ek met die personeel ooreen oor sleutel doelwitte	3	1,4	18	8,3	103	47,2	94	43,1	6
3.49	respekteer ek die gevestigde gebruike en praktyke van 'n skool	2	0,9	13	5,9	79	36,1	125	57,1	5

Alhoewel meer indiepte-analises later gemaak word ten opsigte van die gegewens in Tabel 5.3, is dit duidelik dat die hoogste persentasies (aangedui by **Baie gereeld**), behaal is in items 3.5 (69,4%) en 3.8 (71,7%). Skoolhoofde dui dus aan dat hulle persone se prestasies erken en hul waardes en visie met personeel deel. Verder blyk dit ook dat die laagste persentasies (by **Baie gereeld**) by vrae 3.18 (1,8%) en 3.22 (2,3%) voorkom. Dit dui daarop dat skoolhoofde dit nie graag oorlaat aan ander persone om dankie te sê namens hulle nie, maar dit eerder self wil doen. Skoolhoofde sien ook nie graag mense se idees en voorstelle oor die hoof nie, maar neem dit eerder in ag.

5.5 Frekwensies van items in Afdeling C van die vraelys

In Afdeling C van die vraelys is respondente versoek om uit 'n lys van dertig verwysings na die rol en bevoegdhede van 'n skoolhoof, aan te dui watter VYF vir hom/haar die BELANGRIKSTE is en watter VYF die ONBELANGRIKSTE is. Dit is gedoen deur vyf kruisies in elke kolom (van die twee gegewe kolomme) langs hul keuses te trek. Geen voorkeurvulgorde moes aangedui word nie.

In Tabel 5.4 is die frekwensies wat by elkeen van die items onderskeidelik as BELANGRIK en ONBELANGRIK aangedui is.

Tabel 5.4: Frekwensies van items in Afdeling C van die vraelys

		BELANGRIKSTE	ONBELANGRIKSTE
		n	n
4.1	Optimering van spanwerk	63	6
4.2	Verseker dat almal met die skool se visie identifiseer	46	8
4.3	Die moed om ongewilde besluite te neem	21	73
4.4	Positiewe energie by alle personeel te genereer	61	5
4.5	Vertroue by almal te vestig	25	18
4.6	Personeel aanmoedig om risiko's te loop	10	83
4.7	Uitbreiding van kennis en aanleer van nuwe vaardighede	48	7
4.8	Skep van 'n positiewe atmosfeer	83	1
4.9	Skep van 'n positiewe omgewing vir innobering en kreatiwiteit	61	2
4.10	Aanmoedig van gesprekvoering oor verskille tussen personeel	5	82
4.11	Pas kundigheid toe om die taak effektief af te handel	13	42

Tabel 5.4: (vervolg)

		BELANGRIKSTE	ONBELANGRIKSTE
		n	n
4.12	Doen voorstelle aan die hand wat ander help om probleme op te los	9	73
4.13	Organisering van eie werk om doelwitte te bereik	21	42
4.14	Weet waar om hulp te kry wanneer nodig	8	60
4.15	Gee gereeld terugvoer oor spesifieke sake	23	14
4.16	'n Visioenêre benadering tot u taak	52	13
4.17	'n Energieke benadering wat aansteeklik is	41	19
4.18	Die bestuur van al die aktiwiteite by die skool	17	79
4.19	Bemagtiging van alle lede van die personeel	78	8
4.20	Om diplomaat te wees in konfliktsituasies	16	46
4.21	Entrepreneuries dink in beplanning	16	36
4.22	'n Rolmodel vir almal by die skool	53	7
4.23	Kultuursensitief vir die diversiteit by die skool	16	25
4.24	Verspreiding van inligting	6	47
4.25	Skakeling met alle aspekte van die hele gemeenskap	10	71
4.26	Bestuur van mensehulpbronne by die skool	32	9
4.27	Finansiële bestuur by die skool	61	10
4.28	Gehalteversekering in alles wat gedoen word	28	19
4.29	Bestuur van verandering	31	16
4.30	Voorsien 'n veilige leer- en werkomgewing	42	6

5.5.1 Vyf BELANGRIKSTE rolle en bevoegdhede van 'n skoolhoof

Uit Tabel 5.4 is dit duidelik dat die volgende rolle en bevoegdhede van skoolhoofde as die BELANGRIKSTE beskou word:

- Skep van 'n positiewe atmosfeer
- Bemagtiging van alle lede van die personeel
- Optimering van spanwerk
- Skep van 'n positiewe omgewing vir innovering en kreatiwiteit
- Positiewe energie by alle personeel te genereer

Hieruit is dit duidelik dat dit vir skoolhoofde belangrik is om op 'n positiewe atmosfeer by die skool te konsentreer wat goed is vir innovering en kreatiwiteit onder personeel en wat positiewe energie by hulle genereer. Die bemagtiging van personeellede en om hulle in 'n span saam te snoer, blyk ook belangriker te wees as ander rolle en bevoegdhede.

5.5.2 Vyf ONBELANGRIKSTE rolle en bevoegdhede van 'n skoolhoof

Uit Tabel 5.4 is dit duidelik dat die volgende rolle en bevoegdhede van skoolhoofde as die ONBELANGRIKSTE beskou word:

- Personeel aanmoedig om risiko's te loop
- Aanmoedig van gesprekvoering oor verskille tussen personeel
- Die bestuur van al die aktiwiteite by die skool
- Die moed om ongewilde besluite te neem
- Doen voorstelle aan die hand wat ander help om probleme op te los

Hoewel talle respondente in hul beantwoording van die vraelys aangedui het dat alle genoemde rolle en bevoegdhede belangrik is, is dit uit bogenoemde duidelik dat daar tog enkeles is wat volgens hulle minder belangrik is. Skoolhoofde is van mening dat, om personeel aan te moedig om risiko's te loop en om hulle aan te moedig om gesprekke te voer oor die verskille tussen hulle is van minder belang; so ook die moed om ongewilde besluite te neem, voorstelle aan die hand doen om ander met probleemoplossing te help en die bestuur van al die aktiwiteite by die skool.

5.6 Faktoranalise

5.6.1 Inleiding

Met behulp van die Statistiese Konsultasiediens van die Noordwes-Universiteit se Potchefstroomkampus is die Hoofkomponent Faktorontleding gedoen. Die Oblimin rotasiemetode is gebruik met die Kaiser-Meyer-Olkin (Field, 2005:635) normalisering.

5.6.2 Eerste-orde faktoranalise

Na afloop van die eerste faktoranalise met behulp van die Hoofkomponent Faktorontleding is daar 13 groepe geïdentifiseer. In Tabel 5.5 word die resultaat uiteengesit vir elkeen van die 49 items in Afdeling B van die vraelys:

Tabel 5.5: Eerste-orde faktoranalise van die 49 items van Afdeling B van die vraelys

ITEMS	FAKTORE												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
3.46	,823												
3.47	,657												
3.48	,479												
3.19	,421										,335		
3.7	,408												
3.5	,404						,346						
3.28	,352												
3.26													
3.6		-,772											
3.35		,469											
3.37													
3.27			,633										
3.15			-,493	,345		-,379							
3.25			,462										
3.20			-,378										
3.10				,656									
3.9				,603						-,323			
3.49				-,465		-,327							
3.11				,453									
3.3					-,793								
3.2					-,701								
3.14		,444			-,496								
3.1					-,463			-,309					
3.30					-,324								
3.34						-,819							
3.24						-,759							
3.42						-,509						-,344	
3.29							,860						
3.36							,788						
3.21			,387				-,628						
3.44									,795				
3.45	,335								,728				
3.18									,682				
3.39									,656				
3.22		-,321							,424			-,334	
3.38													
3.23										-,758			
3.12											,671		
3.32											,599		
3.16											,586		
3.17	,371										,520		
3.13	,301										,503		
3.31					-,365						,382		
3.40												,664	
3.8												-,362	
3.41													,719
3.43													,649
3.4													,612
3.33													-,511

Hierdie tabel toon duidelik hoedat die items in die vraelys waar daar 'n hoë korrelasie is met dieselfde faktor, bymekaar gegroepeer en reeds gerangskik is. Dit is ook moontlik om te sien hoe sterk die item laai op 'n faktor op grond van die waarde wat by elkeen voorkom. Alle faktore waarvan die eigenwaardes volgens die hoofkomponent-metode groter as 1 is, is onttrek en die 13 faktore wat so onttrek is, verklaar 64,13% van die variansie.

5.6.3 Bevestigende faktoranalise

Die doel met 'n bevestigende faktoranalise is volgens Nicol en Pexman (1999:129) om te bepaal of die faktore wat in die faktoranalise verkry is, die beste moontlike model ontwerp.

Nadat die 13 faktore na afloop van die eerste-orde faktoranalise soos hierbo aangedui, uitgewys is, is die faktore op grond van die literatuurstudie geanaliseer. In 'n poging om die aantal faktore te verminder ten einde dit meer sinvol te maak, is faktore wat deur die eerste-orde faktoranalise verkry is, saamgegroepeer. Die literatuurstudie (vgl. Hoofstukke 3 en 4) is geraadpleeg ten einde sinvolle groeperings van items in 'n verminderde aantal faktore te doen. Verder is daar met behulp van die Komponent Korrelasiematriks bepaal watter faktore met mekaar korreleer. Die resultaat hiervan is 7 faktore, wat elk beskryf word op grond van die aard van die items wat daarin voorkom. Die beskrywings van die 7 faktore is soos volg:

Faktor 1: Visie en motivering

Faktor 2: Terugvoer en kommunikasie

Faktor 3: Prestasieleiding

Faktor 4: Transformasieleierskap

Faktor 5: Bemagtiging

Faktor 6: Energie

Faktor 7: Spanwerk

Vervolgens is 'n bevestigende faktoranalise op hierdie 7 faktore gedoen ten einde vas te stel of die items sinvol saamgegroepeer is. Waar die betroubaarheid van 'n faktor minder as 0,5 was, is sekere items wat nie goed met die res gekorreleer het nie, uitgesluit totdat die betroubaarheid meer as 0,5 was. Hierdie items is telkens in die eerste kolom met # gemerk, want hulle sal afsonderlik bespreek word. Verder is sekere faktore (1 en 4) ook in subfaktore onderverdeel, aangesien die items van die subfaktore wel in die bevestigende faktoranalise onder die betrokke faktor gegroepeer is, maar binne die faktor 'n subfaktor vorm.

Die resultaat van die bevestigende faktoranalise, tesame met die persentasie variansie per faktor verklaar, die kommunaliteite van die verskillende items en die Cronbach-Alpha betroubaarheidskoëffisiënt van die faktore word vervolgens weergegee:

Tabel 5.6: Bevestigende faktoranalise

Item-nr.	Kommunaliteit	Faktor	Beskrywing van faktor	% varian-sie verklaar	Cronbach-Alpha betroubaarheids-koëffisiënt
3.5*	,552	1	Visie en motivering Twee subfaktore Visie (rol) * Motivering (bevoegdheid) **	53,5	0,873
3.7*	,460				
3.12**	,590				
3.13**	,585				
3.16**	,656				
3.17**	,619				
3.19**	,605				
3.31**	,523				
3.46*	,498				
3.47*	,533				
3.48*	,535				
3.32**	,399				
3.26**	,394				
3.6	,458				
3.35	,516				
3.14	,537				
3.22	,331				
# 3.27	-,248	3	Prestasieleiding (bevoegdheid)	37,7	0,407
# 3.15	,635				
# 3.25	-,674				
# 3.20	,766				
3.9▪	,568	4	Transformasieleierskap Subfaktore - veranderingsagent ▪ - onderhandelaar ** - dapper *** (bevoegdhede)	64,3	0,575
# 3.10▪	,617				
3.11▪	,520				
3.49**	,677				
3.34**	,704				
3.24**	,684				
# 3.42***	,733				
3.1	,662	5	Bemagtiging (bevoegdheid)	69,2	0,531
3.2	,618				
3.3	,526				
3.30	,610				
3.44	,818				
3.45	,725				
3.23	,882				
3.29	,799	6	Energie (bevoegdheid)	61,1	0,634
3.36	,696				
3.21	,338				
3.18	,666	7	Spanwerk (bevoegdheid)	58,8	0,682
3.39	,573				
3.40	,470				
3.8	,667				
3.41	,577				
3.43	,603				
3.4	,455				
3.33	,660				
3.38	,621				

* dui die items aan wat ooreenstem met die subfaktor "visie"

** dui die items aan wat ooreenstem met die subfaktor "motivering"

dui die items aan wat nie goed met die res gekorreleer het nie en afsonderlik bespreek sal word

▪ dui die items aan wat ooreenstem met die subfaktor "veranderingsagent"

** dui die items aan wat ooreenstem met die subfaktor "onderhandelaar"

*** dui die item aan wat ooreenstem met die subfaktor "dapper"

In Tabel 5.7 hieronder word die gemiddeldes vir elke faktor, die mediaan, die minimum en maksimum waardes asook die standaardafwykings oor alle respondente aangedui.

Tabel 5.7: Die gemiddelde, mediaan, minimum en maksimum en standaardafwyking vir elke faktor oor alle respondente

Faktor	Aantal	Gemiddeld	Mediaan	Minimum	Maksimum	Standaardafwyking
1	224	3,33	3,38	1,23	4	0,41
2	224	3,41	3,5	1	4	0,44
4	224	3,35	3,4	1,8	4	0,45
5	224	2,93	3	1,57	3,83	0,38
6	224	2,91	3	1,33	4	0,47
7	224	3,49	3,5	2,5	4	0,37

In Tabel 5.7 hierbo kan gesien word dat faktor 7 (spanwerk) die hoogste gemiddeld behaal het en hierdie gemiddeld is ook groter as die mediaan. Dit dien verder daarop gelet te word dat faktor 6 (energie) die laagste gemiddeld verkry het en dat die gemiddeld ook minder as die mediaan is.

By faktor 1 wys die faktorstruktuur twee duidelike subfaktore uit. Items 3.5; 3.48; 3.7; 3.46; 3.47 en 3.26 het te make met **visie**, terwyl items 3.16; 3.12; 3.17; 3.19; 3.13; 3.31 en 3.32 verband hou met **motivering**. Binne hierdie faktor word hierdie twee elemente dus as subfaktore beskou, maar vir die doel van hierdie ondersoek sal hulle as een faktor hanteer word.

Faktor 3 het 'n Cronbach-Alphabetroubaarheid van slegs 0,407. Die faktor word dus nie as sodanig bespreek nie, maar elkeen van die items word afsonderlik hanteer:

- 3.27 ... wy ek die meeste tyd aan die goeie presteerders onder die personeel.
Hier word spesifiek verwys na die opleidingsrol van 'n leier. Een van die belangrike rolle van die skoolhoof is om ander personeel te lei om self leiers te word en ook om hulleself te lei (vgl. 3.2.2 en 3.2.3).
- 3.15 ... fokus ek eerder op die proses as op die resultate.
Leiers is sterk waardegedrewe (vgl. 3.2.2 en 3.7) en sal dus in die hantering van hul personeel poog om nie doelwitte na te streef wat nie die waardes van die skool ook in ag neem nie.

- 3.25 ... vermy ek dit om slegte nuus oor te dra.
Leiers bou verhoudings op (vgl. 3.2.3) en sal dus waak teen boodskappe en opdragte van 'n negatiewe aard ten einde ook te verseker dat die proses van vertrouwe bou nie hierdeur beïnvloed word nie.
- 3.20 ... is ek vertrouwd met alle wetgewing wat op die werking van 'n skool betrekking het.
Leiers behoort lewenslange leerders te wees (vgl. 3.2.3) en het 'n bemagtigingsbevoegdheid om te vervul. Daarom maak hulle seker dat hulleself op die voorpunt van noodsaaklike kennis is om ander te lei.

In faktor 4 korreleer items 3.10 en 3.42 swak met die ander items in die faktor. Hierdie items word dus afsonderlik bespreek:

- 3.10 ... pas ek my leierskapstyl aan ten opsigte van die personeellid met wie ek op daardie tydstip werk.
In sy/haar rol as leier moet hy/sy, wanneer met hul personeel gewerk word, baie diplomatie te werk gegaan word. Daar moet ook in ag geneem word dat elke persoon se lewe deur sy/haar eie unieke omstandighede bepaal word, en die leier sal sy persoonlike styl moet aanpas na gelang van spesifieke omstandighede (vgl. 3.2.3).
- 3.42 ... vrees ek mislukking.
Met hierdie item wou aangedui word dat juis die teendeel waar moet wees. Leiers moet nooit bang wees om risiko's te loop nie (vgl. 3.2.2) en vertrouwe op te bou in hul optrede.

Verder is daar ook by faktor 4 duidelike subfaktore uitgewys:

Veranderingsagent: Items 3.9; 3.10 en 3.11 verwys al drie in mindere of meerdere mate na die rol van 'n leier as 'n veranderingsagent binne die omgewing waar hy/sy invloed het (vgl. 3.2.3).

Onderhandelaar: Items 3.49; 3.34 en 3.24 verwys telkens na die een of ander vorm van interaksie tussen die leier en die omgewing (skooltradisies en gemeenskap) waar die leier die middelpunt is en dus die vereiste interaksie moet laat plaasvind (vgl. 2.3.8).

Dapper: Item 3.42 verwys na die feit dat leiers nooit moet bang wees vir mislukking nie. Hulle moet meedoënloos voor loop en eerder bereid wees om foute te begaan en daaruit te leer, as om uit vrees niks te doen nie (vgl. 3.2.3).

Vir die doel van hierdie ondersoek is faktor 4 net as die gemiddelde waarde van die 3 subfaktore bespreek.

Met verwysing na die navorsingsdoelwitte soos in 1.3 gemeld, is dit duidelik dat elkeen van die faktore hierbo genoem, verband hou met die rolvereistes en bevoegdhede van 'n bestuursleier en word die eerste navorsingsdoelwit dus ook hiermee bereik.

Wanneer die 7 faktore wat geïdentifiseer is, vergelyk word met die resultaat wat in vraag 4 van Afdeling C in die vraelys verkry is, word die volgende vyf belangrikste **bevoegdhede** uit die vraelys verkry:

- Optimering van spanwerk – wat korreleer met *spanwerk* by faktor 7
- Positiewe energie by alle personeel te genereer – wat met faktor 1 se *energie* korreleer
- Skep van 'n positiewe atmosfeer – wat in verband gebring kan word met faktor 1 se subfaktor, *motivering*
- Skep van 'n positiewe omgewing vir innovering en kreatiwiteit – wat in verband gebring kan word met faktor 4 se *transformasieleierskap*
- Bemagtiging van alle lede van die personeel – wat met faktor 5 se *bemagtiging* korreleer.

Dit is dus ook hierdeur moontlik om 'n verband te trek tussen dit wat die skoolhoofde as die vyf belangrikste rolle en bevoegdhede aangedui het en die faktore wat met die faktoranalise uit die items in Afdeling B van die vraelys bepaal is.

5.7 Verskille ten opsigte van die individuele items by die biografiese en demografiese gegewens en die rolle en bevoegdhede van skoolhoofde

Ten einde verskille ten opsigte van die verskillende items op grond van die biografiese en demografiese faktore en die rolle en bevoegdhede van skoolhoofde te bepaal, is die phi-waardes (w), soos in Hoofstuk 4 (4.6.8) aangedui, gebruik en volgens die voorgeskrewe skaal gerapporteer.

