

# Bevorderingsmoontlikhede van vroulike skoolhoofde in sekondêre skole in die Noordwes- en Gautengprovinsie

M Agenbag



[orcid.org/0000-0002-0059-0579](https://orcid.org/0000-0002-0059-0579)

Verhandeling aanvaar ter nakoming vir die graad *Magister  
Educationis* in *Onderwysbestuur* aan die Noordwes-Universiteit

Studieleier: Dr BH Challens  
Medestudieleier: Dr L van Jaarsveld  
Gradeplegtigheid: Julie 2022  
Studentenommer: 22726608

## **VERKLARING**

Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat die werk vervat in hierdie proefskrif, my eie oorspronklike werk is en dat ek dit nie voorheen, in geheel of gedeeltelik, by enige universiteit ingedien het vir 'n graad nie.

**M.Agenbag**

Handtekening

**November 2021**

Datum

Kopiereg©2020 Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus)

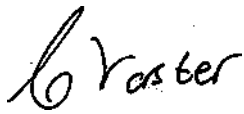
Copyright©2020 North-West University (Potchefstroom Campus)

Alle regte voorbehou / All rights reserved

## TAALVERSORINGSERTIFIKAAT

Hiermee verklaar ek, C Vorster (ID: 710924 0034 084), Taalversorger en Vertaler en lid van die Suid-Afrikaanse Vertalersinstituut (SAVI lidnommer 1003172) dat ek die verhandeling van M Agenbag (Van Staden) van die Noordwes-Universiteit (studentenommer: 22726608) taalkundig versorg het.

Titel van die verhandeling: Bevorderingsmoontlikhede van vroulike skoolhoofde in sekondêre skole in die Noordwes- en Gautengprovinsie



---

C Vorster

28 November 2021

---

Datum

## VOORWOORD

Alle lof en eer aan Ons Hemelse Vader wat my deur sy genade geïnspireer het om hierdie studie uit te voer en te voltooi ongeag al die struikelblokke langs die pad.

Besondere dank en waardering gaan aan my studieleier, Dr. Branwen Challens. Ek kon nie vir beter gevra het nie en vir doktor is ek baie dankbaar. Dr. Challens se bekwame leiding, aanmoediging, bystand, insig, kennis en baie geduld tydens die duur van my studie word opreg waardeur.

Dankie ook aan Dr. Leentjie van Jaarsveld, my medestudieleier en mentor, vir u eindelose geduld, ondersteuning, leiding en wysheid. Sonder u hulp sou die verhandeling nooit die lig gesien het nie. U is 'n rolmodel en inspirasie vir vroue.

Baie dankie aan my man, Berto en seuntjie, vir al julle liefde, aanmoediging, opoffering, geduld en begrip.

Ook aan my my ouers, grootouers, suster en broer, baie dankie vir julle gebede en aanmoediging.

My opregte waardering ook teenoor die sewe vroulike skoolhoofde wat bereid was om hul leierskapsieninge met my te deel.

## OPSOMMING

Die navorsingstudie het die bevorderingsmoontlikhede van 'n geselekteerde groep vroulike skoolhoofde in sekondêre skole in die Noordwes- en Gauteng provinsies ondersoek en hierdie studie reflekteer ook op die bevorderingspaaie wat die vroulike skoolhoofde moes stap. Leierskapsieninge is aangespreek om 'n geheelbeeld van die vroulike skoolhoof te vorm. In Suid-Afrika en wêreldwyd is die onderverteenvoordiging van vroue in skoolhoofposte 'n alomteenwoordige realiteit. Daar is verskeie intrinsieke en ekstrasiekie uitdagings wat vroue moet oorkom ten einde hul posisies as skoolhoofde te bekom. Hierdie uitdagings is onder andere stereotipering, sosiale en kulturele faktore en vroue se sieninge van hulself. Hul sieninge kan van belang wees vir leierskap vanuit 'n vroulike perspektief.

Hierdie studie het sewe sekondêre vroulike skoolhoofde as steekproef gebruik, om te bepaal hoe hulle hul posisies bereik het en watter uitdagings hulle mee gekonfronteer is op hul bevorderingspad. 'n Kwalitatiewe studie is gevolg ten einde die primêre en sekondêre navorsingsvrae te beantwoord. Deur die kwalitatiewe benadering te gebruik het die navorser gepoog om die bevorderingspaaie van vroulike skoolhoofde in sekondêre skole in die Noordwes- en Gautengprovinsies te ondersoek. Die metode van data-insameling was semi- gestruktureerde onderhoude wat gevoer is met die vroulike skoolhoofde by die onderskeie skole. Die betroubaarheid van die data is verseker en data is getranskibeer en ontleed.

Die studie het bevind dat vroue nie oor manlike eienskappe hoef te beskik ten einde goeie leiers te wees nie en dat die unieke eienskappe kenmerkend aan 'n vrou tot hul voordeel strek. Om die leierskapsieninge aangaande die bevordering van vroue te verstaan, het daar vyf temas in die ondersoek na vore gekom. Die temas is skoolhoofskap: oorsig en vroulike hoofskap, kronkelpad na hoofskap, uitdagings: 'n mengelmoes van sieninge, geleentheid: 'n ommekeer in onderwys en COVID- 19 en bevordering.

Die studie het bevind dat, ten spyte van talle beleide en wetgewing, vroue steeds benadeel word ten opsigte van leierskapsposisies. Vroue moet dus harder werk om erkenning in die werksplek te kry. Die daarstel van balans tussen werk en gesinsverantwoordelikhede is ook 'n groot probleem en verhinder dikwels die vrou om haar pligte effektief uit te voer. Dit is ook telkemale die vrou self wat nie wil aansoek doen vir bevorderingsposisies nie, as gevolg van haar huislike en moederlike pligte. Vroue word in die steek gelaat deur wetgewing en die effektiewe uitvoering van beleide en moet dus verantwoordelikheid aanvaar vir hul eie groei.

Sleutelwoorde: Bevorderingspaaie, sieninge, uitdagings, vroulike hoofde, sekondêre skole

## **ABSTRACT**

This study examined the promotion opportunities of a selected group of female principals in secondary schools in the North West and Gauteng provinces and also reflects on the promotion paths that the female principals had to walk. Leadership views were also addressed to form an overall picture of the female principal. In South Africa and worldwide, the under-representation of women in leading positions is an ever-present reality. There are several intrinsic and extrinsic challenges that women have to overcome in order to gain leadership positions. These challenges include, among others, stereotyping, social and cultural factors and women's perception of themselves. Their views and perceptions can be important for leadership from a female perspective.

This study used seven secondary female principals as a sample, to determine how they achieved their positions and what challenges they had faced on their path to promotion. A qualitative study was followed to answer the primary and secondary research questions. Using the qualitative approach, the researcher sought to investigate the leadership views regarding the promotion paths of female principals in secondary schools in the North West and Gauteng provinces. The method of data collection was semi-structured interviews conducted with the female principals at the respective schools. Reliability of the data was ensured and data was transcribed and analysed.

The study found that women do not have to possess masculine qualities in order to be good leaders and that their unique qualities and characteristics are to their advantage. To understand the leadership views regarding the advancement of women, five themes emerged in the study. The themes are school leadership: overview and female leadership, winding path to leadership, challenges: a mixture of perceptions, opportunities: a turnaround in education and COVID-19 and promotion.

The study found that, despite numerous policies and legislation, women are still disadvantaged in terms of leadership positions. Women therefore need to work harder to gain recognition in the workplace. Establishing a balance between work and family responsibilities is also a major challenge and often prevents the woman from performing her duties effectively. It is also often the woman herself who does not want to apply for promotion positions due to her domestic and maternal duties. Women are let down by legislation and the effective implementation of policies and must therefore take responsibility for their own growth.

Keywords: Promotion paths, perceptions, challenges, women principals, secondary schools

# INHOUDSOPGAWE

<b>VERKLARING</b> .....	<b>i</b>
<b>TAALVERSORGINGSERTIFIKAAT</b> .....	<b>ii</b>
<b>VOORWOORD</b> .....	<b>iii</b>
<b>OPSOMMING</b> .....	<b>iv</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>v</b>
<b>HOOFSTUK 1: ORIËNTASIE</b> .....	<b>1</b>
1.1 INLEIDING .....	1
1.2 PROBLEEMSTELLING EN GRONDREDE .....	1
1.3 NAVORSINGSVRAE.....	3
1.3.1 Primêre navorsingsvraag .....	3
1.3.2 Sekondêre navorsingsvraag.....	4
1.4 NAVORSINGSDOEL EN- DOELWITTE .....	4
1.4.1 Navorsingsdoel .....	4
1.4.2 Navorsingsdoelwitte .....	4
1.5 KONSEPVERKLARING EN BESPREKING .....	4
1.5.1 Bevorderingspaaië .....	4
1.5.2 Leierskapsieninge .....	5
1.5.3 Skoolhoof .....	5
1.5.4 Vroulike leierskap.....	5
1.5.5 Tipiese struikelblokke vir vroulike skoolhoofde .....	6
1.5.6 Intrinsieke struikelblokke .....	6
1.5.7 Ekstrinsieke struikelblokke .....	7
1.6 TEORETIESE RAAMWERK.....	7
1.7 METODOLOGIE EN NAVORSINGSBENADERING.....	7

1.7.1	Navorsingparadigma .....	9
1.7.2	Navorsingsbenadering .....	9
1.7.3	Deelnemersteekproef .....	10
1.7.4	Data-insamelingstrategie.....	11
1.7.5	Data-analise.....	12
1.8	ETIESE OORWEGINGS.....	14
1.9	BETROUBAARHEID.....	14
1.10	DIE ROL VAN DIE NAVORSER.....	15
1.11	BYDRAE VAN DIE STUDIE .....	15
1.12	SAMEVATTING .....	16

**HOOFSTUK 2: LITERATUURSTUDIE OM DIE UITDAGINGS VAN DIE VROULIKE LEIER AS SKOOLHOOF BINNE DIE SUID- AFRIKAANSE KONTEKS TE POSISIONEER..... 17**