In die onderstaande tabelle is slegs die verskille telkens gerapporteer waar $w \geq 0,25$ is omdat dit met benadering tot een desimaal 'n waarde van $w \geq 0,3$ gee.

5.7.1 Verskille ten opsigte van OUDERDOM

Vir die volgende stellings is substansiële effekte ($w \geq 0,3$) vasgestel.

Tabel 5.8: Verskille ten opsigte van OUDERDOM

Item	Onder 50				Bo 50				w
	1 %	2 %	3 %	4 %	1 %	2 %	3 %	4 %	
3.37 respekteer ek die spesiale eienskappe in elke personeellid	2,08	5,21	46,88	45,83	0	0,79	31,75	67,46	0,25
3.40 volhard ek ten spyte van terugslae	3,19	0	62,77	34,04	0	2,38	43,65	53,97	0,26
3.42 vrees ek mislukking	8,42	45,26	31,58	14,74	30,95	41,27	15,87	11,90	0,30

Soos hieruit blyk, word is die respondente se ouderdomme verdeel in dié onder 50 jaar en dié bo 50 jaar. Wanneer hierdie twee groepe se response vergelyk word, blyk dit dat die vrees vir mislukking by alle skoolhoofde voorkom en dat dit by skoolhoofde onder 50 nog sterker is as by dié bo 50. Dit blyk ook verder dat die meer ervare skoolhoofde makliker volhard ten spyte van terugslae en ook meer geneig is om die spesiale eienskappe in elke personeelid te respekteer. Dit is dus moontlik dat meer ervare skoolhoofde voordeel trek uit hul meerdere ervaring.

5.7.2 Verskille ten opsigte van TAAL

Vir die volgende stellings is substansiële effekte ($w \geq 0,3$) vasgestel.

Tabel 5.9: Verskille ten opsigte van TAAL

Item	Afrikaans				Engels				Ander				w
	1 %	2 %	3 %	4 %	1 %	2 %	3 %	4 %	1 %	2 %	3 %	4 %	
3.3 vertrou ek personeel om dinge te doen	0	4,5	42,3	53,2	1,7	10,3	27,6	60,4	2,1	18,8	47,9	31,2	0,29
3.4 doen ek moeite om reëls korrek toe te pas	2,7	1,8	29,1	66,4	1,7	13,8	27,6	56,9	4,3	14,9	38,3	42,5	0,27
3.6 neem ek besluite op my eie	9,1	64,6	22,7	3,6	17,2	62,1	12,1	8,6	29,2	50	10,4	10,4	0,28
3.12 skenk ek aandag aan swak werkverrigting	0	10	42,7	47,3	0	12,1	37,9	50	4,2	10,4	16,7	68,7	0,28
3.14 betrek ek ander personeel by my beplanning	0	3,6	30,6	65,8	0	8,8	31,6	59,6	2,1	18,7	18,7	60,5	0,26
3.16 beoordeel ek lede van die personeel se werkverrigting	0	7,2	61,3	31,5	1,8	10,5	38,6	49,1	4,3	2,1	36,2	57,4	0,30
3.19 verseker ek dat almal uitdagende doelwitte nastreef	0	10,8	64	25,2	1,7	15,5	48,3	34,5	2,1	12,5	35,4	50	0,26
3.20 is ek vertrou met alle wetgewing wat op die werking van 'n skool betrekking het	0	14,4	59,5	26,1	1,7	19	44,8	34,5	4,2	39,6	33,3	22,9	0,31
3.22 sien ek mense se idees en voorstelle oor die hoof	53,6	36,4	6,4	3,6	79,3	19	1,7	0	74,5	21,3	2,1	2,1	0,26
3.25 vermy ek dit om slegte nuus oor te dra	36,9	46	13,5	3,6	31	53,5	13,8	1,7	12,8	53,2	17	17	0,30
3.27 wy ek die meeste tyd aan die goeie presteerders onder die personeel	21,6	47,8	27	3,6	14	47,4	28,1	10,5	14,6	27,1	47,9	10,4	0,25
3.33 neem ek die krediet vir ander se bydraes	78,2	16,4	4,5	0,9	75,4	22,8	1,8	0	57,8	6,7	15,5	20	0,45
3.38 maak ek tyd om die suksesse van die personeel te vier	0,9	19,1	47,3	32,7	1,7	15,5	27,6	55,2	12,8	10,6	42,6	34	0,33
3.41 bou ek vertroue op deur self betroubaar en opreg te wees	0	0	32,1	67,9	0	5,2	46,5	48,3	2,1	2,1	61,7	34,1	0,33
3.47 inspireer ek mense	0,9	3,7	44,9	50,5	0	15,5	46,6	37,9	2,1	6,2	27,1	64,6	0,27
3.48 kom ek met die personeel ooreen oor sleuteldoelwitte	0	4,7	50	45,3	1,8	17,5	47,4	33,3	4,2	2,1	45,8	47,9	0,28

Vir doeleindes van hierdie ontleding is die taalgroepe verdeel tussen Afrikaans, Engels en ander tale as moedertaal. Die heel duidelikste verskil wat dan ten opsigte van taal na vore kom,

is ten opsigte van die krediet neem vir andere se bydraes. Dit blyk dat Afrikaanssprekendes en Engelssprekendes dit baie selde doen, maar dat dit by die anderstaliges minder selde voorkom. Engelssprekende skoolhoofde is meer daarop ingestel om die suksesse van die personeel te vier as die ander skoolhoofde en dit blyk dat Afrikaanssprekende skoolhoofde meer bedoel om vertroue op te bou deur self betroubaar en opreg te wees.

Verder wys dit ook uit dat al drie groepe tyd inruim om personeel se suksesse te vier, maar Engelssprekendes doen dit meer gereeld. Al drie groepe plaas ook 'n hoë premie op die opbou van vertroue deur self betroubaar en opreg te wees.

Hierdie gegewens toon geen oorheersing van enige taalgroep oor die een of ander taalgroep nie, alhoewel daar tog beduidende verskille voorkom ten opsigte van die verskillende items, soos aangedui.

5.7.3 Verskille ten opsigte van KWALIFIKASIES

Vir die volgende stellings is substansiële effekte ($w \geq 0,3$) vasgestel.

Tabel 5.10: Verskille ten opsigte van KWALIFIKASIES

Item	B-graad + Diploma en laer				Nagraads				w
	1 %	2 %	3 %	4 %	1 %	2 %	3 %	4 %	
3.20 is ek vertrouwd met alle wetgewing wat op die werking van 'n skool betrekking het	2,54	30,51	44,07	22,88	0	9,80	53,92	36,27	0,29
3.21 voel ek my werklading is te groot om te hanteer	8,62	27,59	31,03	32,76	19,61	33,33	35,29	11,76	0,27
3.25 vermy ek dit om slegte nuus oor te dra	21,37	51,28	20,51	6,84	40,20	48,04	6,86	4,90	0,25

Vir doeleindes van hierdie ontleding, is besluit om alle kwalifikasies tot en met 'n B-graad met 'n Diploma saam te groepeer en aan die anderkant alle nagraadse kwalifikasies saam te groepeer. Hieruit kan afgelei word dat kwalifikasies 'n rol speel by die kennis oor wetgewing wat op die werking van 'n skool betrekking het. Die skoolhoofde met nagraadse kwalifikasies se keuses dui op meerdere kennis hieroor. Dit wil verder uit bogenoemde voorkom of skoolhoofde met nagraadse kwalifikasies in mindere mate voel of hul werkklas te groot is en ook minder geneig is om die oordra van slegte nuus te vermy.

5.7.4 Verskille ten opsigte van KWALIFIKASIES IN ONDERWYSBESTUUR

Vir die volgende stellings is substansiële effekte ($w \geq 0,3$) vasgestel.

Tabel 5.11: Verskille ten opsigte van KWALIFIKASIES IN ONDERWYSBESTUUR

Item	Met kwalifikasie				Sonder kwalifikasie				w
	1 %	2 %	3 %	4 %	1 %	2 %	3 %	4 %	
3.20 is ek vertrouwd met alle wetgewing wat op die werking van 'n skool betrekking het	1,09	8,70	50	40,22	1,6	30,40	46,40	21,60	0,29
3.33 neem ek die krediet vir ander se bydraes	64,04	15,73	10,11	10,11	82,11	14,63	3,25	0	0,30
3.44 aanvaar ek dat individue weet wat van hulle verwag word	4,44	12,22	57,78	25,56	22,13	13,11	43,44	21,31	0,25

Die gegewens hierbo dui daarop dat skoolhoofde met 'n kwalifikasie in onderwysbestuur meer geneig is om die krediet vir ander se bydraes te neem. Dit wil ook voorkom dat die skoolhoofde met 'n kwalifikasie in onderwysbestuur meer vertrouwd is met alle wetgewing wat op die werking van 'n skool betrekking het, maar in 'n mindere mate aanvaar dat individue weet wat van hulle verwag word.

Dit wil uit bogenoemde voorkom of 'n kwalifikasie in onderwysbestuur in sekere opsigte tog 'n verskil kan maak.

5.7.5 Verskille ten opsigte van POSVLAK

Vir die volgende stellings is substansiële effekte ($w \geq 0,3$) vasgestel.

Tabel 5.12: Verskille ten opsigte van POSVLAK

Item	Posvlak 4				Posvlak 1-3				w
	1 %	2 %	3 %	4 %	1 %	2 %	3 %	4 %	
3.2 moedig ek personeel aan om leiding te neem	0	1,23	49,38	49,38	0	12,28	26,32	61,40	0,29
3.18 laat ek dit aan ander oor om dankie te sê namens my	51,25	33,13	13,13	2,50	82,46	12,28	5,26	0	0,28
3.20 is ek vertrouwd met alle wetgewing wat op die werking van 'n skool betrekking het	0,62	12,96	53,09	33,33	3,51	42,11	36,84	17,54	0,34
3.21 voel ek my werklading is te groot om te hanteer	17,50	33,75	28,75	20	3,51	17,54	45,61	33,33	0,28
3.39 verswyg ek persoonlike foute	38,36	51,57	6,29	3,77	61,40	26,32	12,28	0	0,26
3.44 aanvaar ek dat individue weet wat van hulle verwag word	8,18	11,32	54,72	25,79	32,73	12,73	36,36	18,18	0,31

Vir doeleindes van hierdie ontleding is die skoolhoofde op posvlak 4 as een groep beskou en al die ander (laer as posvlak 4) as 'n ander groep. Die verskille wat so verkry is dui daarop dat skoolhoofde op 'n hoër posvlak meer vertrouwd is met alle wetgewing wat op die werking van 'n skool betrekking het. Dieselfde groep skoolhoofde aanvaar in hoër mate dat individue weet wat

van hulle verwag word. Daarteenoor voel die skoolhoofde op die laer posvlakke in hoër mate dat hulle werklading te groot is om te hanteer.

5.7.6 Verskille ten opsigte van JARE ERVARING

Vir die volgende stelling is 'n substantief betekenisvolle effek vasgestel.

Tabel 5.13: Verskille ten opsigte van JARE ERVARING

Item	4 jaar en minder				Meer as 4 jaar				w
	1 %	2 %	3 %	4 %	1 %	2 %	3 %	4 %	
3.20 is ek vertrouwd met alle wetgewing wat op die werking van 'n skool betrekking het	3,77	37,74	47,17	11,32	0,60	15,48	49,40	34,52	0,30

Ten opsigte van jare ervaring het die vraelys onderskeid getref tussen die skoolhoofde met 4 jaar en minder ervaring en dié met meer as 4 jaar ervaring. Die verskil wat vir die twee groepe uitgewys het, is dat die skoolhoofde met meer as 4 jaar ervaring meer vertrouwd is met alle wetgewing wat op die werking van 'n skool betrekking het. Dit is 'n bevestiging dat skoolhoofde met meer ervaring meer vertrouwd behoort te wees met alle wetgewing wat op die werking van 'n skool betrekking het.

5.7.7 Verskille ten opsigte van GROOTTE VAN DIE SKOOL

Vir die volgende stellings is substansiële effekte ($w \geq 0,3$) vasgestel.

Tabel 5.14: Verskille ten opsigte van GROOTTE VAN DIE SKOOL

Item	500 en minder leerders				Meer as 500 leerders				w
	1 %	2 %	3 %	4 %	1 %	2 %	3 %	4 %	
3.16 beoordeel ek lede van die personeel se werkverrigting	2,07	6,21	60	31,72	0	7,79	32,47	59,74	0,29
3.20 is ek vertrouwd met alle wetgewing wat op die werking van 'n skool betrekking het	0,68	12,33	55,48	31,51	2,56	35,90	37,18	24,36	0,30
3.21 voel ek my werklading is te groot om te hanteer	15,28	38,19	27,08	19,44	12,82	14,10	43,59	29,49	0,27
3.39 verswyg ek persoonlike foute	34,97	53,85	7,69	3,50	61,54	29,49	7,69	1,28	0,27
3.44 aanvaar ek dat individue weet wat van hulle verwag word	8,39	12,59	55,24	23,78	26,32	11,84	39,47	22,37	0,25

Vir doeleindes van hierdie studie, is skole met 500 en minder leerders (klein) en die skole met meer as 500 leerders (groot) met mekaar vergelyk. Vir die twee groepe is die verskille 'n aanduiding dat hoofde van groter skole ook minder vertrouwd is met alle wetgewing wat

betrekking het op die werking van 'n skool, maar meer ingestel is om die werkverrigting van personeel te beoordeel. Hierdie skoolhoofde van die groter skole is ook meer geneig om te voel hul werklading is te groot om te hanteer, minder geneig om persoonlike foute te verswyg en ook minder geneig om te aanvaar dat individue weet wat van hulle verwag word.

5.7.8 Verskille ten opsigte van TIPE SKOOL

Vir die volgende stelling is 'n substantief betekenisvolle effek vasgestel.

Tabel 5.15: Verskille ten opsigte van TIPE SKOOL

Item	Primêr				Sekondêr				w
	1 %	2 %	3 %	4 %	1 %	2 %	3 %	4 %	
3.25 vermy ek dit om slegte nuus oor te dra	22,96	51,85	16,30	8,89	46,38	43,48	8,70	1,45	0,27

Ten opsigte van die verskil wat uitgewys is tussen skoolhoofde van primêre en sekondêre skole, kan afgelei word dat die skoolhoofde by sekondêre skole minder bekommerd is om die oordra van slegte nuus te vermy as die skoolhoofde by primêre skole. Dit is insiggewend dat slegs een beduidende verskil aangedui is ten opsigte van die rolle en bevoegdhede by primêre en sekondêre skole.

5.7.9 Verskille ten opsigte van LEERDERS

Vir die volgende stellings is substansiële effekte ($w \geq 0,3$) vasgestel.

Tabel 5.16: Verskille ten opsigte van LEERDERS

Item	Histories benadeel				Histories bevoordeel				w
	1 %	2 %	3 %	4 %	1 %	2 %	3 %	4 %	
3.4 doen ek moeite om reëls korrek toe te pas	5,93	10,17	33,05	50,85	0	2,17	29,35	68,48	0,25
3.41 bou ek vertroue op deur self betroubaar en opreg te wees	0,85	3,39	55,08	40,68	0	1,10	28,57	70,33	0,30

Ten opsigte van verskille by skoolhoofde wat hoof is van skole waar die leerders onderskei word tussen histories benadeel of bevoordeel, is gevind dat die skoolhoofde van skole met leerders uit die histories bevoordeelde groep in 'n hoër mate voel dat hulle vertroue opbou deur self betroubaar en opreg te wees en ook in 'n hoër mate moeite doen om die reëls korrek toe te pas as die skoolhoofde by histories benadeelde leerders.

Die gegewens hierbo mag daarop dui dat die leersamestelling by die skool nie juis verskillende eise aan 'n skoolhoof stel ten opsigte van sy/haar rol en bevoegdhede nie.

5.7.10 Verskille ten opsigte van LIGGING VAN SKOOL

Vir die volgende stellings is substansiële effekte ($w \geq 0,3$) vasgestel.

Tabel 5.17: Verskille ten opsigte van LIGGING VAN SKOOL

Item	Histories benadeel				Histories bevoordeel				w
	1 %	2 %	3 %	4 %	1 %	2 %	3 %	4 %	
3.3 vertrou ek personeel om dinge te doen	2,78	16,67	43,06	37,50	0	6,34	36,62	57,04	0,25
3.4 doen ek moeite om reëls korrek toe te pas	8,45	14,08	32,39	45,07	0,71	3,55	30,50	65,25	0,30
3.14 betrek ek ander personeel by my beplanning	1,39	16,67	20,83	61,11	0	3,55	29,08	67,38	0,25
3.24 voel ek my leierskapsrol vergelyk met die bestuur van 'n besigheid	8,33	15,28	30,56	45,83	2,14	4,29	38,57	55	0,25
3.25 vermy ek dit om slegte nuus oor te dra	18,31	50,70	18,31	12,68	37,32	47,18	12,68	2,82	0,26
3.33 neem ek die krediet vir ander se bydraes	59,42	13,04	13,04	14,49	81,43	15,71	2,86	0	0,39
3.43 behandel ek elke personeelid as 'n individu	2,86	0	54,29	42,86	0	2,90	34,06	63,04	0,26

Ten opsigte van die ligging van die skool, is die duidelikste verskil wat gevind is, dat die skoolhoofde van skole wat geleë is in die histories bevoordeelde gebiede minder daarop ingestel is om krediet te neem vir ander se bydraes en meer geneig is om moeite te doen om die reëls korrek toe te pas. Hierdie selfde groep is ook dié wat dit die minste vermy om slegte nuus oor te dra. Dit wys verder ook uit dat die skoolhoofde by die skole in histories bevoordeelde gemeenskappe meer geneig is om personeel te vertrou om dinge reg te doen en ook om ander personeel by beplanning te betrek. Die skoolhoofde by skole in die histories benadeelde gemeenskappe voel in mindere mate dat hul leierskapsrol vergelyk met die bestuur van 'n besigheid.

5.8 Verskille by die verskillende faktore (1 tot 7) en ander vrae waarna verwys word as dat hulle nie sterk in die gegewe groep lees nie, ten opsigte van die biografiese en demografiese gegewens.

Vervolgens is die verskille tussen die respondente ten opsigte van biografiese en demografiese gegewens bepaal vir die verskillende faktore 1 tot 7 (faktor 3 uitgesluit) asook die vrae (3.10 en

3.42) wat in faktor 4 nie sinvol in hierdie faktor groepeer het nie. Vir faktor 3 is na die afsonderlike items gekyk.

Volgens Ellis en Steyn (2003:52) is die natuurlike manier om uitspraak te gee oor die praktiese beduidendheid van verskille, die gebruik van die gestandaardiseerde verskil tussen die gemiddeldes van twee populasies. Dit bedoel die verskil tussen die twee gemiddeldes gedeel deur die standaardafwyking. Hiermee word dan die effekgrootte bepaal, 'n waarde onafhanklik van eenhede en die steekproefgrootte. Ten einde die effekgrootte van die verskille by die verskillende faktore op grond van die biografiese en demografiese faktore te bepaal, is die d-waarde telkens bereken met die formule

$$d = \frac{|\bar{x}_E - \bar{x}_K|}{s_K}$$

waar \bar{x}_E en \bar{x}_K die gemiddeldes is van die twee entiteite wat vergelyk word en s_K die grootste standaardafwyking is.

Die volgende skaal is gebruik om die gegewens te rapporteer:

Klein effek:	$d > 0,2$
Medium effek:	$d > 0,5$
Groot effek:	$d > 0,8$

Vir die volgende faktore en items is statisties betekenisvolle verskille vir $d > 0,5$ en prakties betekenisvolle verskille vir $d > 0,8$ gekry.