2.1	INLEIDING .....	17
2.2	LEIERSKAP .....	18
2.2.1	Inleiding.....	18
2.2.2	Leierskapsteorieë.....	19
2.2.2.1	Tradisionele leierskap .....	21
2.2.2.2	Morele leierskap.....	21
2.2.2.3	Verantwoordelike leierskap .....	21
2.2.2.4	Visionêre leierskap.....	21
2.2.2.5	Transformasie leierskap .....	21
2.2.2.6	Gebeurlikheidsleierskap .....	21
2.2.3	Leierskapstyle .....	22
2.2.3.1	Outokratiese leierskapstyl .....	23
2.2.3.2	Demokratiese leierskapstyl .....	24
2.2.3.3	Laissez-faire leierskapstyl .....	24

2.3	FEMINISTIESE TEORIE .....	25
2.3.1	Inleiding.....	25
2.3.2	Tipes feminismes .....	27
2.3.2.1	Liberale feminisme .....	27
2.3.2.2	Sosialistiese feminisme .....	27
2.3.2.3	Radikale feminisme .....	28
2.3.2.4	Kulturele feminisme.....	28
2.4	DIE VROU AS LEIER.....	28
2.4.1	Inleiding.....	28
2.4.2	Vier generasies .....	29
2.4.2.1	Kontraktuele verbintenis.....	30
2.4.2.2	Onderrig as 'n versekeringspolis .....	30
2.4.2.3	Fyn balansering van rolle .....	30
2.4.2.4	'n Benadering gefokus op die toekoms.....	30
2.4.3	Die vrou as skoolleier en wetgewing .....	31
2.4.3.1	Wet op Gelyke Indiensneming (Wet 55 van 1998).....	31
2.4.3.2	Nasionale Onderwysbeleid (Wet 27 van 1996).....	32
2.4.3.3	Die Suid- Afrikaanse Skolewet (Wet 84 van 1996) .....	32
2.4.3.4	Die Wet op Indiensneming van Opvoeders (Wet 76 van 1998) .....	32
2.3.4.5	Wet op Bevordering van Gelykheid en Voorkoming van onbillike diskriminasie (Wet 4 van 2000).....	32
2.5	BEVORDERINGSPAAIE VAN VROULIKE SKOOLHOOFDE.....	35
2.5.1	Inleiding.....	35
2.5.2	Die pad na hoofskap .....	36
2.5.2.1	Afwagtingsfase.....	36

2.5.2.2	Verkrygingsfase .....	36
2.5.2.3	Prestasiefase .....	37
2.6	LEIERSKAPBENADERING VAN VROUE .....	38
2.6.1	Inleiding.....	38
2.6.2	Benaderings tot vroulike leierskap.....	38
2.6.2.1	Leierskap vir leer.....	38
2.6.2.2	Leierskap vir maatskaplike regverdigheid.....	39
2.6.2.3	Verhoudingsleierskap.....	39
2.6.2.4	Geestelike leierskap .....	39
2.6.2.5	Gebalanseerde leierskap .....	39
2.7	UITDAGINGS WAT VROUE ERVAAR .....	39
2.7.1	Inleiding.....	39
2.7.2	Intrinsieke uitdatings .....	41
2.7.2.1	Gebrek aan selfvertroue.....	42
2.7.2.2	Vrees vir sukses/mislukking .....	42
2.7.3	Ekstrinsieke uitdagings.....	42
2.7.3.1	Geslagsongelykheid.....	43
2.7.3.3	Stereotipering.....	43
2.7.3.3	Diskriminasie.....	44
2.7.3.4	Gesinsverantwoordelikheid .....	44
2.8	SAMEVATTING .....	45
<b>HOOFSTUK 3: NAVORSINGSBENADERING EN METODOLOGIE .....</b>		<b>46</b>
3.1	INLEIDING .....	46
3.2	NAVORSINGSPARADIGMA.....	46
3.3	NAVORSINGBENADERING .....	47

3.4	POPULASIE EN STEEKPROEF .....	50
3.5	DATA-INSAMELING .....	52
3.6	DATA-ONTLEDING .....	54
3.7	ETIESE ASPEKTE .....	56
3.7.1	Navorsingsetiek.....	56
3.8	BETROUBAARHEID .....	59
3.9	SAMEVATTING .....	61
	<b>HOOFSTUK 4: BESPREKING VAN RESULTATE .....</b>	<b>62</b>
4.1	INLEIDING .....	62
4.2	DIE PROSES VAN DATA-ANALISE .....	62
4.3	TEMABESPREKING .....	64
4.3.1	Skoolhoofskap: Oorsig en vroulike hoofskap.....	65
4.3.1.1	Deelnemers se persepsies .....	65
4.3.1.2	Aard van vroulike hoofskap .....	66
4.3.1.3	Vaardighede van die vrou .....	66
4.3.2	Kronkelpad na hoofskap.....	67
4.3.2.1	Bevorderingspaaie .....	67
4.3.2.2	Ondersteuning tydens die bevorderingspad .....	69
4.3.2.3	Akademie se opleiding .....	70
4.3.3	Uitdagings: 'n Mengelmoes van persepsies .....	71
4.3.3.1	Deelnemers se persepsies .....	71
4.3.3.2	Deelnemers se uitdagings.....	73
4.3.4	Geleentheid: 'n Ommekeer in onderwys.....	75
4.3.4.1	Gelyke geleentheid vir mans en vrouens.....	75
4.3.4.2	Riglyne vir vroue .....	77

4.3.5	COVID-19 en bevordering.....	78
4.4	SAMEVATTING .....	79
<b>HOOFSTUK 5: OPSOMMING, BEVINDINGE EN AANBEVELINGS.....</b>		<b>81</b>
5.1	INLEIDING .....	81
5.2	OPSOMMING VAN DIE STUDIE .....	82
5.3	BEVINDINGE.....	83
5.3.1	Sekondêre navorsingvraag 1: Watter geleenthede het vroulike skoolhoofde in hulle bevorderingspaaie ervaar?.....	83
5.3.2	Sekondêre navorsingsvraag 2: Watter uitdagings het vroulike skoolhoofde in hulle bevorderingspaaie ervaar?.....	84
5.3.3	Sekondêre navorsingvraag 3: Wat is die leierskapsiening van vroulike skoolhoofde?.....	86
5.3.4	Primêre navorsingsvraag: Hoe lyk die bevorderingsmoontlikhede van vroulike skoolhoofde in sekondêre skole? .....	86
5.4	AANBEVELINGS .....	88
5.4.1	Vroulike skoolhoofde.....	88
5.4.2	Departement van Basiese Onderwys .....	89
5.5	AANBEVELINGS VIR VERDERE STUDIES .....	90
5.6	BEPERKINGS VAN DIE STUDIE.....	91
5.7	SAMEVATTING .....	91
<b>BIBLIOGRAFIE.....</b>		<b>92</b>
<b>BYLAE</b>		
BYLAAG A: ETIESE KLARINGSERTIFIKAAT .....		107
BYLAAG B: TOETSTEMMING VAN GAUTENG DEPARTEMENT VAN ONDERWYS .....		109
BYLAAG C: TOESTEMMINGSBRIEF.....		112
BYLAAG D: WELWILLENDHEID TOESTEMMING .....		114

BYLAAG E: INGELIGTE TOESTEMMING.....	116
BYLAAG F: ONDERHOUDSVRAE .....	119
BYLAAG G: UITTREKSEL UIT KODERING .....	120

## LYS VAN TABELLE

Tabel 1-1:	Stappe tydens 'n tematiese-analise.....	13
Tabel 2-1:	Hoof tydperke van leierskapteorieë .....	19
Tabel 2-2:	Verskille tussen die demokratiese, outokratiese en laissez- faire leierskapstyle .....	22
Tabel 3-1:	Strategieë om betroubaarheid in navorsing te verbeter .....	60
Tabel 4-1:	Stappe tydens die tematiese analise van data .....	63
Tabel 4-1:	Biografiese inligting van deelnemers.....	63
Tabel 5-1:	Aanbevelings: Vroulike skoolhoofde.....	88
Tabel 5-2:	Aanbevelings: Departement van Basiese Onderwys .....	89

## LYS VAN FIGURE

Figuur 2-1:	Ses teorieë.....	20
Figuur 2-2:	Generasies van vroulike leierskap in Suid-Afrika.....	29
Figuur 2-3:	Drie fases van die vrou se bevorderingspad.....	36
Figuur 2-4:	Uitdagings wat vroue ervaar volgens Mathipa en Tsoko .....	41
Figuur 4-1:	Geïdentifiseerde temas .....	64
Figuur 5-1:	Opsomming van die bevorderingsmoontlikhede van vroulike skoolhoofde in sekondêre skole in die Noordwes- en Gautengprovinsies .....	82

# HOOFSTUK 1: ORIËNTASIE

## 1.1 INLEIDING

Vroue domineer die opvoedkundige professiewêreldwyd, maar in die meeste lande beskik vroue nie oor 'n eweredige deel van die senior leierskaps- en bestuursrolle in skole nie (Msila, 2013). Die ondervteenwoordiging van vroue in leierskapsrolle is 'n algemene probleem vir baie ontwikkelende en selfs ontwikkelde lande (Uwamahoro, 2011). Die realiteit binne die Suid-Afrikaanse skoolstelsel is dat daar steeds vandag nog 'n beduidende en sigbare ongelykheidsgaping voorkom tussen mans en vrouens in leierskapsposisies (Avery, 2017). Hierdie bogenoemde stellings word deur Bailey (2017) gestaaf deur aan te voer dat vroue in Suid- Afrika en wêreldwyd die oorgrote meerderheid van die onderwysprofessie uit maak, terwyl mans bevorderingsposisies beklee. Streicher (2019) versterk die bogenoemde navorsers se stellings, deur aan te voer dat mans vyf keer meer bestuursposisies beklee as vroue. Daar is 'n duidelike verskil in die leierskapstyl tussen mans en vrouens (Jawah, 2015). Die wyse waarop hulle lei bly steeds dieselfde, maar in heterogene skole moet vroulike leiers dikwels hulle dominansie aan die manlike geslag bewys (Taleb, 2010). Mans se leierskapstyl is aangeteken as prestasie-georiënteerd, aktief en lineêr-opeenvolgend; daarteenoor is vroulike leiers konteks-sensitief, nie-lineêr, met laterale-demokratiese gesag en interpersoonlik (Jawah, 2015).