5.8.1 Verskille ten opsigte van GESLAG

Tabel 5.18: Verskille ten opsigte van GESLAG

Faktor	Mans		Dames		d-waarde
	Gemiddeld n	Standaardafwyking	Gemiddeld n	Standaardafwyking	
Faktor 1: Visie en motivering	3,27	0,43	3,45	0,31	0,41
Faktor 6: Energie	2,83	0,47	3,10	0,43	0,56

Uit bogenoemde blyk dit dat vroulike skoolhoofde 'n sterker gevoel het oor visie en motivering as hul manlike eweknieë en dat vroulike skoolhoofde meer energiek voorkom as hul manlike eweknieë

In beide genoemde faktore is dit duidelik dat dames sterker figureer as mans.

5.8.2 Verskille ten opsigte van POSVLAK VAN SKOOLHOOF

Tabel 5.19: Verskille ten opsigte van POSVLAK VAN SKOOLHOOF

Faktor/Item	Posvlak 4		Posvlak 1-3		d-waarde
	Gemiddeld n	Standaard-afwyking	Gemiddeld n	Standaard-afwyking	
Faktor 6: Energie	2,83	0,49	3,11	0,36	0,58
Faktor 7: Spanwerk	3,44	0,37	3,60	0,35	0,44

Uit die voorgaande Tabel 5.19 kan afgelei word dat die skoolhoofde op die laer posvlakke meer waarde heg aan energieke optrede en spanwerk.

5.8.3 Verskille ten opsigte van SKOOLHOOF SE ERVARING

Tabel 5.20: Verskille ten opsigte van SKOOLHOOF SE ERVARING

Faktor/Item	Minder as 4 jaar		Meer as 4 jaar		d-waarde
	Gemiddeld n	Standaard-afwyking	Gemiddeld n	Standaard-afwyking	
Faktor 4: Transformasieleierskap	3,40	0,43	3,15	0,48	0,52

Die gegewens hierbo wys verder uit dat die skoolhoofde wat minder ervare is moontlik sterker transformasieleiers is.

5.8.4 Verskille ten opsigte van SKOOLGROOTTE

Tabel 5.21: Verskille ten opsigte van SKOOLGROOTTE

Faktor/Item	500 en kleiner		Groter as 500		d-waarde
	Gemiddeld n	Standaard-afwyking	Gemiddeld n	Standaard-afwyking	
Faktor 6: Energie	2,82	0,49	3,07	0,40	0,51
Faktor 7: Spanwerk	3,43	0,36	3,60	0,36	0,47

Uit die gegewens hierbo volg dat kan afgelei word dat, by die skole wat meer as 500 leerders het, die skoolhoofde sterker klem lê op die rol wat die energie van die hoof en spanwerk speel as by die kleiner skole.

5.8.5 Verskille ten opsigte van LEERDERS IN DIE SKOOL

Tabel 5.22: Verskille ten opsigte van LEERDERS IN DIE SKOOL

Faktor	Uit histories benadeelde gemeenskap		Uit histories bevoordeelde gemeenskap		d-waarde
	Gemiddeld n	Standaard-afwyking	Gemiddeld n	Standaard-afwyking	
Faktor 7: Spanwerk	3,60	0,30	3,41	0,40	0,49

Uit die tabel hierbo blyk dit dat skoolhoofde van skole wat leerders uit die histories benadeelde gemeenskappe kry, sterker klem lê op die waarde van spanwerk as die skoolhoofde by skole wie se leerders uit die histories bevoordeelde gemeenskappe kom.

5.8.6 Verskille ten opsigte van SKOOLOMGEWING

Tabel 5.23: Verskille ten opsigte van SKOOLOMGEWING

Faktor/Item	Histories benadeelde gemeenskap		Histories bevoordeelde gemeenskap		d-waarde
	Gemiddeld n	Standaard-afwyking	Gemiddeld n	Standaard-afwyking	
Faktor 7: Spanwerk	3,57	0,32	3,34	0,42	0,55

Uit bostaande tabel blyk dit dat die skoolhoofde by die skole wat in die histories benadeelde gemeenskappe geleë is, meer klem lê op spanwerk as die skoolhoofde by skole wat in die histories bevoordeelde gemeenskappe geleë is.

5.9 Samevatting

In hierdie hoofstuk is die resultate van die inligting wat in die vraelyste verkry is asook die statistiese ontledings daarvan volledig weergegee. Hoewel die bevindings in die volgende hoofstuk volledig bespreek word, is dit duidelik dat

- die vyf belangrikste rolle en bevoegdhede soos in die response van skoolhoofde uitgewys is, wel ooreenstem met dit wat in die literatuurstudie gevind is;
- die rolle en bevoegdhede wat deur middel van die faktoranalise uit die response van skoolhoofde uitgewys is, ook in ooreenstemming is met dit wat in die literatuurstudie bevind is; en
- verdere kwalifikasies wel 'n rol speel in die effektiwiteit van skoolhoofde as leiers ten opsigte van hulle rolle en bevoegdhede

'n Ontleding van bogenoemde dui daarop dat in die opleiding van skoolhoofde spesifiek ook gekyk moet word na die rolle en bevoegdhede van bedryfsleiers en watter implikasies dit vir leiers in die onderwys het. Verder is dit ook noodsaaklik dat skoolhoofde alle geleenthede moet aangryp om hulle verder te bekwaam deur die verwerwing van bykomstige kwalifikasies wat hulle meer effektief kan maak in hul taak.

In die volgende hoofstuk sal gevolgtrekkings uit die resultate van die navorsing gemaak word. Daar sal ook gepoog word om aanbevelings uit die gevolgtrekkings aan die hand te doen en daar sal veral gepoog word om 'n model vir opleiding van skoolhoofde te ontwerp ten einde hulle nog verder as onderwysleiers te bekwaam.

HOOFSTUK 6

SAMEVATTING, BEVINDINGE 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 probleem en doelstellings;
- 'n opsomming van die literatuurstudie wat in hierdie navorsing onderneem is;
- bevindinge ten opsigte van die navorsingsdoelwitte na aanleiding van die literatuurstudie;
- 'n opsomming van die metodologie van die empiriese navorsing;
- bevindinge met betrekking tot die empiriese ondersoek;
- riglyne vir die verbetering van die effektiwiteit van onderwysleiers;
- 'n model wat kan lei tot die verbetering van die effektiwiteit van onderwysleiers, en
- enkele aanbevelings wat op die navorsing gebaseer is, asook riglyne vir die moontlike implementering van die aanbevelings.

Die hoofstuk word afgesluit met slotopmerkings.

6.2 PROBLEEM- EN DOELSTELLINGS

Die eerste hoofstuk van hierdie proefskrif bevat 'n bespreking van die probleme wat aanleiding gegee het tot hierdie studie en van die motivering vir hierdie studie. Die vraag na die verband tussen die rol en bevoegdheids van bedryfsleiers en onderwysleiers spruit voort uit die snel veranderende rol van 'n skoolhoof waar die eens hoofonderwyser nou die leiding moet neem van 'n organisasie wat waarskynlik al hoe sterker wordende ooreenkomste toon met 'n bedryfsorganisasie. Talle verwysings dui daarop dat 'n skool soos 'n besigheid bedryf moet word en die doel met hierdie studie is om vas te stel in watter mate daar waarheid in hierdie opvatting steek, en indien wel, watter implikasies dit vir die onderwysleier inhou ten opsigte van veral sy/haar verwagte rolle en bevoegdhede en in watter mate dit in die opleiding van onderwysleiers verreken moet word. Waar die klem op leierskap val, moes die verskil of verband met bestuur ook van naderby beskou word.

6.3 LITERATUURSTUDIE

In Hoofstuk 2 is die literatuur ondersoek met die oog op die bepaling van wat 'n bedryfsorganisasie is en dan ook wat 'n skool is – die aard van beide. Omdat 'n vergelyking getref word tussen die skool as 'n organisasie en die bedryfsorganisasie is in besonderhede gekyk na die geskiedkundige ontwikkeling van 'n bedryfsorganisasie tot wat die beskouing daarvan tans is. Insgelyks is die definisie van wat 'n skool is, beskou van die vroegste tye af tot die hedendaagse beskouing daarvan. In beide gevalle is verskillende perspektiewe hierop aangedui, en aan die einde van die hoofstuk is 'n vergelyking getref tussen die omgewings waarbinne die bedryfsleier en die onderwysleier funksioneer (Tabel 2.2).

Nadat in Hoofstuk 2 breedvoerig ondersoek ingestel is na die aard van 'n bedryfsorganisasie en dié van 'n skool is in Hoofstuk 3 gefokus op die definiëring van bestuur en leierskap met die fokus op die rolle en bevoegdhede van leiers in beide omgewings. Verskillende perspektiewe is gestel rakende die aard van leierskap en die verskillende leierskapstyle en leierskapteorieë. Hier is dan ook gefokus op die verskil of verband tussen bestuur, leierskap en selfs bestuursleierskap en 'n vergelyking tussen bestuur en leierskap. Vanuit hierdie verskillende beskouings is daar ook gekyk na die leierskapsrolle en bevoegdhede van 'n leier. Eerstens is die bedryfsleier en daarna die onderwysleier bestudeer en die ooreenkomste en verskille is uiteindelik in Tabel 3.1 aan die einde van die hoofstuk saamgevat.

6.4 BEVINDINGE MET BETREKKING TOT DIE LITERATUURSTUDIE

6.4.1 Bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwitte

6.4.1.1 Bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwit 1: Die bepaling van die rolle van 'n bestuursleier asook die bevoegdhede waarvoor so 'n leier moet beskik.

Ten opsigte van die eerste doelwit, soos in 1.3 van hierdie navorsing gestel, is die volgende rolle wat 'n leier moet vervul en bevoegdhede waarvoor hy/sy moet beskik, geïdentifiseer:

- *Visionêre denker* Leiers skep en kommunikeer 'n duidelike en inspirerende visie vir die organisasie. Dit lei daartoe dat die mense wat by die organisasie betrokke is, die doelwitte waarop hulle in hulle werk afstuur en die gevolglike prioriteite beter verstaan. Dit word veral versterk deur gedeelde besluitneming en bou aan die selfbeeld van elkeen wat betrokke is. Dit gee ook riglyne vir besluitneming en handeling waarop 'n groot mate van diskresie en outonomie van toepassing is. Dit is ook die leier se taak om sy volgelinge so te bemagtig

dat hulle die visie kan nastreef. Leiers wat met selfvertroue en oortuiging optree, laat volgelinge vertroue in die visie ontwikkel.

- Strateeg Die leier is die persoon wat ter wille van groter effektiwiteit met strategiese denke moet beplan. Daar moet ook gedurig op 'n kreatiewe wyse gesoek word na nuwe maniere om dinge te doen. Dit is veral moontlik deur beste praktyk in ander organisasies waar te neem en dan eie werkswyses daarby aan te pas. Die verantwoordelikheid teenoor die gemeenskap waarbinne die organisasie hom bevind met verwysing na hoe die organisasie presteer, lê strategiese leierskap, ten grondslag.
- Motiveerder Leiers behoort mense te motiveer om te voel dat hulle deel uitmaak van iets belangriks wat 'n verskil aan ander mense sal maak – iets wat groter as hulleself is. Dit word veral moontlik wanneer volgelinge kan agterkom dat 'n leier vertroue in hulle het. Die leier moet ook lei deur sy/haar voorbeeld; veral wanneer daar opofferinge ter sprake is. Verder moet leiers erkenning gee aan persone wat dit verdien en hulle beloon. Daardeur word die verlangde gedrag versterk.
- Veranderingsagent Een van die heel moeilikste take van die leier is om die houdings van mense te verander. Ook hier moet hy/sy lei deur sy/haar voorbeeld en daardeur ook uiteindelik mense se gedrag verander. Verandering is 'n gegewe, maar die tempo waarteen dit plaasvind asook die rigting waarin dit geskied, word deur die leier bepaal. Die gewone van-bo-na-onder-benadering lewer ook nie die gewenste resultate op nie; eerder die geduldige opeenvolging van verskeie pogings wat uiteindelik tot die gewenste verandering lei.
- Hulpbronbestuurder Die bestuur van hulpbronne verwys na beide mensehulpbronne en fisiese hulpbronne. In die geval van mensehulpbronne is veral twee aspekte van toepassing, naamlik eerstens alles wat gedoen moet word om die onmiddellike taak afgehandel te kry soos in die oorspronklike doelwit gestel is, en tweedens die motivering en aansporing van die persone wat die taak moet verrig. Die fisiese hulpbronne verwys na die eksterne omgewing waarbinne die organisasie funksioneer sowel as die interne omgewing, bv. tegnologie om inligting te versprei. Hierdie fisiese hulpbronne bepaal die effektiewe funksionering van die organisasie, want 'n tekort aan die noodsaaklike hulpmiddele om die taak te verrig het net so 'n sterk uitwerking as 'n tekort aan die vereiste aantal of spesifieke mensehulpbronne.
- Onderhandelaar In die hantering van personeel en met die oog op gesonde arbeidsverhoudinge speel die leier voortdurend die rol van onderhandelaar. Hierdie rol is 'n

meer informele een eerder as leiding neem in formele onderhandelings in dispute. Dit is nogtans deurslaggewend vir leiers om die onderhandelingsproses te verstaan en vaardig in hierdie opsig te wees. In die bereiking van konsensus tussen twee partye speel kommunikasie 'n sleutelrol en is die doel telkens om beide partye se belange tot hulle reg te laat kom – 'n wen-wen situasie.

- Kommunikasie Leierskap binne 'n organisasie is alleenlik moontlik deur kommunikasie. Dit is die bindingselement wat die verskillende interafhanklike dele van die organisasie bymekaar hou. Sonder kommunikasie kan daar geen geordende aktiwiteit wees nie. Leiers behoort dus die vloeï van inligting aan te moedig en self die voorbeeld daarin te stel deur so gou moontlik verbaal te reageer wanneer dit vereis word. Met behulp van tegnologie kan 'n groot verskeidenheid middele aangewend word om kommunikasie met alle rolspelers so effektief moontlik te maak. Dit laat ook die onderskeid tussen die wat lei en die wat gelei word, krimp, en dit bevorder interne verhoudinge.
- Aanpasbaarheid Dit is belangrik dat leiers hul leierskapstyl moet kan aanpas wanneer omstandighede dit vereis. Deur byvoorbeeld iets aan iemand te delegeer wat op daardie spesifieke terrein onervare is, is nie die beste manier om die taak verrig te kry nie. 'n Leier sal voortdurend moet let op die volgelinge se ontwikkelingsvlak, ervaring en verbintenis tot die taak wat uitgevoer moet word voordat hy/sy besluit aan wie die taak toevertrou moet word. Verder sal 'n ander aanslag of benadering ook oorweeg moet word in gevalle waar een plan nie goeie vrugte afwerp nie.
- Bemagtiging Leiers behoort hul volgelinge aan te moedig en te bemagtig om die inisiatief binne 'n vooraf ooreengekome raamwerk van gedelegeerde gesag te kan neem. Sodoende word respek en vertroue wedersyds opgebou en elke individu se behoeftes, aspirasies en vermoëns in aanmerking geneem. Volgelinge voel in die reël dat hulle nie 'n bydrae lewer wanneer hulle uitgesluit en magteloos voel nie. Deur aandag hieraan te skenk, ruim die leier 'n hele aantal struikelblokke uit die weg.
- Evaluering Dit is vir die leier noodsaaklik om voortdurend te evalueer wat bereik is en dit teen die oorspronklike doelwitte te meet. Dit beteken gewoonlik 'n vorm van beoordeling van die mate waarin sukses op pad na die doelwitte wat nagestreef word, behaal is. Dit lei tot hersiening van die aktiwiteit in die formaat waarin dit op 'n gegewe tydstip plaasvind en dit kan aanpassing beteken of selfs 'n verwerping van die huidige strategie. Pogings om die effektiwiteit van 'n organisasie te verhoog sal voortdurend geëvalueer moet word om te bepaal of dit geslaagd is al dan nie.

Bogenoemde rolle en bevoegdhe van bestuursleiers het voortgevloei uit die literatuurstudie, wat daarna gebruik is as basis vir die kwantitatiewe studie onder skoolhoofde as onderwysleiers.

6.4.1.2 Bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwit 2: Die identifisering van gemeenskaplike oriëntasies (rolle) en bevoegdhe wat nodig is om 'n suksesvolle bedryfs- en onderwysleier te wees.

Ten opsigte van gemeenskaplike rolle en bevoegdhe wat nodig is om suksesvolle bedryfs- en onderwysleiers te wees is die volgende aspekte geïdentifiseer met verwysing na die samevatting in 3.16 en die resultate van die empiriese navorsing:

- Verhoudings Samewerking tussen leiers en ander personeel binne die organisasie sowel as met mense daarbuite (bestuurders en ander in die gemeenskap) vestig 'n kultuur van wedersydse vertrouwe. Hiervoor is dit noodsaaklik dat leiers toeganklik en regverdig moet wees en met begrip en empatie teenoor ander persone moet optree. Dit is alleenlik moontlik as die leiers mens-georiënteerd is en 'n besonder goeie sin vir humor het.
- Erkenning Die belangrikheid van erkenning blyk uit die positiewe reaksie van mense op positiewe versterking van hulle gedrag eerder as dat hulle daarvoor gestraf word. Hierdie erkenning moet ook geld, al is dit net om deelname te erken en nie net in die geval van 'n spesifieke bydrae tot byvoorbeeld die oplos van 'n probleem nie. Hierdeur kan volgelinge aflei dat erkenning geredelik beskikbaar is vir almal. In die geval waar slegs suksesse beloon word, kan mense kies om slegs die eenvoudige take aan te pak om sukses te verseker.
- Personeelontwikkeling Met die oog op maksimum resultate sien leiers toe dat die ontwikkeling van hul personeel volgens 'n bepaalde ontwikkelingsplan geskied. Hierdie plan word gerig deur die huidige stand van sake te evalueer, veranderinge aan te bring, indien nodig, en dan die uitwerking van hierdie veranderinge oor 'n tydperk heen te evalueer. So 'n duidelike plan verlig die spanning onder personeel omdat dit tot groter beheer oor verandering bydra.
- Integriteit Leiers behoort mense van integriteit te wees. Dit impliseer dat hulle eerlik en opreg moet wees en voortgedrewe moet wees deur innerlike waardes wat uiteindelik die voordeel van al hul kollegas ten doel het. Hieruit vloei passie, volharding en spanwerk binne die organisasie voort. Sonder integriteit is leiers net besig om "hulleself te lei" omdat mense nie sulke leiding aanvaar nie.

- Klimaat Die organisasieklimaat binne die organisasie het te make met die atmosfeer wat in die organisasie heers en word hoofsaaklik bepaal deur die styl waarvolgens die leier die leiding neem en die onderlinge verhoudinge tussen die werknemers binne die organisasie. Die leier se ondersteuning aan sy/haar volgelinge speel ook 'n bepalende rol ten opsigte van die klimaat wat binne die organisasie heers.
- Kultuur Die kultuur binne die organisasie verwys na 'n simboliese dimensie van leierskap, en leiers staan sentraal in die definiëring van hierdie kultuur. Nie alleen genereer leiers hierdie kultuur nie, maar hulle moet dit ook in stand hou. Sodoende word die kernwaardes en beginsels van die organisasie bewaar vir die persone binne die organisasie asook vir die eksterne rolspelers. Die skep en bewaar van 'n konstruktiewe organisasiekultuur word as 'n sleutelaspek van die toerusting van effektiewe leiers beskou.
- Energie Om 'n effektiewe leier of volgeling te wees vereis 'n groot hoeveelheid energie. Daar word van leiers verwag om hulle passievol tot die visie en doelwitte van die organisasie te verbind. Deur hul voorbeeld van vasberadenheid, entoesiasme en betrokkenheid genereer hulle energie onder hul volgelinge. Die beste energiebronne is die mens se behoeftes, wense en verwagtinge, en wanneer dit ingespan en verreken word, word hulle tot deelname aangespoor.
- Standaarde Die handhawing van standarde word bepaal deur die gehaltebeheer wat leiers uitoefen. Dit is 'n aaneenlopende proses in die bestuur van die organisasie en elkeen se rol in die proses asook duidelike prosedures volgens 'n beleid is bepalend vir die stel en handhawing van standarde. Daar moet ook deurgaans beheer oor standarde uitgeoefen word omdat dit meetbaar moet wees.
- Organisering Leierskap vereis beide kreatiwiteit en praktiese aanvoeling. 'n Leier moet die breë visie van die organisasie by elkeen tuisbring deur middel van 'n baie goed georganiseerde, praktiese, stap-vir-stap-program. Dit is alleen dan dat mense sal afsien van 'n lukraakmetode van dinge doen.
- Spanwerk Alle leiers raak betrokke by die ander rolspelers in die organisasie as lid van 'n span. Leiers oortuig spanne van die breë visie van die organisasie en van hul eerlike pogings om dit vir almal 'n beter werkplek te maak. Dit bring mee dat volgelinge makliker vertrou in leiers ontwikkel en sodoende ook beter volgelinge word. Leiers maak altyd seker dat elke lid van die span volledig ingelig en veral ten volle bemaagtig is. Beloning van

en erkenning gee aan die span, maar ook ten opsigte van elke spanlid wat presteer, bevorder die prestasie van die organisasie.

- o Kennis In ons era van verantwoordbaarheid waar van leiers verwag word om resultate op te lewer en besluite te neem op grond van inligting, maak kennis en vaardighede meer saak as ooit tevore. Kennis in hierdie opsig verwys na intellektuele vaardigheid (insig en begrip) maar ook kennis van die werking van die organisasie. Die verbetering van stelsels vereis 'n deeglike kennis van beide aspekte. Die meeste effektiewe leiers beskik oor 'n groot mate van analitiese intelligensie wat hulle in staat stel om strategies te dink.

Uit die voorafgaande is dit duidelik dat daar 'n wye verskeidenheid gemeenskaplike oriëntasies (rolle) en bevoegdhede tussen die bedryfsleier en die onderwysleier voorkom wat die siening ondersteun dat skoolhoofde nie slegs bestuurders kan wees nie en daarom ook voorberei moet word om leiding meer effektief te kan gee.

6.5 DIE EMPIRIESE NAVORSING

In Hoofstuk 4 is die navorsingsontwerp uiteengesit. 'n Vraelys is ontwerp met die oog op die empiriese navorsing en vir gebruik in 'n kwantitatiewe ondersoek onder onderwysleiers. Vir die doel van die ondersoek is skoolhoofde as onderwysleiers geïdentifiseer en is die vraelyste aan skoolhoofde in Gauteng uitgestuur. Die volledige prosedures vir die gebruik van die vraelys as instrument asook die statistiese ontledings van die ingesamelde inligting wat gebruik is, is ook in hierdie hoofstuk uiteengesit.

Die resultate van die ontleding van die inligting is volledig in Hoofstuk 5 gerapporteer. Verder is die statistiese ontleding van die resultate ook in hierdie hoofstuk weergegee aan die hand van verskillende tabelle, en afleidings uit die resultate is ook telkens gemaak op grond van die verskille in die response van die deelnemende skoolhoofde.

Die belangrikste bevindings wat met betrekking tot die empiriese ondersoek gemaak is, word vervolgens bespreek.

6.6 BEVINDINGE MET BETREKKING TOT DIE EMPIRIESE NAVORSING

Soos reeds vroeër uiteengesit (vgl. 5.1), is gepoog om aan die hand van die vraelyste wat aan skoolhoofde versend is, vas te stel watter rolle en bevoegdhede deur hulle as belangrik aangedui word en watter reeds in die praktyk voorkom.

- Uit die response van die deelnemers is bevind dat die vyf belangrikste rolle en bevoegdhede van 'n skoolhoof na hulle mening (vergelyk 5.5.1) die volgende is (in volgorde van prioriteit):
 - Die skep van 'n positiewe atmosfeer*
 - Die bemagtiging van alle lede van die personeel*
 - Optimering van spanwerk*
 - Die skep van 'n positiewe omgewing vir innovering en kreatiwiteit*
 - Generering van positiewe energie by alle personeel*
- Met behulp van 'n faktoranalise is die volgende 7 rolle en bevoegdhede (wat by die literatuurstudie aansluit) geïdentifiseer (vergelyk 5.6.3):
 - Visie en motivering*
 - Terugvoer en kommunikasie*
 - Prestasieleiding*
 - Transformasieleierskap*
 - Bemagtiging*
 - Energie*
 - Spanwerk*
- Verder is daar ook by bogenoemde transformasieleierskap drie subfaktore (vergelyk 5.6.3) uitgewys, naamlik:
 - Veranderingsagent (rol)*
 - Onderhandelaar (rol)*
 - Dapperheid (bevoegdheid)*
- Ouer skoolhoofde (ouer as 50 jaar) volhard makliker ten spyte van terugslae en toon ook minder vrees vir mislukking (vergelyk 5.7.1). Hulle sal dus makliker risiko's loop en hul personeel toelaat om risiko's aan te gaan.
- Kwalifikasies speel wel 'n rol in hierdie leierskap, want skoolhoofde wat hoër kwalifikasies as 'n B-graad en 'n diploma behaal het,, se response dui op meer kennis van die toepaslike wetgewing en hulle werkklas is vir hulle minder problematies as vir die ander kollegas met laer kwalifikasies (vergelyk 5.7.4).
- Skoolhoofde by groter skole (meer as 500 leerders) meen in hoër mate dat hulle werkklas te groot geword het as die skoolhoofde by die kleiner skole (vergelyk 5.7.8).
- Die skoolhoofde van skole in histories bevoordeelde gemeenskappe is meer daarvan oortuig dat die bestuur van 'n skool met dié van 'n besigheid ooreenstem (vergelyk 5.7.12).

Bogenoemde is 'n aanduiding van die rolle en bevoegdhede wat uit die ondersoek onder skoolhoofde na vore gekom het en dit ondersteun ook die kwalitatiewe studie wat in Hoofstukke 2 en 3 gedoen is.

6.7 RIGLYNE TER VERBETERING VAN DIE EFFEKTIWITEIT VAN ONDERWYSLEIERS

As derde doelwit van hierdie navorsing (vergelyk 1.3) is daar ten doel gestel om 'n model te ontwikkel waarvolgens skoolhoofde opgelei kan word om meer effektief aan die veranderde eise van onderwysleierskap te voldoen.

Met die oog daarop word die volgende as agtergrond gestel:

- Skoolhoofde behoort nooit te aanvaar dat hulle voldoende toegerus is om as onderwysleiers op te tree nie. Daarom moet hulle self die inisiatief neem en verantwoordelikheid aanvaar om hulle verder vir die taak te bekwaam. Hiervoor sal hulle dus die gebreke in hul toerusting moet aanvul deur werksinkels, simposia en leiersberade op plaaslike sowel as internasionale vlak by te woon.
- Adjunkhoofde van skole wat aspireer om skoolhoofde te word behoort eerstens aandag te skenk aan verdere studie wat hulle beter hiervoor sal bekwaam. Verder is dit noodsaaklik dat die Nasionale Onderwysdepartement aandag moet skenk aan 'n kwalifikasie wat eers verwerf moet word voordat 'n persoon aansoek kan doen om skoolhoofpos. Die beoogde instel (vergelyk 3.15) van 'n *South African National Professional Qualification for Principals* (SANPQP) en die *South African Standard for Principals* (SASP) blyk 'n stap in die regte rigting te wees.
- Onderwysowerhede behoort ook ondersoek in te stel na hoe bedryfsleiers opgelei word en hoe dit toegepas word. Hier sal die inhoud van MBA-graadprogramme van groot waarde kan wees.
- Die Provinsiale Onderwysdepartemente behoort dringend aandag te skenk aan die volgende vier aspekte:
 - Nuutaangestelde skoolhoofde beskik nie noodwendig reeds oor die onontbeerlike vaardighede soos die benutting van inligting, bestuur met deursigtigheid en verantwoordbaarheid, werwing van personeel, evaluering van personeel en selfs die terminering van personeel se aanstellings nie.
 - Verder moet ook nie aanvaar word dat skoolhoofde reeds oor 'n realistiese aanvoeling vir bestuurspraktyke soos verantwoording doen en delegering wat voortspruit uit die proses van desentralisasie beskik nie. Daar moet ook nie aanvaar word dat skoolhoofde weet waar om leiding in hierdie verband te bekom nie.
 - Daar moet ook nie bloot aanvaar word dat skoolhoofde tevore al aan bestuurspraktyk buite skoolverband blootgestel is nie. Toekomstige skoolhoofde

begin as vakonderwysers en word bevorder op grond van prestasie in vakonderrig en die feit dat hulle oor bepaalde administratiewe vaardighede beskik.

- Daar kan verwag word dat sommige nuutaangestelde skoolhoofde geensins belangstel in die werwing van leerders, bemaking van hul skole en ander entrepreneuriese leierskapvaardighede nie. Dit is maar enkele vaardighede wat in bedryfsorganisasies vereis word en ook op skole van toepassing is.
- 'n Gewilde opsie om bedryfsleiers vir hul taak toe te rus, is MBA-graadstudie. Vanweë die ooreenkomste tussen die rolle en bevoegdhede van bedryfs- en onderwysleiers soos in hierdie studie aangetoon is, behoort universiteite die inhoudelike van hul nagraadse kwalifikasies in Onderwysleierskap aan te pas sodat dit meer van die inhoud bevat wat in die MBA-graad wat vir bedryfsleiers bedoel is, voorkom.

Daar moet van meet af aan aanvaar word dat skoolhoofde nie na behore oor hierdie noodsaaklike vaardighede beskik nie, en die nodige opleiding moet so gou moontlik na sy/haar aanstelling in hierdie pos aan elke nuutaangestelde hoof verskaf word. Dit is net nie goed genoeg om aan skoolhoofde te sê wat van hulle verwag word en dan te aanvaar dat dit uitgevoer sal kan word nie. Onderwysdepartemente behoort (deur hul distrikkantore) die volgende te oorweeg:

- Wees redelik ten opsigte van die verwagtinge wat gestel word
- Voorsien leiding aan voornemende hoofde deur mentorskap sodat die leemtes in hul formele opleiding as onderwysers aangevul kan word
- Stel duidelike verwagtinge en metodes om vordering te evalueer
- Skep geleenthede vir ervare skoolhoofde om verder opgelei te word en, in sommige gevalle, heropgelei te word.

Die prys van onbevoegde leierskap is net te hoog om bloot te aanvaar dat skoolhoofde wat aangestel word, reeds in alle opsigte bevoeg is om hul taak na behore te verrig.

6.8 ONTWIKKELING VAN 'N MODEL TER VERBETERING VAN DIE EFFEKTIWITEIT VAN ONDERWYSLEIERS

6.8.1 Die begrip *model*

'n Model kan beskou word as 'n voorstelling van inligting, aktiwiteite, verhoudings en beperkinge en bestaan uit 'n stel onderafdelings van 'n proses, stelsel of vakgebied (Anon, 2007:2). Dit

word gewoonlik ontwikkel met die oog op beter begrip, op analise en op die verbetering of vervanging van 'n proses. Dit beoog om die komplekse samehang van gegewens te vereenvoudig tot 'n meer verstaanbare voorstelling.

Die begrip *model* word soms sinoniem met die begrip *teorie* gebruik, terwyl dit twee terme is met geheel en al verskillende betekenisse. Kok (2000:294) dui die volgende vrae aan waarop 'n model die antwoorde moet verskaf:

- Wat is die doel van die model?
- Op watter soort leerervaring is dit van toepassing?
- Gee dit 'n aanduiding van waarna gesoek word?
- Help dit die gebruiker om te antisipeer wat hy/sy sal vind?
- Bied dit alternatiewe?

Die volgende voordele van 'n model word deur Fourie (2000:250) onderskei en dit moet die ontwikkeling van 'n model rig sodat dit ook daaraan kan voldoen:

- 'n Model stel navorsingsresultate as teksvorm binne 'n bepaalde raamwerk voor.
- 'n Model kan 'n gereduseerde en oorsigtelike werklikheidsbeeld van die begrensde probleemstelling waarvoor navorsing gedoen is, voorstel.
- Die sinvolheid van die navorsingsresultate kan binne 'n bepaalde raamwerk vasgestel en geëvalueer word.
- 'n Model oorbrug die gaping wat tussen die empiriese ondersoek en die teorie bestaan.

Noudat die begrip "model" verklaar is en na die voordele daarvan gekyk is, kan voortgegaan word om ook die begrip "effektiwiteit" te verklaar.

6.8.2 Effektiwiteit

Vir skoolhoofde om die leiding meer effektief te neem en daarom uiteindelik meer effektiewe onderrig en leer by die skool mee te bring, moet hulle oor die rolle en bevoegdhede wat reeds uitgewys is, beskik en dit ook doelbewus verbeter. Die HAT (1994:126) stel effektiwiteit gelyk aan doeltreffendheid, wat dus ook doeltreffendheid ten opsigte die rolle en bevoegdhede van skoolhoofde impliseer. Om hierdie rolle te kan vervul en oor genoemde bevoegdhede te beskik, moet skoolhoofde vooraf daarvoor voorberei word en om dit te verbeter moet verdere opleiding plaasvind. Die model wat hierna volg, het ten doel om groter effektiwiteit te verseker.

Vervolgens dan die model wat voortspruit uit die resultate van die onderhawige studie.

6.8.3 'n Model ter verbetering van die effektiwiteit van onderwysleiers ten opsigte van hul rolle en bevoegdhede

Die model wat in Figuur 6.1 op die volgende bladsy weergegee word, poog om 'n strategie uiteen te sit wat kan lei tot groter effektiwiteit by onderwysleiers. Die model is saamgestel op grond van die inligting wat uit die literatuurstudie en empiriese navorsing verkry is.

Figuur 6.1: Model ter verbetering van die effektiwiteit van die skoolhoof as onderwysleier

A DOELSTELLINGS				
<ul style="list-style-type: none"> • Skoolhoofde moet beter toegerus wees vir hul taak as onderwysleiers – meer doeltreffend • Skoolhoofde moet beter bemagtig word • Skoolhoofde moet deurlopend groei as leiers en op hoogte bly van veranderde tendense • Aspirantskoolhoofde moet beter voorberei word vir die taak van skoolhoof • Beter funksionering van skole 				
B INTERVENSIES EN AKSIES				
WAT (HANDELINGE)	VERWAGTE RESULTATE	HOE (METODE)	WIE (VERANTWOORDELIKE)	TYDSKEDULE
<p>Lê beleid neer:</p> <p>wat bepaal dat 'n persoon wat 'n skoolhoof wil word oor 'n toepaslike formele <u>kwali-</u> <u>kasie</u> vir die doel moet beskik.</p> <p>wat lei tot groter effektiwiteit van skoolleiers.</p>	<p>Dit lei tot die uitbreiding van <i>kennis</i> oor 'n verskeidenheid aspekte soos <i>transformasieleierskap, bestuur van hulpbronne, organisering en personeel-ontwikkeling.</i></p>	<p>Nasionale Onderwysdepartement formuleer beleid oor kwalifikasies waarvoor aspirantskoolhoofde voor aanstelling moet beskik.</p> <p>Skoolhoofde pas verworwe kennis toe d.m.v. studie (kwalifikasie) as leier by die skool.</p> <p>Bestuur van skool stel skool-ontwikkelingsplan saam wat duidelik aandui watter doelwitte deur elkeen met die oog op ontwikkeling nagestreef word.</p> <p>Stel volledige organogram saam wat aandui wat elkeen van die personeel se kritieke prestasie-areas is in die algehele organisasie van die skool.</p> <p>Implementeer riglyne en beleid soos van die Departement ontvang.</p>	<p>Nasionale Onderwysdepartement.</p> <p>Skoolhoofde.</p> <p>Skoolhoof en bestuur van skool.</p> <p>Skoolhoof.</p> <p>Skoolhoof.</p>	<p>So gou moontlik.</p> <p>Deurlopend.</p> <p>Augustus/September vir volgende jaar.</p> <p>November/Desember vir volgende jaar.</p> <p>Deurlopend.</p>

Figuur 6.1: Model ter verbetering van die effektiwiteit van die skoolhoof as onderwysleier (vervolg)

WAT (HANDELINGE)	VERWAGTE RESULTATE	HOE (METODE)	WIE (VERANTWOORDELIKE)	TYDSKEDULE
Ontwikkel <u>kursus</u> vir nuutaangestelde skoolhoofde.	Hoofde toerus om bestuur van verandering, prestasieleiding, evaluering en delegering (bemagtiging) te kan hanteer.	Direktoraat vir evaluering ontwikkel kursus met die oog op bemagtiging van skoolhoofde oor hul verwagte prestasie as leiers en ten opsigte van die implementering van beleid.	Provinsiale Onderwysdepartement.	So gou moontlik na afloop van aanstellings moet nuutaangestelde skoolhoofde 'n week lank saamgetrek word vir bemagtiging met die oog op hul taak.
Hou op gereelde basis beplanningssessies met skoolbestuur.	Strategiese plan wat skoolaktiwiteite rig en laat verwesenlik.	Bemagtig lede van skoolbestuur ten einde meer effektiewe insette van elkeen te kry en ook eie werkklas te verlig. Stel self die voorbeeld ten opsigte van die hantering van verandering.	Skoolhoof. Skoolhoof.	Minstens tweemaal per kwartaal – veral met die oog op die volgende kwartaal. Deurlopend.
Skep geleentheid vir indiensopleiding van skoolhoofde deur die aanbied van <u>werkswinkels</u> . Ontwikkel meer vaardighede om as 'n onderhandelaar te kan funksioneer.	Aspekte soos kommunikasie en terugvoer, onderhandelingsvaardighede en spanwerk word hanteer.	Begroot vir en skep gereelde geleenthede deur datums vas te stel vir opleidingsessies van skoolhoofde en skoolbesture wat deur kundiges gelei word – dit verbeter ook spanwerk. Skep en benut geleentheid vir meer toeligtig oor die rol as mediator en konsiliator (onderhandelaar) deur kursusse wat vir hierdie doel aangebied word, by te woon.	Provinsiale Onderwysdepartement. Skoolhoof.	Minstens tweemaal per jaar. Wanneer dit inpas by skedule en dan tweejaarliks vir opknapping.
Organiseer <u>hoofdekringe</u> in distrikte waartydens vergaderings ervare skoolhoofde kan gebruik om leiding te gee. Leer by ander skole en hul hoofde.	Gee leiding oor die skep van positiewe atmosfeer, skoolklimaat en -kultuur wat bevorderlik is vir maksimum onderrig en leer.	Skep hoofdekringe op geografiese indelings binne verskillende distrikte in die provinsiale streke en organiseer in elke kring 'n kringbestuur. Wanneer skole geïdentifiseer is as goeie voorbeelde van positiewe skoolklimaat en -kultuur, reël met en neem afvaardiging van eie skool vir besoek aan so 'n skool.	Distriksbestuurders in Provinsies. Skoolhoof.	Aan begin van elke jaar. Deurlopend.