Vroue ondervind probleme om as leierskapsmateriaal beskou te word deur die gemeenskap en selfs deur hul portuur. As dit kom by die aanstelling van leiers, bly vroue grootliks onsigbaar en hul leierskapsptensiaal word misgekyk (González, 2010). Bailey (2017) is egter van mening dat daar verskillende reëls vir mans en vroue in die werkplek is. Daar is positiewe en negatiewe kommentaar oor die rol wat die vrou veronderstel is om te vertolk in die samelewing, asook 'n paar struikelblokke wat die vrou ervaar om bestuursvoortgang in die onderwys vir haarself te verseker (Mathipa & Tsoka, 2001).

## 1.2 PROBLEEMSTELLING EN RASIONAAL/GRONDREDE

Alhoewel daar in Suid-Afrika 'n doelbewuste poging aangewend word om wanbalanse van die verlede deur beleide en wetgewing aan te spreek en ook om te verseker dat meer vroue in leierskapsposisies in die onderwyssektor in diens geneem word, word talle vroue steeds met uitdagings gekonfronteer (Schmidt & Mestry, 2015). Dit is ook egter belangrik om te verstaan dat vroue dikwels 'n gebrek aan ambisie en selfvertroue ervaar wat verhoed dat hul

bestuursposisies beklee (Streicher, 2019). Daar is egter reeds vroue wat begin om die sosiale stereotipering te oorkom (Msila, 2013). As gevolg van talle uitdagings wat vrouens vandag nog in die gesig staar, duur die era van ongelykheid voort en die talle beleide lewer slegs 'n minimale bydrae tot die bevordering van vroulike leierskap. Volgens die Departement van Basiese Onderwys (2018) is daar 'n totaal van 387 328 onderwysers, insluitende skoolhoofde, in die land wat op die betaalstaat is. Vroulike onderwyseresse maak 72,5% uit van hierdie syfer en slegs 37,3% van die totale vroue is skoolhoofde. Daar is 'n 0,9% toename in vroulike skoolhoofde vanaf 2013. Die navorsers se oogmerk met hierdie navorsing was om 'n beter begrip te probeer verkry van die bevorderingspaaie van vroulike skoolhoofde en waarom daar 'n tekort aan vroulike skoolhoofde in sekondêre skole in Suid-Afrika is.

In Suid-Afrika vorm vroue die meerderheid van die bevolking en maak hulle 51,3% van die Suid-Afrikaanse bevolking uit (Thorpe, 2014). Daar is meer vroue as mans in die onderwyssektor wêreldwyd en steeds maak vroue die minderheid uit in leiersposisies in Suid-Afrikaanse skole (Departement van Basiese Onderwys, 2018).

Vroue word steeds benadeel wanneer dit kom by die deelname aan leierskapsposisies in die Suid-Afrikaanse skoolopset (Mathipa & Tsoka, 2001). Hierdie bogenoemde stelling word egter versterk deur Streicher (2019) wat aanvoer dat vroue steeds benadeel word deur aspekte soos geslagsdiskriminasie wat veroorsaak dat vroue in die minderheid in bestuursposies in skole is. Die realiteit binne die Suid-Afrikaanse skoolstelsel is dat daar vandag vroulike skoolhoofde in meisieskole sowel as primêre skole aangestel word, maar daar is 'n beduidende en sigbare ongelykheidsgaping tussen mans en vroulike skoolhoofde in sekondêre skole. Hierdie realiteit word bevestig deur Angie Motshekga, Minister van Basiese Onderwys, wat aanvoer dat mans steeds skoolhoofposisies domineer, ten spyte van die oorwegende aantal vroue in die onderwyssektor (Departement van Basiese Onderwys, 2013). In 2013 was daar 257 633 onderwyseresse in Suid-Afrika, waarvan 8 210 skoolhoofde was. In Junie 2018, volgens Elijah Mhlana, die Hoofdirekteur van Mediaskakeling, was daar 265 170 onderwyseresse, waarvan 8 070 skoolhoofde was. Die ongelyke voorkoms van vroulike en manlike skoolleiers is 'n fenomeen, nie net in Suid-Afrika nie, maar wêreldwyd.

Dit wil voorkom asof die praktyk waar vroue onderrig en mans bestuur, steeds in Suid-Afrikaanse skole voorkom (Ngcobo, 2015). Hierdie stelling word gestaaf deur die Departement van Basiese Onderwys (2018). Daar is 100 528 mans in die onderwys, waarvan 13 551 skoolhoofde is. Dus maak manlike skoolhoofde 62,7% uit, teenoor vroulike skoolhoofde se skrale 37,3%.

Themane, Mabasa en Mathedimosa (2017) voer aan dat daar talle wanbalanse in die verlede voorgekom het en die samelewing deur patriargale neigings oorheers word, wat tot gevolg gehad het dat leierskapsposisies slegs vir mans in die onderwys gereserveer is. Vir baie dekades word leierskap geassosieer met manlikheid en deur die jare het die samelewing manlikheid en leierskap direk met mekaar verbind (Msila, 2013). Dus kan daar uit die bogenoemde stelling af gelei word dat onderwysbestuurposisies deur mans oorheers word en vroue is steeds in die minderheid wat oorweeg word vir leierskapsposisies (Streicher, 2019).

Vroueregte word in die Suid-Afrikaanse Grondwet (1996) en relevante onderwyswetgewing, soos die Wetsbenadering op Vrouebemagtiging en Geslagsgelykheid (4 van 2000), die Wet op Indiensneming van Opvoeders (76 van 1998) en die Wet op gelyke Indiensneming beskerm (55 van 1998) uiteengesit. Ten spyte hiervan, dui literatuur op die geskiedkundige pad van vroulike skoolleiers wat etlike struikelblokke soos stereotipering, diskriminasie, sosiale weerstand en kulturele verwagtinge moes deurstaan. Nieteenstaande hierdie wetlike imperatiewe, ondervind vroulike skoolhoofde steeds struikelblokke om as volwaardige professionele eweknieë aanvaar te word (Bailey, 2017). Dit is opmerklik dat die struikelblokke nie verband hou met die vereistes van 'n posisie nie, maar veel eerder met 'n vals persepsie dat vroue nie die nodige ervaring het om sekere alledaagse situasies te hanteer nie (Mathipa & Tsoka, 2001).

Dit is belangrik om die vroulike skoolhoof se siening tot leierskap rakende haar bevorderingspad as skoolleier te probeer verstaan. Aangesien daar onvoldoende bewyse is van die vroulike skoolleier se geleentheid en uitdagings tydens haar loopbaan, haar bevordering en siening as vroulike skoolleier, het die navorser dit as die logiese wegspringplek beskou om vroulike skoolleiers se loopbaanpaaie en siening tot leierskap in die Noordwes- en Gaunteng onderwysstreek te ondersoek.

Vervolgens word die navorsingsvraag vir hierdie studie bespreek.

### **1.3 NAVORSINGSVRAE**

#### **1.3.1 Primêre navorsingsvraag**

Na aanleiding van die rationale en die probleemstelling se bespreking in hierdie studie, word die primêre navorsingsvraag soos volg gestel:

Hoe lyk die bevorderingsmoontlikhede van vroulike skoolhoofde in sekondêre skole in die Noordwes- en Gauteng provinsies?

Om hierdie vraag deeglik te beantwoord, is dit nodig om die vraag verder in sekondêre vrae te verdeel:

### **1.3.2 Sekondêre navorsingsvrae**

- Wat is die leierskapsiening van vroulike skoolhoofde?
- Watter uitdagings het vroulike skoolhoofde in hulle bevorderingspaaie ervaar?
- Watter geleenthede het vroulike skoolhoofde in hulle bevorderingspaaie ervaar?

Na aanleiding van die navorsingsvrae is die doelwitte volgende geformuleer.

## **1.4 NAVORSINGSDOEL EN - DOELWITTE**

### **1.4.1 Navorsingsdoel**

Die oorhoofse doel van hierdie studie was om die bevorderingsmoontlikhede van vroulike skoolhoofde in sekondêre skole in die Noordwes- en Gauteng provinsies in diepte te verstaan.

Om hierdie doel te bereik het die navorser die volgende doelwitte nagestreef:

### **1.4.2 Navorsingsdoelwitte**

Die doelstelling van die studie was gegrond op die volgende doelwitte:

- Om te verstaan wat vroulike skoolhoofde se siening tot leierskap is;
- Om die uitdagings van vroulike skoolhoofde se bevorderingspaaie te ondersoek en te verstaan; en
- Om die geleenthede van vroulike skoolhoofde se bevorderingspaaie te identifiseer en te verstaan;

## **1.5 KONSEPVERKLARING EN BESPREKING**

### **1.5.1 Bevorderingspaaie**

Uys (2000) omskryf bevorderingspaaie as werk wat verrig word op een vlak wat daartoe bydra om op 'n latere stadium 'n meer komplekse taak aan te pak. 'n Voorbeeld wat gebruik kan word, is om as onderwyseres in die onderwys te begin en later aansoek te doen vir 'n departementshoofpos, adjunkhoofpos en uiteindelik 'n skoolhoofpos.

### **1.5.2 Leierskapsieninge**

Blanchard (2007) omskryf 'n leierskapsiening as 'n leier se eie reis, waardes, doelwitte en verwagtinge wat hy/sy kweek.

### **1.5.3 Skoolhoof**

Pont, Nusche en Moorman (2008) omskryf 'n skoolhoof as 'n individu wat opsetlike invloed uitoefen op 'n ander individu of groep mense deur hul aktiwiteite in die organisasie te struktureer en te organiseer. Day en Sammons (2015) omskryf 'n skoolhoof as 'n individu wat 'n insiggewende rol speel in die skool. Die navorsers verwys na 'n skoolhoof as iemand wat ingestel is op die behoeftes van personeel, leerders en ouers en wat toegewyd is aan die verbetering en bevordering van die organisasie as geheel.