Figuur 6.1: Model ter verbetering van die effektiwiteit van die skoolhoof as onderwysleier (vervolg)

WAT (HANDELINGE)	VERWAGTE RESULTATE	HOE (METODE)	WIE (VERANTWOORDELIKE)	TYDSKEDULE
Reël <u>leiersberade</u> waartydens senior personeel en ervare onderwysleiers optree.	Gaan voor ten opsigte van onderwerpe soos <i>motivering en erkenning</i> .	Verkry borge vir die saamstel van 'n program ter bemagtiging, toerusting en motivering van onderwysleiers. Reël dan so 'n beraad wat onderwysleiers moet bywoon. Sien toe dat adjunkhoofde ook sulke geleenthede benut.	Distriksbestuurders in Provinsies. Skoolhoof.	Eenmaal per jaar. Deurlopend.
Stel fondse beskikbaar vir strategiese beplanningsessies en verleen toestemming aan skoolhoof om <u>leierskapkursusse</u> (ook buite die onderwys) en <u>kongresse</u> by te woon asook geleentheid om <u>skolebesoek</u> (plaaslik en in buiteland) af te lê.	Beoog waarneming van beste praktyk. Sodoende word geleentheid geskep vir ontwikkeling van <i>visioenêre denke, strategiese beplanning en innovering en kreatiwiteit</i> .	Hou strategiese beplanningsessies met die Beheerliggaam, elke komitee van die Beheerliggaam, die skoolbestuur en ook elke vakgroep by die skool. Daardeur word doelwitte op elke terrein duidelik bepaal sowel as die roete waarvolgens dit bereik moet word. Maak seker dat daar voortdurend vernuwe word en nie elke jaar op dieselfde manier te werk gegaan word nie. Strategie moet implementeer word.	Beheerliggaam.	Binne drie maande na verkiesing van nuwe Beheerliggaam en dan telkens na verloop van 'n jaar.
Evalueer skoolhoof se leierskap.	Monitor sodoende die ontwikkeling van die skoolhoof.	Onderwerp die skoolhoof aan wetenskaplike evaluering (bv. vraelyste) oor sy/haar leierskap en die implikasies daarvan vir die hele skool.	Beheerliggaam.	Binne een jaar nadat hoof aangestel is en elke jaar daarna.
Skoolhoof affilieer by ten minste een hoofdevereniging (plaaslik en/of internasionaal).	Woon <u>simposia</u> by waar aandag geskenk word aan nuutste <i>kennis</i> , tendense ten opsigte van <i>prestasieleiding, standarde, personeel-ontwikkeling en -bestuur</i> .	Woon nasionale en internasionale simposia by en interpreteer telkens dit wat daar geleer word ten opsigte van toepassingsmoontlikhede by eie skool.	Skoolhoof en Hoofdeverenigings.	Aansluiting so gou moontlik en kies saam met Beheerliggaam geleenthede daarna.
Bied <u>kort kursusse</u> en werks- <u>winkels</u> vir onderwysleiers aan.	Opdatering van <i>kennis</i> en <i>kwalifikasies</i> .	Bepaal behoeftes en stel kort kursusse saam met die oog daarop om skoolleiers meer te bemagtig Verkry aan die begin van die jaar reeds die nodige inligting by universiteite sodat voorsiening behoorlik daarvoor gemaak kan word in die beplanning by die skool.	Universiteite. Skoolhoofde	Jaarliks. Jaarliks

Figuur 6.1: Model ter verbetering van die effektiwiteit van die skoolhoof as onderwysleier (vervolg)

WAT (HANDELINGE)	VERWAGTE RESULTATE	HOE (METODE)	WIE (VERANTWOORDELIKE)	TYDSKEDULE
Hersien inhoud van M.Ed-graad in onderwysleierskap en/of Gevorderde Sertifikaat in Onderwys deur insluiting van enkele aspekte uit inhoud van MBA-graad.	Ooreenkomste soos uitgewys in studie bv. leierskap-bevoegdheids, transformasie, veranderingsbestuur en arbeidswetgewing moet meer aandag geniet.	Maak 'n deeglike studie van die inhoud van die MBA-graad en bepaal daaruit watter aspekte ook nog ingesluit behoort te word by leierskapopleiding in onderwys.	Universiteite.	So gou moontlik.
Kry 'n rolmodel met wie op 'n gereelde basis as mentor interaksie kan plaasvind.	Sodoende is dit moontlik om selfvertroue op te bou, en dit lei tot geen vrees vir mislukking (dapper), volharding en neem van risiko's .	Die departementele amptenaar wat in die hiërargie net bokant die skoolhoof staan, is gewoonlik die geskikste persoon om as mentor op te tree. Reël gereelde afsprake met hom/haar vir die doel van gesprek oor leemtes en swak plekke in eie toerusting. Wees ook self 'n rolmodel vir ander leiers by die skool. Vertrou ander personeel met die take aan hulle opgedra. Sodoende ontwikkel hulle selfvertroue en oorkom hulle vrees vir mislukking.	Skoolhoof self, asook Adjunkhoofde. Skoolhoof. Skoolhoof.	Deurlopend. Altyd. Altyd.
Rig netwerke op met behulp van internet sodat gereelde skakeling met ander skoolhoofde (plaaslik en internasionaal) moontlik is.	Dit maak veranderingsbestuur makliker en ontwikkel energie as gevolg van groter visie .	Rig self netwerke op met ander skoolhoofde waarmee tevore kontak gemaak is by bv. kursusse, simposia en werksinkels en laat vakpersoneel ook netwerke oprig met vakpersoneel by ander skole met wie hulle reeds kennis gemaak het.	Skoolhoof en personeel.	Deurlopend.
Ontwikkel stelsel waardeur elke personeelid se prestasies erken word.	Gee erkenning aan personeel. Dit lei tot groter motivering van personeel.	Ruim tyd in tydens personeel-vergaderings, ouervergaderings en prysuitdelings om erkenning aan personeel te gee vir prestasies op enige terrein van die skoolaktiwiteite. Erkenning kan vermelding, sertifikate, oorkondes, spesiale toekenning, vergoeding en spesiale aanstellings wees.	Skoolhoof.	So gou moontlik en pas gereeld aan.
Benut al bogenoemde geleenthede.	Bemagtiging en verbetering van bevoegdheids vir die rol as skoolhoof.	Wees gedurig op die uitkyk na geleenthede wat benut kan word en reageer daarop.	Skoolhoof self asook Adjunkhoofde.	Deurlopend.

6.9 AANBEVELINGS

Na aanleiding van die bevindinge van hierdie navorsing kan die volgende aanbevelings aan die hand gedoen word:

6.9.1 Aanbevelings met betrekking tot die verbetering van die bestaande praktyk

Aanbeveling 1:

Skoolhoofde moet self verantwoordelikheid aanvaar om hulle so te bemagtig dat hulle leiding meer effektief leiding kan neem. Verdere studie in onderwysleierskap is een manier om meer bemagtig te word, maar daar bestaan ook talle kort kursusse in leierskapsvaardighede (wat rolle en bevoegdhede insluit) wat in die bedryfsektor aangebied word, en die bywoning hiervan lei ook tot groter bemagtiging.

Motivering:

Om effektief te wees in die taak wat as skoolhoof verrig moet word, word nie net verwag deur hulle wat by die aanstelling van 'n hoof betrokke was nie; dit is ook 'n innerlike behoefte wat by elke skoolhoof bestaan. Tans is daar geen formele opleiding daarvoor wat deur die Onderwysdepartemente verskaf word nie, maar dit kan wel deur selfstudie en die bywoon van opleidingsgeleenthede geskied.

Aanbeveling 2:

Daar moet op nasionale vlak aandag geskenk word aan formele voorbereiding en opleiding van onderwysleiers. Die Nasionale Onderwysdepartement moet beleid formuleer waarvolgens skoolhoofde alleenlik aangestel kan word indien hulle oor kwalifikasies beskik wat hulle spesifiek op leierskap voorberei het. Dit moet ook beleid wees dat nuutaangestelde skoolhoofde na aanstelling deur elke Provinsiale Onderwysdepartement minstens 'n week lank bymeakaargebring en ingelig word oor beleid en die implementering daarvan.

Motivering:

Skoolhoofskap behels nie meer net onderrigleiding nie, en waar groot ooreenkomste tussen 'n skool en 'n bedryfsorganisasie voorkom, behoort onderwysleiers formeel hiervoor voorberei te word. Die presiese metodes vir die implementering van beleid sal die skoolhoofde ook beter vir hul taak bemagtig.

Aanbeveling 3:

Die prestasie van skoolhoofde moet voortdurend ekstern geëvalueer word met die oog op graad- en salarisprogressie. Hiervoor sal 'n spesiale direktoraat binne die departement in die lewe geroep moet word wat verantwoordelik gehou sal word vir die evaluering van skoolhoofde.

Hierdie persone sal self oor die nodige ervaring van skoolhoofskap en metodes waarvolgens skoolhoofde geëvalueer word, moet beskik.

Motivering:

Ter verbetering van die effektiwiteit van die onderwysleiers is dit noodsaaklik dat hul prestasies aan voorafbepaalde norme en standaarde moet voldoen. Dit impliseer dat 'n duidelike beskrywing van die rolle en bevoegdhede van skoolhoofde moet bestaan, met kriteria waaraan voldoen moet word, om bewys te lewer dat skoolhoofde wel daaraan voldoen of in watter mate hulle hulle verder daartoe bemagtig.

6.9.2 Aanbevelings met betrekking tot die implementering van die model

Aanbeveling 1:

Die bevindinge van hierdie navorsing wat uiteindelik ook gelei het tot die samestelling van die model, sowel as die model self, moet onder die aandag van die Nasionale Onderwysdepartement gebring word vir oorweging om dit te implementeer. Hoewel een van die voorwaardes om hierdie studie te kon uitvoer, juis dit was dat die resultaat aan die Gautengse Departement van Onderwys beskikbaar gestel moet word, sal dit deur 'n begeleidende skrywe vergesel moet word. In hierdie skrywe sal die resultate, model en aanbevelings spesifiek onder die aandag van die Onderwysdepartement gebring word, met die aanbeveling dat dit ook onder die aandag van die Nasionale Onderwysdepartement gebring moet word.

Motivering:

Hoewel dit duidelik is dat die Nasionale Onderwysdepartement reeds onder die besef van die leemtes in die opleiding van onderwysleiers verkeer, behoort hierdie navorsing die belangrikheid te beklemtoon om vinniger en daadwerklik iets hieraan te doen.

Aanbeveling 2:

Die Onderwysdepartemente moet in die aanwending van fondse voorsiening maak vir die implementering van die nodige stappe om skoolhoofde meer effektiewe leiers te maak. Daar moet spesifiek begroot word vir opleidingsessies met die oog op indiensopleiding van onderwysleiers (skoolhoofde en adjunkhoofde) asook vir die evaluering van skoolhoofde (die personeel om dit te doen).

Motivering:

Die verbetering van die effektiwiteit van skoolhoofde as onderwysleiers sal lei tot die verbetering van onderwys in die algemeen.

6.9.3 Aanbevelings vir verdere navorsing

In die lig van hierdie studie kan die volgende aanbevelings dien ten opsigte van temas vir verdere navorsing:

⇒ Die rol van die skoolhoof as leier by effektiewe/goed-funksionerende skole

Vanweë die bepalende rol wat die skoolhoof as leier speel om 'n skool doeltreffend te laat funksioneer, sal dit goed wees om presies te bepaal wat is deurslaggewende rolle en bevoegdhede van skoolhoofde wat suksesvol is by die verandering van disfunksionele skole na goed-funksionerende skole. Sodoende kan Onderwysdepartemente en skoolhoofde vasstel aan watter aspekte hulle meer aandag sal moet skenk en in watter voorkeurorde.

⇒ Die rol van die skoolhoof as leier in die bemagtiging van die lede van die skoolbestuur

Skoolhoofde as leiers speel 'n sentrale rol in die oplei van ander leiers. Dit maak sin dat hulle die mense wat saam met hulle by dieselfde skool leiding moet neem, sal oplei. Navorsing kan presies bepaal op watter terreine verskillende rolspelers leiding neem en hoe hulle daarvoor bemagtig kan word.

⇒ Die belangrikste aspekte in die opleiding van skoolhoofde as leiers

Daar is in hierdie navorsing telkens verwys na die belangrikheid dat skoolhoofde opleiding moet ontvang ten einde effektief in hul taak te wees. Verdere navorsing kan bepaal wat die spektrum van terreine is wat gedek moet word en wat die inhoud daarvan moet wees. Dit sal ook belangrik wees om te bepaal watter instansies betrokke sal wees en wat elkeen se aandeel sal wees.

6.10 TEN SLOTTE

In hierdie studie is 'n vergelyking getref tussen die rolle en bevoegdhede van leiers in die bedryf asook van dié in die onderwys. Onderwysers werk in skole en leer die kultuur en roetine van die openbare skole van binne ken. Dit is waardevolle ervaring vir 'n onderwysleier en baie vaardighede word sodoende aangeleer. Die nodige vaardighede vir die bestuur van personeel, die hantering van 'n multimiljoen-rand begroting en die oplei van leiers maak nie noodwendig deel uit van die vaardighede wat 'n onderwyser aanleer deur skool te hou nie, want skole skep min geleentheid vir onderwysers om vaardig te raak met betrekking tot die rolle en bevoegdhede wat van onderwysleiers vereis word. Dit is daarom noodsaaklik om aandag te skenk aan hoe onderwysleiers beter toegerus en meer bemagtig kan word vir hul taak ten einde meer effektief te wees en daardeur beter onderwys te kan help voorsien.

BRONNELYS

ABSHIRE, D.M. 2001. A call for transformational leadership. (In Steen, K. *ISIS: Journal of the history of science in society*. Address delivered to a joint conference by USA and Japan on 28 February 2001 in Tokyo. p. 432-435.)

ALEXANDER, J. 2004. How to deal with change. (In Wilcox, M. & Rush, S., eds. *The CCL guide to leadership in action*. How managers and organizations can improve the practice of leadership. San Francisco, Calif.: Wiley. p. 35-44.)

ANON. 2007. Definition: Model. Wikipedia. www.ichnet.org/glossary.htm Datum van gebruik: 21 Augustus 2007.

APPLE, M.W. 1999. *Power, meaning and identity: essays in critical educational studies*. New York : P. Lang. 252 p.

APRIL, K., MACDONALD, R. & VRIESENDORP, S. 2000. *Rethinking leadership*. Cape Town : UCT Press. 139 p.

ARMSTRONG, M. 1996. *Human resource management: strategy & action*. London : Kogan Page. 232 p.

ARONSON, E. 1994. Communication in sensitivity-training groups... (In French, W.L., Bell, C.H. & Zawacki, R.A., eds. *Organization development and transformation: managing effective change*. Boston, Mass.: Irwin. p. 183-188.)

ASPIN, D.N., CHAPMAN, J.D. & WILKINSON, V.R. 1994. *Quality schooling: a pragmatic approach to some current problems, topics and issues*. London : Cassell. 242 p.

AU, L., WRIGHT, N. & BOTTON, C. 2003. Using a structural equation modelling approach to examine leadership of heads of subject departments as perceived by principals and vice-principals, heads of subject departments and teachers within school based management secondary schools: some evidence from Hong Kong. *School leadership & management*, 23(4):481-498, Nov.

BAGRAIM, J. 2003. Motivating the South African workforce. (In Schultz, H., ed. *Organizational behaviour: a contemporary South African perspective*. Pretoria: Van Schaik Publishers. p. 51-71.)

BARNARD, C.I. 1981. Cooperation. (In Grusky, O. & Miller, G.A., eds. *The sociology of organizations: basic studies*. 2nd ed. New York: Free Press. p. 84-97.)

- BARNARD, S.S. 1990a. Die opvoedkundige beplanning en benutting van fisiese fasiliteite. (In Van der Westhuizen, P.C., red. Doeltreffende onderwysbestuur. Pretoria: HAUM. p. 507-531.)
- BARNARD, S.S. 1990b. Die samehang tussen onderwysbestuur en skoolgemeenskapsverhoudinge. (In Van der Westhuizen, P.C., red. Doeltreffende onderwysbestuur. Pretoria: HAUM. p. 421-458.)
- BARNER, R. 2000. Five steps to leadership competencies. *Training & development*, 54(3):47-51, Mar.
- BARON, G. 2004. Research in educational administration in Britain. (In Tomlinson, H., ed. Educational management: major themes in education. New York: RoutledgeFalmer. p. 15-29.)
- BARROW, R. & WOODS, R. 1993. An introduction to philosophy of education. 3rd ed. London: Routledge. 212 p.
- BASSON, C.J.J., VAN DER WESTHUIZEN, P.C. & NIEMANN, G.S. 1990. Organisasie leer. (In Van der Westhuizen, P.C., red. Doeltreffende onderwysbestuur. Pretoria: HAUM. p. 615-682.)
- BELL, S.E. 2003. Ethical care in managed care organizations. *Nursing administration quarterly*, 27(2):133-139, Apr-Jun.
- BENNETT, N. & ANDERSON, L. 2003. Rethinking educational leadership – challenging the conventions. (In Bennett, N. & Anderson, L., eds. Rethinking educational leadership. London: Sage. p. 1-8.)
- BENNIS, W.G. 2004. Transformative power and leadership. (In Tomlinson, H., ed. Educational management. Major themes in education, v. 4. London: RoutledgeFalmer. p. 34-40.)
- BENNIS, W.G. 2005. The seven ages of the leader. *Harvard business review*, 82:1.
- BERGKNAPP, A. 2005. Emotions in organizations: the blind spot of organizational theories. (In Piga, G., eds. Organizations today. New York: Palgrave Macmillan. p. 131-156.)
- BJÖRKEGREN, D. 1993. What can organizations and management theory learn from art? (In Hassard, J. & Parker, M., eds. Postmodernism and organizations. London: Sage. p. 101-113.)
- BONDESIO, M.J. & DE WITT, J.T. 1990. Personeelbestuur. (In Van der Westhuizen, P.C., red. Doeltreffende onderwysbestuur. Pretoria: HAUM. p. 249-382.)
- BOTTERY, M. 1992. The ethics of educational management. London: Cassell. 202 p.

- BREED, J.A. 2003. 'n Onderwysregtelike perspektief op die taak van die skoolhoof as menslike hulpbronbestuurder. Potchefstroom: PU vir CHO. (Verhandeling - MEd.) 140 p.
- BROWNHILL, B. 2002. Lifelong learning. (In Jarvis, P., ed. The age of learning education and the knowledge society. London: Kogan Page. p. 69-79.)
- BRUMBAUGH, R.S. & LAWRENCE, N.M. 1986. Philosophers on education. Six essays on the foundations of western thought. Lanham: University Press of America. 211 p.
- BUCHANAN, D. & BADHAM, R. 1999. Power, politics and organizational change. London: Sage. 254 p.
- BUCHANAN, D. & HUCZYNSKI, A. 1997. Organizational behaviour: an introductory text. New York: Prentice-Hall. 744 p.
- BUCHER, K.T. & MANNING, L.M. 2003. Challenges and suggestions for safe schools. *Clearing House*, 76(3):1-9, Jan/Feb. EBSCOHost: Academic Search Premier, Full display. <http://www-sa.ebsco.com> Datum van gebruik: 28 Jun. 2005.
- BURNET, J. 1967. Aristotle on education. London: Cambridge University Press. 141 p.
- BURNS, J.M. 1978. Leadership. New York: Harper & Row. 256 p.
- BURNS, N. & GROVÉ, S.K. 1997. The practice of nursing research. Philadelphia: Lippincott. 365 p.
- BURON, R.J. & McDONALD-MANN, D. 2004. Feedback and coaching. (In Wilcox, M. & Rush, S., eds. The CCL guide to leadership in action. How managers and organizations can improve the practice of leadership. San Francisco, Calif.: Wiley. p. 99-123.)
- BUSH, T. 2007. Educational leadership and management: theory, policy and practice. *South African journal of education*, 27(3):391-406, Aug.
- BUSH, T. & COLEMAN, M. 2003. Leadership and strategic management in education. London: Chapman. 88 p.
- BUTLER, R. 2002. Decision making. (In Sorge, A., ed. Organization. London: Thomson Learning. p. 224-251.)
- BUUR, L. & KAYED, H.M. 2005. State recognition of traditional authority in Mozambique. Göteborg: Elanders Infologistics Väst AB. 30 p.

- CALABRESE, R.L. 2000. Leadership for safe schools: a community-based approach. Lanham, Md.: Scarecrow Press. 209 p.
- CALDWELL, B.J. 2004. Strategic leadership, resource management and effective school reform. (*In Tomlinson, H., ed. Educational management. Major themes in education, v. 4. London: Routledge Falmer. p. 314-331.*)
- CALITZ, L. 2003. Leadership for change in education: the South African perspective. (*In Calitz, L., Fuglestad, O.L. & Lillejord, S., eds. Leadership in education. Sandown: Heinemann. p. 15-28.*)
- CAMERON, E. & GREEN, M. 2004. Making sense of change management: a complete guide to the tools, and techniques of organizational change. London: Kogan Page. 280 p.
- CAMPBELL, D. 2004. Nine keys to good leadership. (*In Wilcox, M. & Rush, S., eds. The CCL guide to leadership in action. How managers and organizations can improve the practice of leadership. San Francisco, Calif.: Wiley. p. 29-33.*)
- CAROLL, S.J. & TOSI, H.J. 1977. Organizational behaviour. Chicago, Ill.: Saint Clair Press. 570 p.
- CARTER, P. 2005. The modern multi-age classroom. *Educational leadership*, 63(1):54-58, Sept.
- CASELLI, L. 2005. Ethics in organization: theory and practice. (*In Piga, G., eds. Organizations today. New York: Palgrave Macmillan. p. 61-81.*)
- CHAPMAN, J. 1996. A new agenda for a new society. (*In Leithwood, K., Chapman, J., Corson, D., Hallinger, P. & Hart, A., eds. International handbook of educational leadership and administration, part 1. Dordrecht: Kluwer. p. 27-59.*)
- CHAPMAN, J.D. 1990. School-based decision-making and management: implications for school-personnel. (*In Chapman, J.D., ed. School-based decision-making and management. New York: Falmer Press. p. 221-244.*)
- CHARAN, R., DROTTER, S. & NOEL, J. 2001. The leadership pipeline: how to build the leadership-powered company. San Francisco, Calif.: Josey-Bass. 248 p.
- CHIN, R. & BENNE, K.D. 1994. General strategies for effecting changes in human systems. (*In French, W.L., Bell, C.H. & Zawacki, R.A., eds. Organization development and transformation. Managing effective change. Boston, Mass.: Irwin. p. 111-132.*)

- CLEGG, S.R. 2002. Power. (In Sorge, A., ed. Organization. London: Thomson Learning. p. 299-313.)
- COETSEE, L.D. 2002. Peak performance and productivity: a practical guide for the creation of a motivating climate. Potchefstroom: Ons Drukkers. 212 p.
- COETSEE, L.D. 2003. Change management (MBA III). Potchefstroom: PU vir CHO. 126 p.
- COHEN, R.H., FINK, S.L., GADON, H., WILLITS, R.D. & JOSEFOWITZ, N. 1988. Effective behaviour in organizations. Homewood, Ill.: Irwin. 959 p.
- COLEMAN, M. 2003. Leadership theories. (In Thurlow, M., Bush, T. & Coleman, M., eds. Leadership and strategic management in South African schools. London: Commonwealth Secretariat. p. 155-172.)
- COLEMAN, M. 2005a. Organisations: power, structure and culture. (In Coleman, M. & Early, P., eds. Leadership and management in education: cultures, change and context. Oxford: Oxford University Press. p. 47-65.)
- COLEMAN, M. 2005b. Theories and practice of leadership: an introduction. (In Coleman, M. & Early, P., eds. Leadership and management in education: cultures, change and context. Oxford: Oxford University Press. p. 6-25.)
- COONEY, W., CROSS, C. & TRUNK, B. 1993. From Plato to Piaget: the greatest educational theorists from across the centuries and around the world. Lanham, Md.: University Press of America. 284 p.
- CRANWELL-WARD, J., BACON, A. & MACKIE, R. 2002. Inspiring leadership: staying afloat in turbulent times. London: Thomson. 438 p.
- CRAWFORD, M. 2003. Challenging circumstances: the role of distributed and intensified leadership. (In Bennett, N. & Anderson, L., eds. Rethinking educational leadership. London: Sage. p. 77-88.)
- CUCKLE, P. & BROADHEAD, P. 2003. Developments in development planning in English primary schools, 1994-2001. *School leadership & management*, 23(2):229-240, May.
- CUMMINGS, H.W., LONG, L.W. & LEWIS, M.L. 1988. Managing communication in organizations: an introduction. 2nd ed. Arizona: Gorsuch Scarisbrick, Publishers. 355 p.
- DAFT, R.L. 2005. The leadership experience. Mason, Oh.: Thomson/South-Western. 681 p.

- DAVIES, B. 2004. Rethinking schools and school leadership for the twenty-first century. (In Tomlinson, H., ed. Educational management: major themes in education. New York: RoutledgeFalmer. p. 219-237.)
- DAVIS, P., NAUGHTON, J. & ROTHWELL, W. 2004. New roles and new competencies for the professional. *T+D*, 58(4):26-36, Apr.
- DEAN, J. 1993. Managing the secondary school. 2nd ed. London: Routledge. 262 p.
- DEN HERTOOG, F. & TOLNER, T. 2002. Groups and teams. (In Sorge, A., ed. Organization. London: Thomson Learning. p. 402-415.)
- DENT, N.J.H. 2001. Jean-Jacques Rousseau. (In Emmanuel, S.M., ed. Modern philosophers from Descartes to Nietzsche. Oxford: Blackwell Publishers. p. 235-241.)
- DE VOS, A.S. 2000. Research at grass roots. Pretoria: Van Schaik. 276 p.
- DU PREEZ, P., CAMPHER, T., GROBLER, B., LOOCK, C. & SHABA, S.M. 2003. Principles of effective education and management. Johannesburg: Heinemann. 120 p.
- DYM, B. & HUTSON, H. 2005. Leadership in non-profit organizations. London: Sage. 236 p.
- ELKJAER, B. 2003. Organizational learning with a pragmatic slant. *International journal of lifelong education*, 22(5):481-494, Sept/Oct.
- ELLIS, S.M. & STEYN, H.S. 2003. Practical significance (effect sizes) versus or in combination with statistical significance (p-values). *Management dynamics*, 12(4):51-53.
- EVANS, A.L. & EVANS, V. 2002. Leadership workshop. *Education*, 123(1):18-30, Fall.
- EVERARD, K.B. & MORRIS, G. 1996. Effective school management. London: Chapman. 286 p.
- FIDLER, B. & ATTON, T. 2004. The headship game: the challenges of contemporary school leadership. London: RoutledgeFalmer. 248 p.
- FIEDLER, F.E. 1967. A theory of leadership effectiveness. New York: McGraw-Hill. 310 p.
- FIELD, A. 2005. Discovering statistics using SPSS. London: Sage. 779 p.
- FOURIE, J.E. 2000. A management strategy for internal student teachers in teacher training institutions in the Gauteng Province. Vanderbijlpark: PU vir CHO. (Proefskrif - PhD.) 321 p.

- FRENCH, W.L. 1994. A history of organization development. (*In French, W.L., Bell, C.H. & Zawacki, R.A. eds. Organization development and transformation. Managing effective change. Boston: Richard Irwin, Inc. p25-40.*)
- FULLAN, M. 2003. The moral imperative of school leadership. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press. 88 p.
- GANNON, N.C. & THRONDSOON, L.J. 2004. Quality standards of practice for school principals. (Report to College of Alberta School Superintendents in January 2004, Alberta. 17 p.)
- GARSON, G.D. 2007. Reliability analysis. <http://www2.chass.ncsu.edu/garson/pa765/reliab.htm>. Datum van gebruik: 10 Aug. 2007.
- GIBER, D., CARTER, L.L. & GOLDSMITH, M. 2000. Linkage Inc.'s best practices in leadership development handbook. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass/Pfeiffer. 471 p.
- GODDARD, J.T. 2003. Leadership in the (post) modern era. (*In Bennett, N. & Anderson, L., eds. Rethinking educational leadership. London: Sage. p. 11-26.*)
- GOLDRING, E.B. & SULLIVAN, A.V. 1996. Beyond the boundaries: principals, parents and communities shaping the school environment. (*In Leithwood, K., Chapman, J., Corson, D., Hallinger, P. & Hart, A., eds. International handbook of educational leadership and administration, part 1. Dordrecht: Kluwer. p. 195-222.*)
- GONDER, P.O. & HYMES, D.L. 1994. Improving school climate & culture. Arlington: AASA. 120 p.
- GORDON, J.R. 1993. A diagnostic approach to organizational behaviour. Boston, Mass.: Allyn & Bacon. 312 p.
- GRACE, G.R. 1995. School leadership: beyond education management. London: Falmer Press. 230 p.
- GRANDORI, A. 2005. The changing core of organization and organization theory: from contingency to combinative. (*In Piga, G., ed. Organizations today. New York: Palgrave Macmillan. p. 47-60.*)
- GRIESEL, G.A.J., LOUW, G.J.J. & SWART, C.A. 1986. Grondbeginsels van opvoedende onderwys. Pretoria: Acacia. 225 p.
- GRONN, P. 2003. The new work of educational leaders. Changing leadership practice in an era of school reform. London: Chapman. 176 p.

- GUILLOT, W.M. 2003. Strategic leadership. *Air & space power journal*, 17(4):67-75, Winter.
- GUNTER, C.F.G. 1968. Aspekte van die teoretiese opvoedkunde (met spesiale verwysing na die skool). Stellenbosch/Grahamstad : Universiteits-Uitgewers en –Boekhandelaars (Edms.) Bpk. 216p.
- GUNTER, H.M. 2001. Leaders and leadership in education. London: Chapman. 198 p.
- GUNTER, H., BRODIE, D., CARTER, D., CLOSE, D., FARRAR, M., HAYNES, S., HENRY, J., HOLLINS, K., NICHOLSON, L., NICHOLSON, S. & WALKER, G. 2003. Talking leadership. *School leadership and management*, 23(3):291-312, Aug.
- HALL, V. & SOUTHWORTH, G. 2004. Headship. (In Tomlinson, H., ed. Educational management. Major themes in education, v. 3. London: RoutledgeFalmer. p. 73-93.)
- HALLINGER, P. & HECK, R.H. 1996. The principal's role in school effectiveness: an assessment of methodological progress, 1980-1995. (In Leithwood, K., Chapman, J., Corson, D., Hallinger, P. & Hart, A., eds. International handbook of educational leadership and administration, part 2. Dordrecht: Kluwer. p. 723-783.)
- HAMMERSLEY-FLETCHER, L. & BRUNDRETT, M. 2005. Leaders on leadership: the impressions of primary school head teachers and subject leaders. *School leadership and management*, 25(1):59-75, Feb.
- HANCOCK, P. & TYLER, M. 2001. Work, postmodernism and organization. London: Sage. 243 p.
- HANDFORD, J.S. & COETSEE, L.D. 2003. Essential transformational leadership skills to mobilize people. Combating Africa pessimism, the South African leadership challenge. *Organization development journal*, 21(1):20-35, Spring.
- HANNAY, L.M. 2003. Developing alternative conceptions of leadership and organizations through restructuring. (In Bennett, N. & Anderson, L., eds. Rethinking educational leadership. New Delhi: Sage. p. 100-112.)
- HANSON, E.M. 1991. Educational administration and organizational behaviour. 3rd ed. Boston, Mass.: Allyn & Bacon. 406 p.
- HARRIS, A. 2002. Effective leadership in schools facing challenging contexts. *School leadership and management*, 22(1):15-26, Jan.
- HARRIS, A. 2003. Distributed leadership in schools: leading or misleading. *Management in education*, 16(5):10-13, May.

- HARRIS, A. & DAY, C. 2003. From singular to plural? Challenging the orthodoxy of school leadership. (*In Bennett, N. & Anderson, L., eds. Rethinking educational leadership. London: Sage. p. 89-99.*)
- HARRISON, M.I. 2005. Diagnosing organizations: methods, models and processes. London: Sage. 179 p.
- HAT (Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal). 1994. Midrand: Perskor Uitgewery. 1296 p.
- HEMPHILL, J.K. & COONS, A.E. 1957. Development of the leader behaviour description questionnaire. (*In Stogdill, R.M. & Coons, A.E., eds. Leader behaviour: its description and measurement. Columbus, Ohio: Bureau of Business Research, Ohio State University. p. 6-38.*)
- HENRICO, A. 2005. Die leierskapsrol van die departementshoof in sekondêre skole. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Verhandeling - MEd.) 118 p.
- HERMAN, J.J. 1995. Effective school facilities: a development guidebook. Lancaster, Pa.: Technomic Publishing. 195 p.
- HIEBERT, M. & KLATT, B. 2001. The encyclopedia of leadership: a practical guide to popular leadership theories and techniques. New York: McGraw-Hill. 479 p.
- HINDS, P. & KIESLER, S. 1999. Communication across boundaries: work, structure and use of communication technologies in a large organization. (*In DeSanctis, G. & Fulk, J., eds. Shaping organization form: communication, connection and community. Thousand Oaks, Calif.: Sage. p. 211-246.*)
- HISLOP, D. 2005. Knowledge management in organizations: a critical introduction. New York: Oxford University Press. 269 p.
- HODGE, B.J. & ANTHONY, W.P. 1991. Organization theory: a strategic approach. Boston, Mass.: Allyn & Bacon. 737 p.
- HOFSTEDE, G. 2002. Organization culture. (*In Sorge, A., ed. Organization. London: Thomson Learning. p. 68-91.*)
- HORNER, M. 2003. Leadership theory reviewed. (*In Bennett, N., Crawford, M. & Cartwright, M., eds. Effective educational leadership. London: Chapman. p. 27-43.*)

- HOUSE, R.J., HANGES, P.J., RUIZ-QUANTANILLA, S.A., DORFMAN, P.W., JAVIDAN, M., DICKSON, M. & ASSOCIATES. 1999. Cultural influences on leadership and organizations: Project GLOBE. (In Mobley, W.H., Gessner, M.J. & Arnold, V., eds. *Advances in global leadership*. Stamford, Conn.: JAI Press. p. 171-233.)
- HOWARD, V.A. & SCHEFFLER, I. 1995. *Work, education & leadership: essays in the philosophy of education*. New York: P. Lang. 149 p.
- HOY, W.K. & MISKEL, C.G. 1982. *Educational administration: theory, research and practice*. 2nd ed. New York: Random House. 401 p.
- HOY, W.K. & MISKEL, C.G. 1987. *Educational administration: theory, research and practice*. 2nd ed. New York: Random House. 488 p.
- HUGHES, R.L., GINNETT, R.C. & CURPHY, G.J. 2002. *Leadership: enhancing the lessons of experience*. New York: McGraw-Hill. 604 p.
- JACOBS, T.O. & JAQUES, E. 1990. Military executive leadership. (In Clark, K.E. & Clark, M.B., eds. *Measures of leadership*. West Orange, N.J.: Leadership Library of America. p. 281-295.)
- JANSON, C.A. 1993. 'n Analise van die organisasiekultuur van toppresterende skole. Potchefstroom: PU vir CHO. (Verhandeling - PhD.) 198 p.
- JANSON, C.A. 2002. The organizational culture of the school. (In Schultz, H., ed. *Organizational behaviour: a contemporary South African perspective*. Pretoria: Van Schaik Publishers. p. 119-145.)
- JOHNSON, B.J. 2002. *Polarity management: identifying and managing unsolvable problems*. Polarity Management Associates.
- JOOSTE, K. 2004. Leadership: a new perspective. *Journal of nursing management*, 12:217-223.
- KATZ, D. & KAHN, R.L. 1978. *The social psychology of organizations*. 2nd ed. New York: Wiley. 652 p.
- KELLY, D. 2000. Using vision to improve organizational communication. *Leadership & organisation development journal*, 21(2):92-101.
- KENNEDY, P. 2001. The communications and financial revolution and the rise of the multinational corporation. (In Salaman, G. *Understanding business: organizations*. London: Routledge. p. 49-55.)

- KETS DE VRIES, M.F.R. 2001. *The leadership mystique: a user's manual for the human enterprise*. London: Prentice-Hall. 326 p.
- KEUNING, D. & EPPINK, D.J. 1997. *Management organisatie: theorie en toepassing*. Amsterdam: Stenfert Kroese. 634 p.
- KITCHER, P. 2002. Immanuel Kant. (*In Emmanuel, S.M., ed. Modern philosophy from Descartes to Nietzsche*. Malden, Mass.: Blackwell Publishers. p. 232-246.)
- KOK, J.J. 2000. 'n Model vir leelingdeelname aan skoolbestuur. Potchefstroom: PU vir CHO. (Proefskrif – Ph.D) 387 p.
- KOSSLER, M.E. & KANAGA, K. 2004. Creating teams that work. (*In Wilcox, M. & Rush, S., eds. The CCL guide to leadership in action. How managers and organizations can improve the practice of leadership*. San Francisco, Calif.: Wiley. p. 235-257.)
- KOTTER, J.P. 1990. What leaders really do? *Harvard business review*, 68(3):103-111, May-June.
- KRÜGER, J.D.A. 1990. Skoolklimaatskepping as bestuurshandeling van die departementshoof opvoedkundige leiding. Potchefstroom: PU vir CHO. (Verhandeling - MEd.) 109 p.
- LAWLER 111, E.E., MOHRMAN, S.A. & LEDFORD, G.E., Jr. 1998. Strategies for high performance organizations. Employee involvement, TQM, and reengineering programs in fortune 1000 corporations. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass. 233 p.
- LEEDY, P.D. & ORMROD, J.E. 2001. *Practical research: planning and design*. 7th ed. Upper Saddle River, N.J.: Prentice-Hall. 318 p.
- LEITHWOOD, K. & JANTZI, D. 2004. The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. (*In Tomlinson, H., ed. Educational management. Major themes in education, v. 3*. London: Routledge Falmer. p. 94-112.)
- LEVIN, K. 1994. The field approach: culture and group life as quasi-stationary processes. (*In French, W.L., Bell, C.H. & Zawacki, R.A., eds. Organization development and transformation: managing effective change*. Boston, Mass.: Irwin. p. 133-134.)
- LITTERER, J.A. 1965. *The analysis of organizations*. New York: John Wiley. 757 p.
- LOOCK, C. 2003. *Education leadership*. Sandown: Heineman. 276 p.
- LOUW, D.A. & EDWARDS, D.J.A. 1997. *Psychology*. Pretoria: Heinemann. 297 p.