Vanuit die bogenoemde omskrywings kan 'n algemene begrip gevorm word. 'n Skoolhoof verwys na 'n individu wat haar energie belê in die onderwysers, leerders en ouers om algemene opvoedkundige doelwitte in die organisasie te verwesenlik. Vervolgens word die agtergrond van die studie bespreek.

Die skaarsheid van vroulike leierskap in skole is 'n probleem in Suid-Afrika, maar vanaf 1994 het die bestaande regering talle beleide in plek gestel wat in lyn is met die Grondwet van Suid-Afrika (108 van 1996), wat onder andere geslagsgelykheid erken en geleentheid vir vroue skep. As gevolg hiervan is daar nou meer vroue in leierskapsposisies in sekondêre skole (Kallie, 2015). In 2013 het vroulike skoolhoofde 36,4% uitgemaak van die totale syfer en in 2018 het hierdie syfer toegeneem na 37,3%. Daar was dus 'n 0,9% toename in vroulike skoolhoofde in Suid-Afrika (Mnisi, 2015 & Davids, 2018). Tydens die literatuurbespreking word daar gefokus op die vroulike leierskapsieninge in sekondêre skole.

### **1.5.4 Vroulike leierskap**

Vroue ondervteenwoordiging heers al vir geruime tyd in onderwysbestuursposte. Die ondervteenwoordiging van vroue kan dui op geslagsdiskriminasie, maar danksy die Handves van Menseregte wat geslagsdiskriminasie aanspreek, is hierdie nou iets van die verlede (Ngcobo, 2015). Geslagsdiskriminasie word volgens Ng'ambi (2015) omskryf as die onregverdige of ongelyke behandeling van mans en vroue in die werksplek in terme van regte, voordele, verpligtinge en geleentheid.

Vroue in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel het deur die jare meer toegang verkry tot bestuurs- en leierskapsposisies, maar daar is steeds rede vir kommer, omdat vroue vandag nog onderverteenwoordig is (May, 2016). Hierdie onderverteenwoordiging van vroue is volgens May (2016) histories van aard en kan toegeskryf word aan die stereotipering van geslagsrolle. Stereotipering word deur May (2016) omskryf as 'n vaste, veralgemeende oortuiging oor 'n spesifieke groep mense of 'n medekultuur. Geslagstereotipering is die algemeenste vorm van stereotipering. Dit verwys na 'n algemene siening of vooroordeel oor eienskappe wat uniek gesien word aan 'n man of vrou (Cuddy, Crotty, Chong, & Norton, 2010).

Vroue word dikwels gekenmerk as liefdevol, emosioneel en ondersteunend van aard, terwyl mans gekenmerk word aan onafhanklikheid, objektiwiteit en gedreweheid. Hierdie wanopvattinge kan bydra tot die struikelblokke wat vroue in hul loopbane ervaar en kan geklassifiseer word as geslagstereotipering (Mkhize, 2012). Skoolbestuursverantwoordelikhede wat verband hou met gesag en besluitneming word stereotipies verbind aan mans en hierdeur word vrouens gekonfronteer met meer geslagsgebaseerde uitdagings (Mkize, 2012).

### **1.5.5 Tipiese struikelblokke vir vroulike skoolhoofde**

Deur die jare heen het vroue talle struikelblokke in die weg van bevordering ervaar (Kallie, 2015). Struikelblokke kan omskryf word as faktore wat manifesteer as probleme wat vroue ervaar in die onderwys (May, 2016). Die glasplafon-gedagte word as een van die eerste vorms van geslagsdiskriminasie gesien, veral ten opsigte van bestuur en leierskap (Bailey, 2017). Glasplafon word volgens Bailey (2017) omskryf as onsigbare hindernisse wat vroue ervaar wat hulle weerhou van bevordering vir top posisies in 'n organisasie. Struikelblokke wat vroue ervaar kan intrinsiek of ekstrinsiek van aard wees.

### **1.5.6 Intrinsieke struikelblokke**

Chabaya, Rembe en Wadesango (2009) omskryf intrinsieke struikelblokke as tekortkominge wat inherent kenmerkend aan vroue is. Hierdie siening is meestal sielkundig en sosiaal van aard en manifesteer vanuit die vrou self. Ngcobo (2015) voer aan dat intrinsieke struikelblokke die samelewing is wat voorskryf en rolle toeken aan elke individu, in hierdie geval aan die vrou. Intrinsieke struikelblokke verwys na probleme wat vroue ervaar wat vordering in hul beroep beïnvloed. Abdullah, Noor en Wok (2008) lê veral klem op vroue en die verskeie rolle wat hulle in die samelewing moet vertolk. Navorsers is van mening dat vroue se multi-rolle

wat hul daagliks moet vertolk, 'n groot struikelblok kan wees vir vroue as dit kom by bevordering. Intrinsieke struikelblokke kan verwyder word deur 'n verandering in gesindheid asook die verwydering van menslike sieninge. Sommige interne struikelblokke wat deur Ng'ambi (2015) aangetoon word, sluit onder andere in geslagsrolsosialisering, 'n lae selfbeeld, samelewingstereotipering, gebrek aan vertroue en gebrek aan motivering of aspirasie.

### **1.5.7 Ekstrinsieke struikelblokke**

Ewart (2014) omskryf ekstrinsieke struikelblokke as die omgewingsveranderlikes wat 'n direkte invloed het op 'n persoon se loopbaanontwikkeling en bestuursbevordering. Ng'ambi (2015) is van mening dat hierdie struikelblokke die grootste oorsaak is vir die ondervteenwoordiging van vroue in leierskapsposisies. Sy voer verder aan dat hierdie ondervteenwoordiging van vroue 'n alomteenwoordige probleem is wat wêreldwyd voorkom (Ng'ambi, 2015). Van die algemeenste ekstrinsieke struikelblokke is gesins- en tuisverantwoordelikheid, gebrek aan ondersteuning en berading, werksomstandighede, kultuur, werwingsbeleid, stereotipering en gebrek aan rolmodelle en mentors (Ng'ambi, 2015).

## **1.6 TEORETIESE RAAMWERK**

Volgens Bailey (2017) is feminisme 'n veelvuldige en komplekse begrip wat duidelik gedefinieer moet word. Sosialistiese feminisme word deur Dreyer (1998:624) omskryf as die "gelykheid van vroue in terme van arbeid en produksie en waarom vroue onderdruk word in 'n kapitalistiese stelsel" (cf. 2.3.2.2). Die sosialistiese feministiese teorie poog om te verduidelik hoe manlike dominansie die vrou onderdruk in die arbeidsmark en meer spesifiek die onderwys (Bailey, 2017). Feminisme verwys na 'n lens wat gebruik word in onderwysnavorsing om die onregverdigte behandeling van vroue uit te lig (Blackmore, 2013).

Die sosialistiese feministiese teorie is geselekteer, aangesien die fokus op die onregverdigte en onbillike diskriminasie teen vroue in die onderwys val.

## **1.7 METODOLOGIE EN NAVORSINGSBENADERING**

Navorsingsmetodologie kan volgens Rajasekar, Philominathan en Chinnathambi (2013) omskryf word as 'n sistematiese manier om 'n probleem op te los. Daar word bepaal hoe navorsing gedoen moet word en ook verwys na die wyse waarop die prosedure vir navorsing uiteengesit moet word. Die konsep metodologie kan volgens Clavier (2013) omskryf word as die akkurate insameling van inligting en feite en spreek hoofsaaklik die vraag van "hoekom"

en “waarom” aan. Uit die twee bogenoemde definisies kan daar afgelei word dat metodologie verwys na algemene beginsels waarvolgens navorsing ontwikkel word en word spesifiek verwys na die prosedures en tegnieke wat gevolg word om data in te win. 'n Verslag sal opgestel word oor die navorsingsbenadering, benadering en navorsingsmetodes vir die studie asook die bevorderingspaaie en leierskapsieninge van vroulike skoolhoofde in sekondêre skole.

Die navorsingsbenadering het die benadering tot die navorsing bepaal om te verseker dat die doelwitte bereik en die navorsingsvraag beantwoord word. Verder het dit daartoe bydra om die betroubaarheid van die studie te verhoog deur beter kontrole uit te oefen oor faktore wat 'n invloed op die studie kan hê (Wolff, 2014).

Volgens Maree (2013) verwys 'n navorsingsbenadering na die strategie wat gevolg word om die navorsingsvraag te beantwoord. Hierdie strategie dui aan wat die navorser van plan is om te doen, die stappe wat gevolg moet word om voort te gaan, waarom 'n spesifieke strategie gekies is, hoe om toepaslike inligting in te samel en laastens, waarom die navorsingsprobleem en-vraag relevant is vandag. Rugari regverdig (2012) hierdie konsep deur aan te voer dat 'n navorsingsbenadering as 'n bloudruk gesien kan word. Dit word gebruik vir die uitvoer van 'n studie met die maksimum beheer van faktore wat 'n uitwerking kan hê op die bevindinge van die studie. Sy omskryf dit as 'n plan wat beskryf hoe, waar en wanneer data ingesamel en ontleed sal word. Die benadering is dus die padkaart wat gevolg sal word om die studie te lei, met inbegrip van die waar, deur wie en omstandighede waaronder die data verkry sal word.

Die navorsingsmetodologie kan hoofsaaklik in twee kategorieë verdeel word naamlik: kwalitatief en kwantitatiewe metodes. Die kwalitatiewe metode is in hierdie studie gebruik. Maree (2013) omskryf kwalitatiewe navorsing as navorsing wat poog om ryk, beskrywende data ten opsigte van 'n bepaalde verskynsel of konteks, met die doel om die ontwikkeling van 'n begrip van wat waargeneem of bestudeer word, in te samel. Die fokus is dus op hoe individue en groepe die wêreld sien en verstaan en hoe hulle betekenis uit hul ervarings skep. Wolff (2014) definieer kwalitatiewe navorsing as 'n induktiewe, holistiese, subjektiewe en proses-georiënteerde metode wat gebruik word om 'n verskynsel te verstaan, interpreteer, beskryf en ontwikkel. Dit is 'n sistematiese, subjektiewe benadering wat gebruik word om lewenswerklike ervarings te beskryf.