- LOUWRENS, W. 2002. Die verband tussen bestuursleierskap en belynde verbondenheid as sleutelkonsepte van 'n motiverende klimaat. Potchefstroom: PU vir CHO. (Verhandeling - MA.) 111 p.
- LUSSIER, R.N. & ACHUA, C.F. 2004. Leadership: theory, application, skill development. 2nd ed. [Mason, Ohio.]: Thomson South-Western. 498 p.
- MANNING, G. & CURTIS, K. 2003. The art of leadership. New York: McGraw-Hill. 381 p.
- MANZ, C.C. & SIMS, H.P. 2001. The new super leadership. San Francisco, Calif.: Berrett-Koehler Publishers. 256 p.
- MARX, K. 1954. Capital, v.1. Moscow: Progress Publishers. 359 p.
- MATHIBE, I. 2007. The professional development of school principals. *South African journal of education*, 27(3):523-540, Aug.
- MAYER, C. 1991. Max Weber's interpretation of Karl Marx. (In Hamilton, P., ed. Max Weber, 2: Critical assessments. London: Routledge. p. 137-148.)
- MAXWELL, J.C. 1998. The 21 irrefutable laws of leadership. Nashville, Tenn.: Nelson. 234 p.
- McMAHON, A. 2004. School self review. (In Tomlinson, H., ed. Educational management. Major themes in education, v. 4. London: Routledge Falmer. p. 387-398.)
- MENTZ, P.J. 1990. Organisasieklimaat in sekondêre skole. Potchefstroom: PU vir CHO. (Verhandeling - PhD.) 240 p.
- MENTZ, P.J. 2003. Van bestuur na leiding: imperatief in 'n nuwe onderwyslandskap. (Wetenskaplike bydraes van die PU vir CHO. Potchefstroom: PU vir CHO. Reeks H: Inougurele redes, nr. 178. 15 p.)
- MESTRY, R. & SINGH, P. 2007. Continuing professional development for principals: a South African perspective. *South African journal of education*, 27(3):477-490, Aug.
- MEUDELL, K. & CALLEN, T. 1996. Management and organisational behaviour: a student workbook. London: Pitman. 218 p.
- MIDDLEWOOD, D. 2003. Managing through teams. (In Lumby, J., Middlewood, D. & Kaabwe, E. eds. Managing human resources in South African schools. London: Commonwealth Secretariat. 234 p.)
- MINTZBERG, H. 1973. The nature of managerial work. New York: Harper & Row. 298 p.

- MINTZBERG, H. 1979. The structuring of organizations. Upper Saddle River, N.J.: Prentice-Hall. 512 p.
- MINTZBERG, H. 1983. Structures in fives: designing effective organizations. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall. 312 p.
- MOLOI, K. 2007. An overview of education management in South Africa. *South African journal of education*, 27(3):463-476, Aug.
- MONGE, P. & FULK, J. 1999. Communication technology for global network organizations. (In DeSanctis, G. & Fulk, J., eds. Shaping organization form. Communication, connection and community. Thousand Oaks, Calif.: Sage. p. 71-100.)
- MORGAN, G. 1997. Images of organizations. London: Sage. 273 p.
- MORGAN, G. 1990. Organizations in society. Hampshire: Macmillan. 282 p.
- MORLEY, I.E. & HOSKING, D-M. 2003. Leadership, learning and negotiation in a social psychology of organizing. (In Bennett, N. & Anderson, L., eds. Rethinking educational leadership. New Delhi: Sage. p. 43-59.)
- MORLEY, L. 2003. Quality and power in higher education. Berkshire: SRHE and Open University Press. 200 p.
- MORRISON, K. 2002. School leadership and complexity theory. London: RoutledgeFalmer. 215 p.
- NEETHLING, Y. & CALITZ, L.P. 1998. 'n Bevoegdheidsgebaseerde benadering tot menslike hulpbronbestuur in 'n nuwe onderwysbedeling. *South African journal of education*, 19(2):66-80, Nov.
- NIEHAUS, L., MYBURGH, C.P.H. & POGGENPOEL, M. 2003. Predictors of school and nursing service managers' coping ability. *Education*, 124(2):47-363, Winter.
- NIELSEN, W.R., NYKODYM, N. & BROWN, D.J. 1994. (In French, W.L., Bell, C.H. & Zawacki, R.A., eds. Organization development and transformation. Managing effective change. Boston, Mass.: Irwin. p. 533-543.)
- NICOL, A.A.M. & PEXMAN, P.M. 1999. Presenting your findings: a practical guide for creating tables. Washington, D.C.: American Psychological Association. 157 p.
- NORTH WEST PROVINCE (South Africa). 2004. Whole school evaluation. Annual report 2003 and findings 2004. Mmabatho: Education Department. p. 1-30.

OBENCHAIN, A.M., JOHNSON, W.C. & DION, P.A. 2004. Institutional types, organizational cultures and innovation in Christian colleges and universities. *Christian higher education*, 3(1):25-39, Jan.

OOSTHUIZEN, I.J. 1999. Aspekte van onderwysreg. Pretoria: Van Schaik. 228 p.

OPLATKA, I. 2004. The characteristics of the school organization and the constraints on market ideology in education: an institutional view. *Journal of education policy*, 19(2):143-161, Mar.

PACE, J.L. 2003. Revisiting classroom authority: theory and ideology meet practice. *Teachers college record*, 105(8):1559-1585, Oct.

PATTERSON, M., WARR, P. & WEST, M. 2004. Organizational climate and company productivity: The role of employee affect and employee level. *Journal of occupational and organizational psychology*, 49(7):50-57, Jul.

PAYNE, A.A., GOTTFREDSON, D.C. & GOTTFREDSON, G.D. 2003. Schools as communities: the relationships among communal school organization, student bonding and school disorder. *Criminology*, 41(3):749-777, Aug.

PERROW, C. 2000. An organizational analysis of organizational theory. *Contemporary sociology*, 29(3):469-476, May.

PFEFFER, J. 1993. Understanding power in organizations. New York: Pitman. 282 p.

PFEFFER, J. 1994. Conditions for the use of power. (In French, W.L., Bell, C.H. & Zawacki, R.A., eds. *Organization development and transformation: managing effective change*. Boston, Mass.: Irwin. p. 450-462.)

PORTIN, B. 2004. The roles that principles play. *Educational leadership*, 61(7):14-18, Apr.

POTGIETER, T. 2003. Stress management, well-being and job satisfaction. (In Schultz, H., ed. *Organizational behaviour: a contemporary South African perspective*. Pretoria: Van Schaik Publishers. p. 206-226.)

PREW, M. 2007. Successful principals: why some principals succeed and others struggle when faced with innovation and transformation. *South African journal of education*, 27(3):447-462, Aug.

PRINSLOO, J.C. 2005. Whereto with our education system? Are we really on the right track? *Mondstuk*: 342, 8 Sept.

- PRINSLOO, N.P. & VAN ROOYEN, J.W. 1990. Die bestuur van leerlingaktiwiteit. (*In Van der Westhuizen, P.C., red. Doeltreffende onderwysbestuur. Pretoria: HAUM. p. 361-382.*)
- PUTH, G. 2002. The communicating leader: the key to strategic alignment. Pretoria: Van Schaik. 219 p.
- RAUCH, C.F. & BEHLING, O. 1984. Functionalism. Basis for an alternative approach to the study of leadership. (*In Hunt, J.G., Hosking, D.M., Schriesheim, C.A. & Stewart, R., eds. Leaders and managers: international perspectives on managerial behaviour and leadership. Elmsford, N.Y.: Pergamon. p. 45-62.*)
- REEVES, D.B. 2006. The learning leader: how to focus school improvement for better results. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development. 221 p.
- RIBBENS, P. 2007. Leadership and management in education: what's in a field? *South African journal of education, 27(3):351-376, Aug.*
- RICHARDS, D. & ENGLE, S. 1986. After the vision: suggestions to corporate visionaries and vision champions. (*In Adams, J.D., ed. Transforming leadership. Alexandria, Va.: Miles River Press. p. 199-214.*)
- RILEY, K. & KHAMIS, A. 2005. Reform, improvement and change. (*In Coleman, M. & Earley, P. Leadership and management in education. Oxford: Oxford University Press. p. 115-135.*)
- ROACH, A.T. & KRATOCHWILL, T.R. 2004. Evaluating school climate and school culture. *Teaching exceptional children, 32(1):10-17, Sep/Oct.*
- ROBBINS, S.P. 1998. Fundamentals of management: essential concepts and applications. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall. 576 p.
- ROBBINS, S.P. 2001. Organizational behaviour. 9th ed. Upper Saddle River, N.J.: Prentice-Hall. 643 p.
- ROBINSON, V.M.J. 1995. The identification and evaluation of power in discourse. (*In Corson, D., ed. Discourse and power in educational organizations. Cresskill, N.J.: Hampton Press. p. 111-130.*)
- RUDERMAN, M.N., HANNUM, K., LESLIE, J.B. & STEED, J.L. 2004. Skills for leaders. (*In Wilcox, M & Rush, S., eds. The CCL guide to leadership in action. How managers and organizations can improve the practice of leadership. San Francisco, Calif.: Wiley. p. 3-14.*)
- ROUSE, W.H.D. 1956. Great dialogues of Plato. New York: New American Library. 525 p.

- RUSSELL, B. 1996. History of western philosophy. London: Routledge. 842 p.
- SALAMAN, G. 2001. Classic theories of bureaucracy. (*In Salaman, G. Understanding business organizations. London: Routledge. p. 84-96.*)
- SANDERS, M.G. & LEWIS, K.C. 2005. Building bridges towards excellence: community involvement in high schools. *High school journal*, 88(3):1-9, Feb/Mar.
- SAPOD (South African Pocket Oxford Dictionary.) 1987. Cape Town: Oxford University Press. 910 p.
- SAS Institute Inc., 2005. SAS Institute Inc., SAS OnlineDoc , Version 9.1, Cary, NC.
- SCHAPS, E. 2003. Building a strong sense of community in schools is both important and doable. *Educational leadership*, 60(8):31-33, Mar.
- SCHOLTES, P.R. 1999. The new competencies of leadership. *Total quality management*, 10(4/5):S704-S710, Jul.
- SCHEFFLER, I. 1995. The concept of the educated person. (*In Howard, V.A. & Scheffler, I. Work, education and leadership. Essays in the philosophy of education. New York: Lang. p. 81-100.*)
- SCHEIN, E.H. 1992. Organizational culture and leadership. 2nd ed. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass. 287 p.
- SCHULTZ, H. 2003a. Decision-making in a global economy. (*In Schultz, H., ed. Organizational behaviour: a contemporary South African perspective. Pretoria: Van Schaik Publishers. p. 162-184.*)
- SCHULTZ, H. 2003b. Power, empowerment and influence tactics. (*In Schultz, H., ed. Organizational behaviour: a contemporary South African perspective. Pretoria: Van Schaik Publishers. p. 140-158.*)
- SCOTT, W.R. 2005. Organizing for a new century. (*In Piga, G., ed. Organizations today. New York: Palgrave Macmillan. p. 25-45.*)
- SENIOR, B. 2002. Organizational change. Essex: Pearson. 372 p.
- SERGIOVANNI, T.J. 1994. Organisations or communities? Changing the metaphor changing the theory. *Educational administration quarterly*, 30(2):214-226.

- SERGIOVANNI, T.J. 2001. New leadership, roles and competencies. (*In Myers, K. & MacBeath, J., eds. Leadership: what's in it for schools? London: RoutledgeFalmer. p. 38-58.*)
- SERGIOVANNI, T.J. 2004a. Building a community of hope. *Educational leadership*, 61(8):33-37, May.
- SERGIOVANNI, T.J. 2004b. Leadership as pedagogy, capital development and school effectiveness. (*In Tomlinson, H., ed. Educational management. Major themes in education, v. 3. London: RoutledgeFalmer. p. 160-170.*)
- SERGIOVANNI, T.J. & STARRATT, R.J. 1993. Supervision: a redefinition. Singapore: McGraw-Hill. 329 p.
- SHANK, G.D. 2006. Qualitative research: a personal skills approach. Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill Prentice Hall. 247 p.
- SHARPE, D. 2004. Getting a grip on conflict. (*In Wilcox, M. & Rush, S., eds. The CCL guide to leadership in action. How managers and organizations can improve the practice of leadership. San Francisco, Calif.: Wiley. p. 44-55.*)
- SHORTEN, A.R. 1996. Law and the courts. (*In Leithwood, K., Chapman, J., Corson, D., Hallinger, P. & Hart, A., eds. International handbook of educational leadership and administration, part 1. Dordrecht: Kluwer. p. 61-90.*)
- SHRIBERG, A. 2005. Practicing leadership: Principles and applications. Hoboken, NJ: Wiley & Sons. 288 p.
- SHRIBERG, A., SHRIBERG, D.L. & KUMARI, R. 2005. Practicing leadership. New York: Wiley. 288 p.
- SMIT, P.J. & CRONJE, G.J. de J. 1995. Management principles. Kenwyn: Juta. 287 p.
- SMYTHE, J. 1996. The socially just alternative to the self-managing school. (*In Leithwood, K., Chapman, J., Corson, D., Hallinger, P. & Hart, A., eds. International handbook of educational leadership and administration, part 2. Dordrecht: Kluwer. p. 1097-1131.*)
- SORGE, A. 2002. Organization. (*In Sorge, A., ed. Organization. London: Thomson Learning. p. 3-24.*)
- SPANGENBERG, H. 1990. Assessing managerial competence. Kenwyn: Juta. 161 p.

- SPANGENBERG, H.H., SHRODER, H.M. & DUVENAGE, A. 1999. A leadership competence based utilization questionnaire for South African managers. *African journal of psychology*, 29(3):117-123, Sept.
- SPINKS, J.M. 1990. Collaborative decision-making at the school level. (In Chapman, J.D. School-based decision-making and management. London: FalmerPress. p. 115-126.)
- SPRING, J. 1994. Wheels in the head. Educational philosophies of authority, freedom and culture from Sokrates to Paolo Freire. New York: McGraw-Hill. 190 p.
- SPSS Inc. 2005. SPSS 14.0 for Windows, Release 14.0.0, Copyright SPSS Inc. Chicago, Ill.
- SQUELCH, J. & LEMMER, E. 1994. Eight keys to effective school management in South Africa. Halfway House: Southern Book Publishers. 186 p.
- StatSoft, Inc. 2006. STATISTICA (data analysis software system), version 7.1 www.statsoft.com.
- STEYN, A.G.W., SMIT, C.F., DU TOIT, S.H.C. & STRASHEIM, C. 2004. Moderne statistiek vir die praktyk. Pretoria: Van Schaik. 761 p.
- STEYN, J.C. 1996. Postmodernism: an alternative perspective on educational theory and practice. (In Higgs, P., Miedema, S., Van der Walt, J.L. & Zecha, G., eds. Postmodernism and education. Seminar at Potchefstroom University in the second semester, 1996. Potchefstroom: PU for CHE. p. 154-164.)
- STEYN, S.C. 2002. The education system in relation to its environment. (In Van der Westhuizen, P.C., ed. Schools as organisations. Pretoria: Van Schaik Publishers. p. 3-32.)
- STOREY, A. 2004. The problem of distributed leadership in schools. *School leadership and management*, 24(3):249-265, Aug.
- SUID-AFRIKA. 1993. Wet op Beroepsveiligheid en Gesondheid, nr. 85 van 1993. Johannesburg: Lex Patria .
- SUID-AFRIKA. 1995a. Wet op Arbeidsverhoudinge, nr. 66 van 1995. Pretoria: Staatsdrukker.
- SUID-AFRIKA. 1995b. Wet op die Suid-Afrikaanse Kwalifikasiewerheid, nr. 58 van 1995. Pretoria: Staatsdrukker.
- SUID-AFRIKA. 1996a. Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika soos op 8 Mei 1996 aangeneem en op 11 Oktober 1996 gewysig deur die Grondwetlike Vergadering (B34B-96.). (ISBN: 0-260-20716-7.)

- SUID-AFRIKA. 1996b. Wet op Nasionale Onderwysbeleid, nr. 27 van 1996. Pretoria: Staatsdrukker.
- SUID-AFRIKA. 1996c. SA Skolewet, nr. 84 van 1996. Pretoria: Staatsdrukker.
- SUID-AFRIKA. 1997. Wet op Basiese Diensvoorwaardes, nr. 75 van 1997. Pretoria: Staatsdrukker.
- SUID-AFRIKA. 1998a. Wet op Indiensneming van Opvoeders, nr. 76 van 1998. Pretoria: Staatsdrukker.
- SUID-AFRIKA. 1998b. Wet op Gelyke Indiensneming, nr. 55 van 1998. Pretoria: Staatsdrukker.
- SUID-AFRIKA. 1999. Personeeladministrasiemaatreëls. *Staatskoerant*, 19767, 18 Feb.
- SUID-AFRIKA. 2001. The National Policy on Whole-school Evaluation. *Government Gazette*, 22512, July.
- SUID-AFRIKA. Departement van Nasionale Opvoeding. 2004. South African National Professional Qualification for Principalship. Pretoria. 13 p.
- THERON, A.M.C. 1992. Die skool as 'n organisasie. (In Van der Westhuizen, P.C., Loots, Z.B., Mentz, P.J., Oosthuizen, I.J. & Theron, A.M.C. Die beginneronderwyser: 'n bestuursmatig-juridiese perspektief. Durban: Butterworths. p. 3-10.)
- THERON, A.M.C. 2002. General characteristics of the school as an organisation. (In Van der Westhuizen, P.C., ed. Schools as organisations. Pretoria: Van Schaik Publishers. p. 78-115.)
- THOMAS, R.M. 2003. Blending qualitative and quantitative research methods in theses and dissertations. Thousand Oaks, Calif.: Corwin. 240 p.
- THOMPSON, P. & McHUGH, D. 2001. Re-inventing organization man? (In Salaman, G. Understanding business: organizations. London: Routledge. p. 141-155.)
- TROFINO, A.J. 2000. Transformational leadership: moving total quality management to world-class organizations. *International nursing review*, 47(4):7, Dec. (5p.). EBSCOHost: Academic Search Premier, Full display : <http://www-sa.ebsco.com> Datum van gebruik: 28 Jun. 2005.
- UNESCO **kyk** UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). 2004. Quality education for all young people: challenges, trends and priorities. (47th International Conference on Education, Geneva: Unesco. (ED/BIE/CONFINTED.)

URBAN, S. 2005. Ethics in organizations: fundamental problems, trivial applications. (In Piga, G., eds. Organizations today. New York: Palgrave Macmillan. p. 83-97.)

VAN DER WESTHUIZEN, P.C., red. 1990. Doeltreffende onderwysbestuur. Pretoria: HAUM. 714 p.

VAN DER WESTHUIZEN, P.C. & VAN VUUREN, H. 2007. Professionalising principalship in South Africa. *South African journal of education*, 27(3):438-443, Aug.

VILJOEN, C.T. 1996. The quest for education in South Africa: can a post-modern dialogue help? (In Higgs, P., Miedema, S., Van der Walt, J.L. & Zecha, G., eds. Postmodernism and education. Seminar at Potchefstroom University in the second semester, 1996. Potchefstroom: PU for CHE. p. 1-10.)