Vir die doel van hierdie studie is 'n kwalitatiewe navorsingsmetode met fenomenologie as navorsingsbenadering gebruik, met die fokus op die leierskapsieninge van vroulike skoolhoofde. Die navorsingsvraag en doelstellings vir hierdie studie was die grootste

oorweging, aangesien die konsep “siening” verwys na die belewenis en gevoelens wat mense ervaar. Die navorser was van mening dat ’n kwalitatiewe benadering vir hierdie studie gevolg moet word, omdat persoonlike betekenis, ervarings en belewenisse rondom die leierskapsiening van vroulike leierskap uit die data verkry sou word.

### **1.7.1 Navorsingsparadigma**

Die wêreldbeskouing aangaande hierdie studie was interpretivisties van aard. Volgens Nieuwenhuis (2010) kan ’n interpretivistiese wêreldbeskouing omskryf word as ’n sosiale rekonstruksie, waar die leser (navorser) die oorspronklike bedoelings van die skrywer (deelnemer) rekonstrueer en die leser hom- of haarself in die skoene van die skrywer of deelnemer plaas om die werklike betekenis vanuit die data te vind. Intersubjektiewe betekenis was van uiterste belang om begrip en betekenis te vind. Intersubjektiewe betekenis verwys na die objektiwiteit van uitsprake en aansprake in navorsing en toon aan dat daar geen versekerde gronde van kennis is nie. Maree (2013) omskryf interpretivisties as die manier waarop menslike gedrag geïnterpreteer en verstaan word, eerder as om te veralgemeen deur oorsake en gevolge te voorspel. Dit is vir die interpretivistiese navorser belangrik om motiewe, betekenis, redes en ander subjektiewe ervarings te verstaan. Rigiede strukturele raamwerke word vermy en meer persoonlike en buigsame strukture wat uit die data na vore kom, word gevolg.

Interpretivisme fokus op mense se subjektiewe ervarings, hoe hulle die sosiale wêreld konstrueer deur betekenis te deel en hoe hulle met ander mense omgaan (Kawulich & Chilisa, 2012).

In hierdie navorsing het die navorser al die aannames van Nieuwenhuis (2010) geïnkorporeer deur deelnemers se betekenis, redes en ervarings op só ’n manier te analiseer dat aanbevelings gemaak kan word. Die basis van hierdie aannames was gerig op die individu en die vroulike skoolhoof se ervarings en leierskapsiening in sekondêre skole.

### **1.7.2 Navorsingsbenadering**

Navorsing behels die insameling van data en in hierdie studie is die bevindinge op kwalitatiewe data gebaseer. Maree (2013) omskryf kwalitatiewe navorsing as navorsing wat poog om ryk, beskrywende data ten opsigte van ’n bepaalde verskynsel of konteks in te samel met die doel om die ontwikkeling van ’n begrip van wat waargeneem word of bestudeer. Die fokus was dus op hoe individue en groepe die wêreld sien en verstaan en hoe hulle betekenis uit hul

ervarings skep. Wolff (2014) definieer kwalitatiewe navorsing as 'n induktiewe, holistiese, subjektiewe en proses-georiënteerde metode wat gebruik word om 'n verskynsel te verstaan, interpreteer, beskryf en ontwikkel. Dit is 'n sistematiese, subjektiewe benadering wat gebruik word om lewenswerklike ervarings te beskryf. Die navorser verkry direkte toegang tot die werklikheid deur middel van die interpretasie van die deelnemers se ervarings of belewenisse (Sutton, 2015).

Die navorser het gebruik maak van 'n kontekstuele omskrywing van vroulike skoolhoofde se bevorderingspaaie en leierskapsiening in sekondêre skole. Die navorsingsbenadering was 'n fenomenologiese kwalitatiewe benadering waar daar meer op die ervarings van die deelnemers gefokus is as op die interpretasie van die navorser. In hoofstuk 3 word die fenomenologiese kwalitatiewe benadering van nader bekyk. Die studie het ten doel gehad om die deelnemers se leierskapsiening te verstaan en te beskryf om later 'n algemene indruk te kry oor die deelnemers se menings en opinies. Bailey (2017) is van mening dat kwalitatiewe navorsing gebruik maak van ondersoekstrategieë soos narratiewe (vertellings), gegronde teoretiese studies of gevallestudies. Sy voer verder aan dat, in gevalle waar daar min bekend is oor 'n onderwerp, dit dikwels beter is om van kwalitatiewe metodes (onderhoudsvoering, fokusgroepe, ens.) gebruik te maak. Die kwalitatiewe benadering is ondersoekend, beskrywend, kontekstueel en interpreterend van aard (Mamabolo, 2009).

### **1.7.3 Deelnemersteekproef**

Volgens Maree (2013) kan doelbewuste steekproefneming gedefinieer word as 'n strategie waar voorafbepaalde kriteria opgestel word om 'n spesifieke navorsingsvraag te beantwoord. Steekproefgroottes hang af van die beskikbaarheid van hulpbronne, tyd en die doelwitte van die studie, maar word bepaal op grond van die versadigingspunt. Walker (2012) definieer versadigingspunt as 'n instrument wat gebruik word om te verseker dat voldoende data ingesamel is om die studie te ondersteun.

Doelbewuste steekproefneming is feitlik sinoniem met kwalitatiewe navorsing en verwys dus na 'n vorm van nie-waarskynlikheidssteekproefneming, waarvolgens besluite oor die individue in die steekproef ingesluit word (Bailey, 2017). Hierdie is egter gebaseer op kriteria wat spesialis-kennis van die kwessie, kapasiteit of gewilligheid om aan die navorsing deel te neem, insluit. Sommige navorsing is van só 'n belang dat die navorser slegs sekere individue betrek wat 'n bydrae sal lewer in terme van relevansie en diepte (Bailey, 2017).

Alvorens deelnemerseleksie bespreek kan word, het die navorser eers die identifisering, seleksie en beskrywing van die geval doen. In hierdie geval het verskeie vroulike skoolhoofde as deelnemers gedien. Doelbewuste, nie-waarskynlike steekproefneming is gevolg aan die hand van 'n insluitingskriteria.

Die navorser het spesifiek gebruik gemaak van 'n insluitingskriteria omdat sy vanuit die kwalitatiewe navorsingstrategie gewerk het. Hierdie insluitingskriteria sluit die volgende in: Elke deelnemer moet vroulik wees en ook as skoolhoof van 'n sekondêre skool dien, hetsy permanent of op 'n waarneembare basis, en moet betrokke wees by 'n skool in die Gautengse onderwysstreek of die Noordwes onderwysstreek. Die deelnemers moet ook bereid wees om vrywillig deel te neem en bewus wees dat die semi-gestruktureerde individuele onderhoude digitaal opgeneem kan word. In hierdie studie het die navorser van sewe vroulike skoolhoofde gebruik gemaak wat verbonde was aan sekondêre skole in die Noordwes of Gautengse en wat almal voldoen het aan die insluitingskriteria.

Die navorser het twee provinsies gekies aangesien daar te min vroulike skoolhoofde in Noordwes was. Die twee provinsies is gekies vir gerieflikheid, aangesien die navorser in Gauteng werk, maar in die Noordwes provinsie woonagtig is. Die navorser was van mening dat in-diepte onderhoude met sewe vroulike skoolhoofde voldoende sou wees vir 'n studie op hierdie vlak.

Vervolgens word die data-insamelingstrategieë vir hierdie studie bespreek.

#### **1.7.4 Data-insamelingstrategie**

Maree (2013) definieer data-insameling as sosiale interaksie met die deelnemers deur 'n verskeidenheid van strategieë te gebruik soos byvoorbeeld veldstudies, deelnemende waarneming en semi-gestruktureerde onderhoude wat gevoer word met deelnemers om inligting in te samel vir navorsingsdoeleindes. McClure (2002) definieer data-insameling as 'n instrument wat aangewend word om die nodige inligting te bekom vanaf geskikte deelnemers. Verder voer hy aan dat vier vrae gevra moet word om die geskikte strategie te vind. Hierdie vrae is: hoeveel persoonlike kontak is nodig met die deelnemers om die inligting in te samel?; moet deelnemers persoonlik gekontak word deur die navorser?; hoeveel tyd en koste is ter sprake? en sal genoegsame data ingesamel word deur die deelnemer te kontak? Daar is dus in hierdie studie deeglike beplanning gedoen om sodoende die diepgaande data wat nodig is in te samel. Vir die doeleindes van hierdie studie is daar van een strategie gebruik gemaak om data in te samel, naamlik onderhoudvoering.

Maree (2013) voer aan dat 'n onderhoud 'n tweerigtingproses is waar die onderhoudvoerder vrae vra aan die deelnemer met die doel om data in te samel en meer van die deelnemers se oortuigings, opinies en gedragspatrone te leer. Maree (2013) omskryf 'n onderhoud as kwalitatief van aard met die doel om betekenis te kry rondom sentrale temas. Hulle voer ook aan dat 'n onderhoud nuttig is om deelnemers se stories agter hulle ervaringe van 'n spesifieke fenomeen of belewenis te verkry. Stuckey (2013) omskryf semi-gestruktureerde onderhoude as in-diepte onderhoude, waar die respondente 'n reeks voorafbepaalde vrae moet antwoord.

Die rol van die onderhoudvoerder in 'n semi-gestruktureerde onderhoud word baie anders gesien as die rol van die navorser in 'n ongestruktureerde onderhoud. Simon (2011) voer aan dat die navorser in 'n semi-gestruktureerde onderhoud gesien word as 'n instrument tydens data-insameling. Die navorser moet ondersoekende vrae rig aan die deelnemers om dieper vlakke te bereik tydens die gesprekvoering.

Vir die doeleindes van hierdie navorsing het die navorser sewe vroulike skoolhoofde geïdentifiseer, naamlik vier skoolhoofde in 'n Gautengse onderwysstreek en drie skoolhoofde in 'n Noordwes onderwysstreek, om semi-gestruktureerde onderhoude mee te voer om sodoende meer te wete te kom oor hulle loopbane en leierskapsieninge as vroulike skoolhoofde in sekondêre skole. Daar was te min deelnemers vir fokusgroep-onderhoude. Die motief was om sieninge op 'n dieper vlak te bepaal en daarom is daar gebruik gemaak van semi-gestruktureerde individuele onderhoude. Onderhoude is gevoer by 'n geskikte plek en op 'n geleë tyd wanneer vir die deelnemers.

Weens die aard van my werk as onderwyseres met talle buitemuurse verpligtinge was tydsbestuur een van my grootste uitdagings wat ek ervaar het tydens die uitvoering van my studie. Die voer van onderhoude was dus ook baie tydrowend gewees en het deeglike beplanning geverg. Die literatuur oor vroue in leierskap is volop beskikbaar, maar onlangse statistiek oor vroue in leierskapsposisies is relatief moeilik om te vind. Die soeke na statistiek was dus baie tydrowend en frustrerend in hierdie studie.

Vervolgens word die data-analise vir hierdie studie bespreek.

### **1.7.5 Data-analise**

Data-analise, soos gedefinieer deur Maree (2013), is 'n proses en 'n verskeidenheid van prosedures waar navorsers 'n vorm van een of ander verduideliking en interpretasie van die

nagevorsde kwessie formuleer ten einde aannames te maak oor die ingesamelde data. Braun en Clarke (2006) verduidelik data-analise as klei (inligting) in die hande van die pottebakker (navorsers) en voer aan dat slegs die vaardighede wat deur die pottebakker toegepas word die klei in iets aantrekliks of bruikbaar kan verander.

Vir die doeleindes van hierdie studie, is daar gebruik gemaak van 'n tematiese analise. 'n Tematiese analise word omskryf as 'n metode wat gebruik word deur navorsers om data te identifiseer, analiseer, organiseer, beskryf en oor te rapporteer deur temas wat binne 'n datastel gevind word (Nowell, Norris, White & Moules, 2017). Daarteenoor voer Maguire en Delahunt (2017) aan dat 'n tematiese analise eerder dien as 'n instrument in navorsing as 'n metode of benadering. Om 'n tematiese analise te doen is daar 'n aantal stappe wat gevolg moet word. Die navorsers het gebruik gemaak van die volgende stappe tydens data-analise (Braun & Clarke, 2006).

**Tabel 1-1: Stappe tydens 'n tematiese-analise**

STAPPE		BESKRYWING
1	Raak bekend met die data	Transkribeer data, lees en herlees van data en teken idees aan.
2	Skep aanvanklike kodes	Kodeer kenmerke en verbind aan relevante kodes.
3	Soek temas	Verbind kodes aan potensiële temas.
4	Hersien temas	Kontroleer die temas.
5	Verfyn en benoem temas	Analiseer data om elke tema te verfyn sodat duidelike benoemings vir temas gevind kan word.
6	Lewer verslag	Analiseer geselekteerde uittreksels en verwys terug na die navorsingsvraag en literatuur.

Data is vanuit semi-gestruktureerde individuele onderhoude ingesamel en is daarna ontleed om temas te identifiseer sodat gevolgtrekkings geformuleer kon word om die navorsingsvraag te beantwoord. Die semi-gestruktureerde onderhoude is op oudio-band opgeneem en dan as elektroniese data geag. Braun en Clarke (2006) voer aan dat elektroniese data altyd verbatim getranskribeer moet word. Navorsers is van mening dat verbatim transkribering 'n tydrowende proses is, maar 'n absolute noodsaaklikheid vir sinvolle analyses (Braun & Clarke, 2006). Die navorsers het self die data ontleed, geïnterpreteer en met moontlike aanbevelings vorendag gekom. Inligting is vanuit verskillende oogpunte deurgegee en daar is in diepte daarna gekyk sodat daar sekere sleutelaspekte en temas geïdentifiseer kon word om sodoende die navorsers te help om die rou data te interpreteer en gevolgtrekkings te maak. Die navorsers het die

onderhoude wat met die onderskeie skoolhoofde gevoer is op 'n interpretivistiese basis geanaliseer. Hiermee het die navorser beoog om die skoolhoofde se siening en belewenisse te bepaal.

## **1.8 ETIESE OORWEGINGS**

Volgens Maree (2013) kan etiese oorwegings gedefinieer word as die kwessie aangaande vertroulikheid van die resultate en bevindings van die studie asook die beskerming van die deelnemers se identiteit tydens die navorsing. Hierdie etiese toestemmingsoorwegings behels die verkryging van toestemmingsbriewe, die verkryging van toestemming om 'n onderhoud uit te voer, die veilige bewaring en vernietiging van moontlike audiobande wat aangewend is tydens die data insameling en so meer. Resnik en David (2011) definieer etiese oorwegings as doelwitte wat gepaardgaan met wetenskaplike navorsing en die toepassing daarvan op mense wat dit uitvoer. Verder voer hy aan dat etiese oorwegings die kern is van die beplanning, optrede en verslaggewing van wetenskaplike navorsing wat uitgevoer word.

Vervolgens word die betroubaarheid van hierdie studie bespreek.

## **1.9 BETROUBAARHEID**

Geldigheid en betroubaarheid in kwalitatiewe navorsing verwys na vertrouenswaardigheid. Maree (2013) definieer vertrouenswaardigheid as die vraag wat elke navorser hom- of haarself moet afvra nadat inligting ingesamel is vir die navorsing: "Hoe weet die navorser dat dit wat ingesamel is die waarheid is en geldig is?" Om vertrouenswaardigheid te verseker moet daar van kristallisering gebruik gemaak word. Maree en Van der Westhuizen (2007) omskryf kristallisering as die validering van resultate deur gebruik te maak van 'n verskeidenheid data-insamelingsmetodes en analisering. Vertrauenswaardigheid kan volgens Morrow (2005) gedefinieer word as die strategieë om die neutraliteit van die navorsing te verhoog. Die volgende vraag moet deur die navorser aan hom-/haarself en aan die lesers van die navorsing beantwoord word: "Is die bevindinge van die navorsing die moeite werd om aandag daaraan te skenk?" Getranskribeerde onderhoude is aan die deelnemers gegee om te kontroleer vir korrektheid.

Vervolgens word die rol van die navorser vir hierdie studie bespreek.

## 1.10 DIE ROL VAN DIE NAVORSER

Die rol van die navorser is gedefinieer deur die paradigma van die vertrekpunt van die studie. Die rol van die kwalitatiewe navorser is belangrik en kan nie misken word nie. In kwalitatiewe navorsing is die navorser die instrument tydens data-insameling en analise (Simon, 2011). Die kwalitatiewe navorsingsbenadering, die fenomenologiese strategie en rol van die navorser word in hoofstuk 3 kortliks na verwys en bespreek. Die besluit lê by die navorser oor watter vrae gevra gaan word en watter vrae aangepas moet word indien die navorser meer duidelikheid moet kry oor 'n aspek (Sutton, 2015). Die navorser was dus die navorsingsinstrument tydens hierdie hele studie, waar sy die bevorderingspaaie en leierskapsieninge van vroulike skoolhoofde in heterogene sekondêre skole ondersoek het. As interpretivistiese navorser is daar gepoog om sin te maak van die deelnemers se gevoelens, ervarings en belewenisse. 'n Verdere rol was om die agtergrond vir die navorsing te gee (par. 2), 'n navorsingsprobleem te identifiseer (par. 3) waarna 'n duidelike navorsingsdoel en –doelwitte bepaal is (par. 5) en 'n goeie navorsingsvraag te stel wat deur die studie gerig is (par. 4).

Vervolgens word die hoofstuk-indeling vir hierdie studie bespreek.

## 1.11 BYDRAE VAN DIE STUDIE

Navorsing wat in isolasie gedoen word en nie tot uitbreiding en bevordering van die veld gebruik word nie, is waardeloos. Hierdie studie kan 'n bydrae lewer op talle gebiede, naamlik: *Bydrae tot die vakgebied en praktyk*: In hierdie studie kan daar aanbevelings gemaak word wat kan bydra tot die bemagtiging van die vrou in die onderwys. Met betrekking tot die praktyk en vakgebied kan die bydrae soos volg gelys word:

- Moontlike aanbevelings gaan gemaak word om vroulike skoolhoofde in die onderwys te ondersteun;
- Die studie kan aan die Departement van Onderwys gegee word om as beste praktyk-beginsels (“*evidence-based practice*”) aangebied te word;
- 'n Kort werkswinkel kan aangebied word vir vroulike skoolhoofde van skole ten einde hulle toe te rus met die nodige kennis aangaande hul loopbane; en
- Bydrae kan gemaak word tot kennis van die onderwerp in die vakgebied.

Aan die einde van hierdie studie kan die bydra tot navorsing bepaal word en kan die navorser dus verdere probleme uitlig wat ondersoek of nagevors kan word.

## 1.12 SAMEVATTING

Die hoofstuk het begin met die probleemstelling en rasionaal van die studie, naamlik die bevorderingspaaie van vroulike hoofde. Daarna is die navorsingsvrae asook die doelwitte gestel. 'n Kort konsepverklaring is gegee om die leser te vergewis van die inhoud van die studie. Die teorie is kortliks bespreek waarna die metodologie en navorsingsbenadering bespreek is. Die etiese aspekte is aangeraak asook betroubaarheid, die rol van die navorser en die bydrae van die studie.

In die volgende hoofstuk, Hoofstuk 2, word die bevorderingspaaie en ander aspekte rakende vroulike skoolhoofde met behulp van 'n literatuuoroorsig, bespreek.

## **HOOFSTUK 2: LITERATUURSTUDIE OM DIE UITDAGINGS VAN DIE VROULIKE LEIER AS SKOOLHOOF BINNE DIE SUID- AFRIKAANSE KONTEKS TE POSISIONEER**

### **2.1 INLEIDING**

In Hoofstuk een is 'n oorsig gegee oor wat die studie behels. Die navorsingsvrae het 'n aanduiding gegee van wat verder in die studie verwag kan word. In Hoofstuk twee word die mees toepaslike konsepte bespreek asook die teorie waardeur die studie bekyk is. Aangesien vroulike skoolhoofde nagevors is, word daar gefokus op leierskap, vroulike leierskap en aspekte rondom vroulike leierskap. Hoofstuk twee verduidelik ook hoe die sosialistiese feministiese teorie verband hou met vroulike leierskap.