VROOM, C. 2002. Organization structure. (In Sorge, A., ed. Organization. London: Thomson Learning. p. 54-67.)

WALLACE, M. & POCKLINGTON, K. 2002. Managing complex educational change: large-scale reorganisation of schools. London: RoutledgeFalmer. 245 p.

WELCH, J. 2005. Winning Jack Welch with Suzy Welch. New York: Harper Business. 372 p.

WERNER, A. 2003a. Organizational change and innovation. (In Schultz, H., ed. Organizational behaviour: a contemporary South African perspective. Pretoria: Van Schaik Publishers. p. 248-263.)

WERNER, A. 2003b. Organizational culture, ethics and diversity in a global environment. (In Schultz, H., ed. Organizational behaviour: a contemporary South African perspective. Pretoria: Van Schaik Publishers. p. 21-35.)

WILSON, D. 2004. The interface of school climate and school connectedness and relationships with aggression and victimization. *Journal of school health*, 74(7):293-299, Sep.

WILSON, F.M. 2004. Organizational behaviour and work: a critical introduction. New York: Oxford University Press. 316 p.

WINTER, G. 2003. High performance leadership. Creating, leading and living in a high performance world. Singapore, Asia: Wiley. 407 p.

- WISE, C. 2003. Leaders of subject communities. (*In* Bennett, N. & Anderson, L., eds. Rethinking educational leadership. London: Sage. p. 131-142.)
- WODAK, R. 1995. Power, discourse and female leadership in school committee meetings. (*In* Corson, D., ed. Discourse and power in educational organizations. Cresskill, N.J.: Hampton Press. p. 31-54.)
- WOODS, P. 2005. Learning and the external environment. (*In* Coleman, M. & Early, P. Leadership and management in education. New York: Oxford University Press. p. 83-101.)
- WU, X. 2004. How to be an effective leader: one department chair's guiding principles. *Academic leader*, 21(2):2-3, Feb.
- YUKL, G. 2002. Leadership in organizations. 5th ed. Upper Saddle River, N.J.: Prentice-Hall. 508 p.
- YUKL, G. & LEPSINGER, R. 2004. Flexible leadership: creating value by balancing multiple challenges and choices. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass. 270 p.

ATTENTION: KENNETH

Tel: 018 293 0267/9
Fax: 018 293 0268

30 Van Graanstreet
Potchefstroom 2531
29 November 2006

The Superintendent-General
Gauteng Department of Education

Dear Mr. Petje

Permission to submit questionnaires to school principals

At present I am involved in research that is required for a Ph.D degree in Educational Management. The theme of my research is a comparison between educational leadership and business leadership and I intend to make conclusions that will be helpful in the training of principals in future. My study leaders are Prof. Kobus Mentz and Prof. Leon Coetsee of the North West University.

I hereby request permission to enable me to send questionnaires to approximately 300 school principals in the Gauteng Province as part of my research. These principals will be scientifically identified in cooperation with my tutors. The questionnaires are in English and Afrikaans and stamped envelopes are also included. The principals will only be asked to complete the questionnaire anonymously and to return them in the envelopes provided. No persons or school will be identified by name in the analysis of these questionnaires.

I will also gladly reveal the findings of my research to you. I believe this will be to great benefit to the Department of Education in the training of principals.

I have to distribute these questionnaires as soon as possible and would appreciate a speedy reply from you. I also enclose copies of the questionnaire and of the letter to the principals.

For any further inquiries you are most welcome to contact me at 0824429877 or jabreed@gimmies.co.za.

Thank you for your attention.

Yours sincerely,

J A BREED
Headmaster: Potchefstroom Gimnasium



Umyango WezeMfundo
Department of Education

Lefapha la Thuto
Departement van Onderwys

OFFICE OF THE DDG OPERATIONS

Mr. Jopie Breed
PO Box 20042
NOORDBRUG
2522
06 December 2006

Dear Mr Breed

QUESTIONNAIRE TO SCHOOL PRINCIPALS OF GAUTENG PROVINCE

Your request to do research in schools in the Gauteng Province is hereby recognized.

Approval to do such research at school level is approved under the following conditions:

- Schools may not be disrupted in any way during this research.
- Responding to the questionnaire will be on a voluntary basis
- The results of this research will be made available to my office.

We wish you luck with this mammoth task.

Kind regards

DR AA PIENAAR
DEPUTY DIRECTOR GENERAL (ACTING)

DEPUTY DIRECTOR GENERAL: OPERATIONS



pinsep@mp.gov.za
albert-johann@absamail.co.za

11 Floor
111 COMMISSIONER STREET
JOHANNESBURG

Telephone (011) 355-1518
Fax: (011) 355 0548



VRAELYS AAN SKOOLHOOFDE

Vraelysnr.

AFDELING A

Vraag 1: BIOGRAFIESE GEGEWENS

Voltooi asseblief die volgende deur 'n kruisie in die toepaslike blokkie te maak:

1.1 Ouderdom:	30 jaar en jonger	1
	31 - 39 jaar	2
	40 - 49 jaar	3
	50 jaar en ouer	4

1.2 Geslag:	Manlik	1
	Vroulik	2

1.3 Huistaal	Afrikaans	1
	Engels	2
	Zoeloe	3
	Ander(spesifiseer).....	4
	...	

1.4 Hoogste kwalifikasie:	Matriek	1
	Eenjarige Onderwysdiploma	2
	Tweejarige Onderwysdiploma	3
	Driejarige Onderwysdiploma	4
	Vierjarige Onderwysdiploma	5
	Baccalaureusgraad	6
	Baccalaureusgraad + Onderwysdiploma	7
	Honneurs/B.Ed graad	8
	Meestersgraad	9
	Doktorsgraad	10
	Ander (spesifiseer).....	11

1.5 Kwalifikasie in Onderwysbestuur:	Ja	1
	Nee	2
	Indien ja, spesifiseer.....	3

1.6 Huidige aanstelling as hoof:	Waarnemende Hoof(meld posvlak.....)	1
	Hoof – Posvlak 2	2
	Hoof – Posvlak 3	3
	Hoof – Posvlak 4	4

1.7 Jare ervaring as hoof	4 jaar en minder	1
	Meer as 4 jaar	2

Vraag 2: DEMOGRAFIESE GEGEWENS

2.1 Aantal leerders in die skool:

minder as 80	1
80 - 159	2
160 - 500	3
501 - 629	4
630 - 999	5
1000+	6

2.2 Samestelling van die skool:

Seuns en dogters	1
Slegs dogters	2
Slegs seuns	3

2.3 Tipe skool:

Primêr	1
Gekombineerde skool	2
Sekondêr - gewoon	3
- komprehensief	4
- tegnies	5
- landbou	6

2.4 Die leerders is meesal uit 'n

Histories benadeelde gemeenskap	1
Histories bevoordeelde gemeenskap	2

2.5 Die skool is geleë in 'n

Histories benadeelde gemeenskap	1
Histories bevoordeelde gemeenskap	2

AFDELING B

Maak gebruik van die volgende skaalwaardes:

- 1: Baie selde
- 2: Soms
- 3: Dikwels
- 4: Baie gereeld

As hoof

- 3.1 ... bestee ek tyd om personeel op te lei
- 3.2 ... moedig ek personeel aan om leiding te neem
- 3.3 ... vertrou ek personeel om dinge reg te doen
- 3.4 ... doen ek moeite om reëls korrek toe te pas
- 3.5 ... deel ek my visie en waardes met die personeel
- 3.6 ... neem ek besluite op my eie
- 3.7 ... laat ek personeel voel hulle is betrokke by iets belangriks
- 3.8 ... erken ek personeel se prestasies
- 3.9 ... inisieer ek verandering
- 3.10 ... pas ek my leierskapstyl aan ten opsigte van die personeellid met wie ek op daardie tydstip werk
- 3.11 ... neem ek almal se sienings in ag
- 3.12 ... spreek ek swak werkverrigting aan
- 3.13 ... wys ek dat ek mense waardeer
- 3.14 ... betrek ek ander personeel in my beplanning
- 3.15 ... fokus ek eerder op die proses as op die resultate

Baie selde Soms Dikwels Baie gereeld

1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4

3.16	... beoordeel ek lede van die personeel se werkverrigting	1	2	3	4
3.17	... moedig ek elke personeellid aan tot deelname	1	2	3	4
3.18	... laat ek dit aan ander oor om dankie te sê namens my	1	2	3	4
3.19	... verseker ek dat almal uitdagende doelwitte het	1	2	3	4
3.20	... is ek vertrouwd met alle wetgewing wat op die werking van 'n skool betrekking het	1	2	3	4
3.21	... voel ek my werklading is te groot om te hanteer	1	2	3	4
3.22	... sien ek mense se idees en voorstelle oor die hoof	1	2	3	4
3.23	... neem ek ongewilde besluite	1	2	3	4
3.24	... voel ek my leierskapsrol vergelyk met die bestuur van 'n besigheid	1	2	3	4
3.25	... vermy ek dit om slegte nuus te gee	1	2	3	4
3.26	... stel ek realistiese standaarde aan personeel	1	2	3	4
3.27	... wy ek die meeste tyd aan die goeie presteerders onder die personeel	1	2	3	4
3.28	... sien ek om na personeel se behoeftes en aspirasies	1	2	3	4
3.29	... ervaar ek werksbevrediging	1	2	3	4
3.30	... gee ek aan personeel terugvoer oor hul werkverrigting	1	2	3	4
3.31	... beloon ek die suksesse van die personeel	1	2	3	4
3.32	... fokus ek alleenlik op die taak	1	2	3	4
3.33	... neem ek die krediet vir ander se bydraes	1	2	3	4
3.34	... voel ek my openbare rol het vergroot	1	2	3	4
3.35	... moedig ek personeel aan om na vore te kom met voorstelle en idees	1	2	3	4
3.36	... ervaar ek energie en dryfkrag	1	2	3	4
3.37	... respekteer ek die spesiale kwaliteite in elke personeellid	1	2	3	4
3.38	... maak ek tyd om die suksesse van die personeel te vier	1	2	3	4
3.39	... verswyg ek persoonlike foute	1	2	3	4
3.40	... volhard ek ten spyte van terugslae	1	2	3	4
3.41	... bou ek vertroue op deur self betroubaar en opreg te wees	1	2	3	4
3.42	... vrees ek mislukking	1	2	3	4
3.43	... behandel ek elke personeellid as 'n individu	1	2	3	4
3.44	... aanvaar ek dat individue weet wat van hulle verwag word	1	2	3	4
3.45	... aanvaar ek dat mense voel hulle doen iets wat vir hulle die moeite werd is	1	2	3	4
3.46	... wys ek vir mense hoe hulle 'n verskil kan maak	1	2	3	4
3.47	... inspireer ek mense	1	2	3	4
3.48	... kom ek met die personeel ooreen oor sleuteldeelwitte	1	2	3	4
3.49	... respekteer ek die gevestigde gebruike en praktyke van die skool	1	2	3	4

AFDELING C

In hierdie afdeling verskyn 'n aantal items wat verband hou met die rol en bevoegdheids van u as skoolhoof.

Maak asseblief in die eerste kolom VYF kruisies in die blokkies langs die VYF BELANGRIKSTE aspekte volgens u mening.

Maak dan ook in die tweede kolom VYF kruisies in die blokkies langs die VYF ONBELANGRIKSTE aspekte.

	BELANGRIKSTE (MERK 5)	ONBELANGRIKSTE (MERK 5)
4.1 Optimisering van spanwerk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2 Verseker dat almal met die skool se visie identifiseer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.3 Die moed om ongewilde besluite te neem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.4 Positiewe energie by alle personeel te genereer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.5 Vertroue te vestig by almal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.6 Personeel aanmoedig om risiko's te neem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.7 Uitbreiding van kennis en aanleer van nuwe vaardighede	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.8 Skep van 'n positiewe atmosfeer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.9 Skep van 'n positiewe omgewing vir innovering en kreatiwiteit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.10 Aanmoedig van gesprekvoering oor verskille tussen personeel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.11 Gebruik kundigheid om die taak effektief af te handel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.12 Maak voorstelle wat ander help om probleme op te los	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.13 Organisering van eie werk om doelwitte te bereik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.14 Weet waar om hulp te kry wanneer nodig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.15 Gee gereeld terugvoer oor spesifieke sake	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.16 'n Visionêre benadering tot u taak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.17 'n Energieke benadering wat aansteeklik is	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.18 Die bestuur van al die aktiwiteite by die skool	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.19 Bemagtiging van alle lede van die personeel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.20 Om diplomaat te wees in konfliktsituasies	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.21 Entrepreneuries dink in beplanning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.22 'n Rolmodel vir almal by die skool	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.23 Kultuursensitief vir die diversiteit by die skool	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.24 Verspreiding van inligting	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.25 Skakeling met alle aspekte van die hele gemeenskap	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.26 Bestuur van menslike hulpbronne by die skool	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.27 Finansiële bestuur by die skool	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.28 Kwaliteitversekering in alles wat gedoen word	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.29 Bestuur van verandering	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.30 Voorsien 'n veilige leer- en werkomgewing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

BAIE DANKIE VIR U DEELNAME!

STUUR ASB DADELIK TERUG.

QUESTIONNAIRE TO SCHOOL PRINCIPALS Questionnaire number:

--	--	--

SECTION A

Question 1 : BIOGRAPHIC PARTICULARS

Please complete the following by marking the appropriate space with a cross.

- | | | | |
|-----|---|--|----|
| 1.1 | Age | 30 years and younger | 1 |
| | | 31 – 39 years | 2 |
| | | 40 – 49 years | 3 |
| | | 50 years and older | 4 |
| 1.2 | Gender | Male | 1 |
| | | Female | 2 |
| 1.3 | Home language | Afrikaans | 1 |
| | | English | 2 |
| | | isiZulu | 3 |
| | | Other (specify) | 4 |
| 1.4 | Highest qualification | Matric | 1 |
| | | One year educational diploma | 2 |
| | | Two year educational diploma | 3 |
| | | Three year educational diploma | 4 |
| | | Four year educational diploma | 5 |
| | | Bachelors degree | 6 |
| | | Bachelors degree + educational diploma | 7 |
| | | Honours/B.Ed degree | 8 |
| | | Masters degree | 9 |
| | | Doctors degree | 10 |
| | | Other (specify) | 11 |
| 1.5 | Qualification in educational management | Yes | 1 |
| | | No | 2 |
| | | If yes, specify | 3 |
| 1.6 | Present appointment as principal | Acting Principal (specify post level | 1 |
| | | Principal – Post level 2 | 2 |
| | | Principal – Post level 3 | 3 |
| | | Principal – Post level 4 | 4 |
| 1.7 | Years experience as principal | 4 years and less than 4 years | 1 |
| | | More than 4 years | 2 |

Question 2 : DEMOGRAPHIC PARTICULARS

2.1	Number of scholars attending school	less than 80	1
		80 – 159	2
		160 – 500	3
		501 – 629	4
		630 – 999	5
		1000+	6
2.2	Composition of the school	Boys and girls	1
		Girls only	2
		Boys only	3
2.3	Type of school	Primary	1
		Combined school	2
		Secondary – ordinary	3
		- comprehensive	4
		- technical	5
		- agricultural	6
2.4	The learners are mostly from a	historical disadvantaged community	1
		historical privileged community	2
2.5	The school is situated in a	historical disadvantaged community	1
		historical privileged community	2

SECTION B

Use the following scale values:

- 1: Very seldom
- 2: Sometimes
- 3: Frequently
- 4: Very often

As principal

	Very seldom	Sometimes	Frequently	Very often
3.1 ... I set aside time to train staff members	1	2	3	4
3.2 ... I encourage my staff to take the lead	1	2	3	4
3.3 ... I trust my staff to do things correctly	1	2	3	4
3.4 ... I take pains to apply rules correctly	1	2	3	4
3.5 ... I share my vision and values with the staff	1	2	3	4
3.6 ... I take decisions on my own	1	2	3	4
3.7 ... I create the feeling in staff members that they are involved in something important	1	2	3	4
3.8 ... I acknowledge the achievements of staff members	1	2	3	4
3.9 ... I initiate change	1	2	3	4
3.10 ... I adapt my style of leadership according to the staff member with whom I am dealing at that time	1	2	3	4
3.11 ... I take the views of all members into consideration	1	2	3	4

3.12	... I address bad performance	1	2	3	4
3.13	... I show appreciation for people	1	2	3	4
3.14	... I get others involved in my planning	1	2	3	4
3.15	... I focus on the process rather than the results	1	2	3	4
3.16	... I judge the performance of staff members	1	2	3	4
3.17	... I encourage each staff member to participate	1	2	3	4
3.18	... I leave it to others to give thanks on my behalf	1	2	3	4
3.19	... I make sure that all members have challenging goals	1	2	3	4
3.20	... I am familiar with all legislation concerning the internal working of a school	1	2	3	4
3.21	... I feel that my work load is too big to handle	1	2	3	4
3.22	... I ignore the ideas and proposals of others	1	2	3	4
3.23	... I take unpopular decisions	1	2	3	4
3.24	... I think that my leadership role can be compared with the management of a business	1	2	3	4
3.25	... I avoid giving bad news	1	2	3	4
3.26	... I expect realistic standards of my staff	1	2	3	4
3.27	... I give most of my time to the good achievers of my staff	1	2	3	4
3.28	... I take care of the needs and aspirations of staff members	1	2	3	4
3.29	... I experience work satisfaction	1	2	3	4
3.30	... I am giving my staff feedback on their performance	1	2	3	4
3.31	... I reward the successes of my staff	1	2	3	4
3.32	... I focus only on the task at hand	1	2	3	4
3.33	... I take credit for the contributions of others	1	2	3	4
3.34	... I think my public role has increased	1	2	3	4
3.35	... I encourage staff members to come up with proposals and ideas	1	2	3	4
3.36	... I experience energy and driving force	1	2	3	4
3.37	... I appreciate the special qualities of each staff member	1	2	3	4
3.38	... I take time to celebrate the successes of staff members	1	2	3	4
3.39	... I keep silent about personal faults	1	2	3	4
3.40	... I persevere in spite of setbacks	1	2	3	4
3.41	... I instill confidence by being dependable and sincere myself	1	2	3	4
3.42	... I fear failure	1	2	3	4
3.43	... I treat each staff member as an individual	1	2	3	4
3.44	... I accept that individuals know what is expected from them	1	2	3	4
3.45	... I accept that people feel they are doing something worthwhile	1	2	3	4
3.46	... I show people how they can make a difference	1	2	3	4
3.47	... I inspire people	1	2	3	4

- | | | | | | |
|------|--|---|---|---|---|
| 3.48 | ... I conclude an agreement with staff members concerning key goals | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3.49 | ... I have respect for the established customs and practices of the school | 1 | 2 | 3 | 4 |

SECTION C

In this section certain items are tabulated which concern your role and competency as principal

In the left column mark the FIVE MOST IMPORTANT aspects with FIVE crosses in the appropriate spaces

In the right column mark the FIVE LEAST IMPORTANT aspects with FIVE crosses in the appropriate spaces

	MOST IMPORTANT (MARK 5)	LEAST IMPORTANT (MARK 5)
4.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.14	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.16	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.17	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.18	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.19	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.20	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.21	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.22	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.23	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.24	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.25	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.26	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.27	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.28	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.29	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.30	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

THANK YOU FOR YOUR PARTICIPATION! PLEASE RETURN IMMEDIATELY.