Vanaf 1994 het die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel verskeie veranderinge ondergaan, waarvan die aanstelling van meer vroue in leierskapsposisies in skole een daarvan was. Alhoewel vroue 68% van die onderwysmag uitmaak, is daar steeds net 36% van vroue wat skoolhoofde is in Suid-Afrika (Davids, 2018:4). Met ander woorde, daar is 119 579 manlike onderwysers in Suid-Afrika, waarvan 14 337 skoolhoofde is. Daarteenoor is daar 257 633 vroulike onderwyseresse in die land waarvan 8 210 vroulike skoolhoofde is (Davids, 2018:4). Alhoewel May (2016) aanvoer dat daar 'n aansienlike toename in vroue in skoolhoofposisies tussen 2000 en 2015 was, blyk dit dat mans steeds die oorheersende party is. Ondanks wetgewing wat daargestel is om vroue te ondersteun in hulle bevorderingspaaie, is die aanstelling van vroue in skoolhoofposisies steeds 'n rede vir kommer in die land. Twee oorheersende narratiewe staan uit wanneer daar gepraat word oor vroulike skoolhoofde en leierskap. Dit sluit in die toegang wat vroue het tot leierskapsposisies en hoe om die posisie te verduur. Die vrou as skoolhoof ervaar meer uitdagings as manlike skoolhoofde (May, 2016:12).

Die literatuuroorsig het ten doel om die leser in te lig oor die geleenthede en uitdagings van die vroulike skoolhoof. In die eerste gedeelte word daar gefokus op die posbeskrywing van die skoolhoof en hoe wetgewing in Suid-Afrika geleenthede bied aan die vrou se bevorderingspaaie. Daar word ook ondersoek ingestel na die struikelblokke wat vroue ervaar aangaande hul bevorderingspaaie. Die tweede gedeelte fokus op die sosialistiese feministiese lens waardeur gekyk word om ondersoek in te stel na vroue se leierskapsieninge oor hulle bevorderingspaaie.

## 2.2 LEIERSKAP

### 2.2.1 Inleiding

Leierskap is een van die mees komplekse verskynsels wêreldwyd en volgens Sayed (2013) was daar in 1990 reeds meer as 350 definisies. Daar is nie konsensus oor die konsep van leierskap nie. Sayed (2013), soos aangehaal in Burns (1978), beweer dat die konsep leierskap een van die mees waargenome konsepte is, maar terselfdertyd die verskynsel wat die minste verstaan word. Die konsep leierskap word deur verskeie outeurs verskillend gedefinieer en geïnterpreteer. Volgens Kruger (1990) is die konsep van leierskap kompleks omdat elke definisie vir leierskap vir 'n spesifieke situasie omskryf word en nie twee situasies is dieselfde nie.

So dikwels is daar 'n wanpersepsie van wat leierskap behels en in die verlede is leierskap gesien as direk en interpersoonlik (Sayed, 2013). Daar is vier wanopvattinge van leierskap. Die eerste wanopvatting is dat leierskap nie te make het met senioriteit of 'n persoon se posisie in die hiërargie van die maatskappy nie. Tweedens is leierskap nie dieselfde konsep as bestuur nie - hierdie twee woorde is nie sinonieme nie en die groot verskil tussen die twee is dat leiers mense lei en bestuurders sekere aspekte van 'n instansie, soos die huur en afdanking van personeel, bestuur. Die derde wanopvatting is dat leierskap nie oor titels gaan nie en laastens gaan leierskap nie oor persoonlike eienskappe nie - 'n persoon het nie charismatiese eienskappe nodig om 'n leier te wees nie.

Die konsep leierskap bestaan reeds vanaf die 1700s, maar navorsing hieroor het slegs in die twintigste eeu begin posvat (King, 1990). Die volgende is van die definisies wat deur navorsers gedefinieer is deur die jare: Burns (1978) omskryf leierskap as die oorrëding van volgelinge om bepaalde doelwitte te bereik en voer aan dat daar aan drie aspekte voldoen moet word, naamlik behoeftes, aspirasies en verwagtinge van die leier, sowel as die volgelinge; Hickman (1998) omskryf leiers as individue wat volgelinge beïnvloed om tot só 'n mate te streef na doelwitte wat die waardes, aspirasies, verwagtinge en behoeftes van die werksplek verteenwoordig. Leithwood, Day, Sammons, Harris en Hopkins (2006) voer aan dat leierskap vanuit 'n persoon se wese moet kom en dat leiers moet motiveer, inspireer, lei, inisieer en oor grense moet waag. Leiers moet dus 'n voorbeeld stel vir hul volgelinge en moet kundiges wees op die gebied waarin hul lei (Streicher, 2019).

Armstrong (2010) interpreteer leierskap as die vermoë van die leier om sy/haar personeellede te inspireer en te beïnvloed ten einde verwagte resultate te bereik. Gumede (2011) is weer

van mening dat leierskap die proses van ontwikkeling is om 'n individu te lei na selfstandigheid en voer verder aan dat 'n leier 'n persoon is wat ander positief beïnvloed, iemand na wie mens kan opkyk en iemand wat ondersteuning bied vir sy/haar werkgewers. Aansluitend behels leierskap egter volgehoue kommunikasie, die motivering en uiteindelik die betrokkenheid van volgelinge om sodoende sekere gestelde doelwitte te bereik. Kruse (2013) omskryf leierskap as die proses om 'n persoon sosiaal te beïnvloed ten einde 'n gesamentlike doel te bereik. Volgens Grint en Holt (2017:3) is leierskap 'n "rigtingaanleg wat verbind is met verandering en oorreding van mense". Daarteenoor omskryf Antonakis en Day (2018:5) leierskap as 'n formele en informele doelwitbepalingsproses tussen 'n leier en 'n volgeling. Leierskap is 'n integrale deel van enige organisasie en die sukses hang af van die leier se vermoë om te verseker dat werknemers betrokke gemaak word by besluitneming. Betrokkenheid by besluitneming gee dikwels vir werknemers die geleentheid om innoverend te dink en gemete risiko's te neem. Leierskap verwys na 'n proses waardeur individue se gedrag beïnvloed kan word om sodoende aangemoedig te word om saam met ander 'n gemeenskaplike doel te bereik (Sharma & Kirkman, 2015). Leierskap is nie 'n posisie nie, maar eerder 'n voortdurende wisselwerkende proses (Streicher, 2019). Daar kan egter uit die bogenoemde omskrywings vyf sleutelaspekte uitgelig word wanneer daar oor leierskap gepraat word. Hierdie sleutelaspekte sluit onder andere die volgende in; invloed, organisatoriese doelwitte, mense, veranderinge en leiers- volgelinge.

### 2.2.2 Leierskapsteorieë

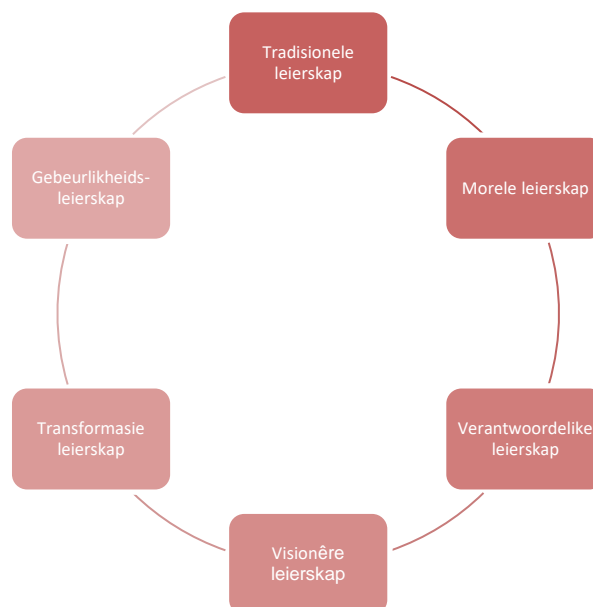
Daar is sedert die 1930s reeds talle leierskapsteorieë en –style ontwikkel (Streicher, 2019). Leierskapsteorieë het 'n historiese evolusie en word gekenmerk aan vier hoof tydperke. Hierdie tydperke word in Tabel 2.1 beskryf.

**Tabel 2-1: Hoof tydperke van leierskapsteorieë (Benmira & Agboola, 2021)**

TEORIE	BESKRYWING
Grootmanteorie (1840s)	Tydens hierdie tydperk was die teorie dat leiers gebore word en nie gemaak of opgelei word nie. Daar heers egter hierdie algemene idëe dat slegs 'n paar individue oor die eienskappe beskik om leiers te wees.
Eienskapsteorie (1930s – 1940s)	In hierdie tydperk word daar nou geargumenteer dat leiers gebore kan word of gemaak kan word.

	Leiereenskappe kan egter geërf word of verkry word deur opleiding en inoefening.
<b>Gedragsteorie (1940s – 1950s)</b>	Hierdie teorie word gekoppel aan die argument dat leiers gemaak word en dat 'n sekere gedrag eerder aangeleer word.
<b>Situasie en gebeurlikheidsteorie (1960s)</b>	Hierdie teorie word gekenmerk aan die tydperk waar daar erken word dat die omgewing 'n groot impak het op die leierskap dinamiek.  Leierskap fokus op spesifieke situasies eerder as die eienskappe en gedrag van die leier self.
<b>Nuwe leierskap- era (1990's – 2000s)</b>	In 'n komplekse wêreld het daar 'n behoefte ontstaan om weg te beweeg van die tradisionele leierskapteorieë en te beweeg na 'n styl wat meer innoverend van aard is.

Afgesin van die hoof tydperke waarin teorieë oor leierskap gevestig is, het heelwat ander leierskapsteorieë die lig gesien. Ses van hierdie teorieë word aan die hand van Figuur 2.1 bespreek.



**Figuur 2-1: Ses teorieë**

### **2.2.2.1 Tradisionele leierskap**

Die tradisionele leier word volgens Streicher (2019) omskryf as 'n individu wat die gedrag van ander individue beïnvloed om sodoende 'n gemeenskaplike doel te bereik.

### **2.2.2.2 Morele leierskap**

Hierdie leierskap fokus op die waardes, oortuigings en etiek van leiers en dui aan dat leiers met integriteit optree wanneer daar gelei word (Challens, Van Jaarsveld & Wolhuter, 2018).

### **2.2.2.3 Verantwoordelike leierskap**

Hierdie leierskap verwys na 'n etiese verskynsel waar wedersydse voordelige verhoudings geskep word met belanghebbenes ten einde sosiale verantwoordelikheid te bereik (Shi & Maolin Ye, 2016).

### **2.2.2.4 Visionêre leierskap**

Hierdie tipe leier verwys na 'n individu wat volgelinge in 'n organisasie mobiliseer ten einde 'n gesamentlike visie te bereik (Brunelle & L' Ecuyer, 2018).

### **2.2.2.5 Transformasie leierskap**

Hierdie tipe leier verwys na 'n leier wat omgewingsbehoefte erken en die organisasie die toekoms in stuur deur die nodige veranderinge te fasiliteer. Die leier beïnvloed sy volgelinge se waardes, oortuigings en doelwitte (Shabazi, 2016).

### **2.2.2.6 Gebeurlikheidsleierskap**

Hierdie leierskap plaas veral klem op die feit dat leiers hul styl na gelang van 'n situasie aanpas. Daar is twee belangrike konsepte wat na vore kom, naamlik die leier se taak en aspekte van die spesifieke situasie (Seyranian, 2012).

Namate die leierskapsteorieë ontwikkel het, het sekere leierskapstyle die lig gesien.

## **2.2.3 Leierskapstyle**

Die leierskapstyl wat deur die leier gekies word kan 'n positiewe of negatiewe invloed hê op die bereiking van organisatoriese doelwitte, personeelontwikkeling en werksbevrediging (Streicher, 2019).

Daar kom talle verskille in leierskap voor en hierdie verskille kan toegeskryf word aan die persoonlikhede van mense. Sommige mense is meer taakgerig, terwyl ander mensgerig is. Kaleem, Asad en Khan (2013) voer aan dat elke leier 'n ander leierskapstyl aanneem afhange van die organisasie en omstandighede waarin die leier hom/ haarself bevind. Leierskapstyle is dikwels moeilik om te definieer omdat alle mense oor verskillende persoonlikheidstipes en -eienskappe beskik (Streicher, 2019).

Daar is heelwat verskille tussen die demokratiese, outokratiese en laissez-faire leierskapstyl. Die volgende tabel toon die verskille ten opsigte van beleid, skepping van werkstegnieke, beplanning, verdeling van arbeid en evaluasie van die bogenoemde leierskapstyle aan. 'n Kort beskrywing van gedragfaktore word vervolgens deurgegee.

**Tabel 2-2: Verskille tussen die demokratiese, outokratiese en laissez-faire leierskapstyle soos bespreek deur Booyse (2013)**

Gedrag	Outokratiese leierskapstyl	Demokratiese leierskapstyl	Laissez- faire leierskapstyl
<b>Beleid</b>	Deur die leier opgestel	Deur die groep opgestel	Geen beleid nie
<b>Skepping van werkstegnieke</b>	Deur die leier opgestel	Die leier gee voorstelle – die groep kies	Die individu besluit self daarvoor
<b>Beplanning</b>	Deur die leier opgestel	Informasie nodig vir beplanning word aan die groep verskaf	Geen beplanning nie
<b>Verdeling van arbeid</b>	Voorskrifte word deur die leier opgestel	Oorgelaat aan die groep	Die leier is onbetrokke, soms ook passief

<b>Evaluasie</b>	Prys en kritiek word deur die leier gelewer	Objektiewe standarde word gebruik	Geen waardebeplanning word uitgevoer nie
------------------	---	-----------------------------------	--

Streicher (2019) beweer dat daar 'n verwantskap bestaan tussen suksesvolle skole en die leierskapstyl wat die skoolhoof uitoefen. Daar bestaan talle leierskapstyle, maar vervolgens word slegs drie leierskapstyle bespreek.

### **2.2.3.1 Outokratiese leierskapstyl**

Hierdie leierskapstyl word klassiek gekenmerk aan baasspelerigheid. 'n Outokratiese leier wil hê dat hul ondergeskiktes direkte opdragte moet uitvoer (Khajeh, 2018). Volgens Streicher (2019) verwys outokratiese leierskap na 'n metode waar die leier direkte opdragte gee aan volgelinge met die verwagting dat die opdrag uitgevoer sal word soos wat die leier dit vereis. Hierdie leiers maak en beheer die reëls en verseker dat besluite geneem word. Hierdie leierskapstyl staan ook bekend as die leiergesentreerde styl en voldoen aan die kriteria van voorafbepaalde tradisies waar werknemers nie die geleentheid gebied word om self besluite te neem of verantwoordelikheid te aanvaar vir hul eie taakverrigtinge nie (Booyse, 2013).

Booyse (2013) beweer dat die outokratiese leierskapstyl daarop gerig is om bepaalde waardes en opinies op ondergeskiktes af te dwing en lig die volgende kenmerke onderliggend aan hierdie styl uit:

- Daar bestaan 'n eenrigting kommunikasiekanaal - die leier gee opdragte en die ondergeskikte moet dit uitvoer;
- Alle besluite word deur die leier geneem en die volgelinge voer dit uit;
- Delegering is aan die orde van die dag en 'n afwaartse hiërargiese struktuur word gevolg; en
- Die leier word gekenmerk aan dominansie en vind dit moeilik om saam met ander mense te werk.

Outokratiese leierskap moet egter nie net in 'n slegte lig gesien word nie, aangesien take dikwels meer doeltreffend verrig word, probleme opgelos word en sperdatums bereik word met hierdie leierskapstyl (Streicher, 2019).

### **2.2.3.2 Demokratiese leierskapstyl**

Konsultasie met volgelinge is aan die orde van die dag voordat daar besluite geneem word (Booyse, 2013). Hierdie leierskapstyl is groepsgesentreerd en is meer effektief vir volgelinge se gemoed en houding (Streicher, 2019). Demokratiese leierskap word gekenmerk aan die desentralisering van besluitneming waar alle volgelinge betrek word. Hierdie leierskapstyl laat ruimte vir swak uitvoering van take en swak besluitneming (Khajeh, 2018). Aan die ander kant laat hierdie leierskapstyl toe dat individue hul kreatiwiteit uitleef en werknemers voel dikwels meer verbind tot hul werk (Streicher, 2019).

Alhoewel 'n groot gedeelte van die leier se gesag gedelegeer word, behou die werknemers verantwoordelikheid vir werk gelewer. Booyse (2013) lig die volgende kenmerke onderliggend aan hierdie styl uit:

- Kreatiewe bydraes kan gemaak word deur volgelinge om te verseker dat organisatoriese doelwitte bereik word;
- Personeel word direk betrek by besluitneming deur konsultasie in die organisasie;
- Interpersoonlike verhoudings word gevestig; en
- Tweerigting kommunikasie is aan die orde van die dag en die leier speel 'n baie aktiewe rol tydens kommunikasie.

Die demokratiese leierskapstyl word dikwels aangewend om hulp te verleen aan volgelinge, struikelblokke uit die weg te ruim en volgelinge te bemagtig ten einde die geleentheid te skep vir werkers om deel te wees van die besluitnemingsproses in die organisasie. Hierdie styl het ten doel om 'n geskikte werksomgewing te skep vir volgelinge en failiteer die vrylike beweing van idees (Streicher, 2019).

### **2.2.3.3 Laissez-faire leierskapstyl**

Selfbestuur word beoefen en die leier laat toe dat volgelinge hul eie 'gang gaan'. Hierdie styl word dikwels toegeskryf aan die afwesigheid van 'n leier (Streicher, 2019). Die leier neem minimaal deel aan leierskap en dit lei dikwels tot geen besluite wat werklik geneem word nie, verantwoordelikheid wat verskuif word na die volgelinge toe, terugvoering wat dikwels geen tot minimaal is en groei van volgelinge wat beperk word.

Laissez-faire leiers word na verwys as afwesige leiers wat hul verantwoordelikhede oorlaat aan ondergeskiktes. Die volgende is kenmerkend aan die laissez-faire leierskapstyl:

- Gesag word meeste van die tyd oorgedra aan volgelinge;
- Horisontale kommunikasie vind plaas in hierdie leierskapstyl; en
- Die leier meng nie in met besluitneming nie en laat die ondergeskikte toe om volle verantwoordelikheid te aanvaar.

Volgens Booyse (2013) beskik die laissez-faire leier oor 'n aantal unieke eienskappe. Hierdie eienskappe sluit in:

- Die leiding wat deur die leier gebied word is minimaal;
- Personeel word toegelaat om besluite te neem as individue en in groepsverband; en
- Volgelinge word volkome vertrou met besluitneming en die uitvoering van pligte en take.

Operasionele doeltreffendheid blyk om minder doeltreffend te wees as gevolg van lae produktiwiteit en lae vlakke van werkstevredenheid (Streicher, 2019). Hierdie leierskapstyl kan gesien word as 'n onbetrokke en selfs afsydige styl van lei (Booyse, 2013). Gevolglik kan hierdie styl lei tot prestasieprobleme, aangesien daar geen rigting in terme van besluitneming, vaardighede, kennis en motivering is nie.

Daar is deur die jare talle studies uitgevoer oor die leierskapstyle van mans en vrouens. Navorsers het bevind dat mans meer outokraties van aard is en dat vroue meer transformasioneel, samewerkend en demokraties is (Streicher, 2019). Vroulike skoolhoofde is meer geneig om personeellede te betrek by besluitneming en dit verhoog die volgelinge se vaardighede en werkstevredenheid. Vroue se benadering tot leierskap is ondersteunend en inklusief van aard en Streicher (2019) voer aan dat dit juis vroue se vroulike eienskappe is wat bydra tot die effektiwiteit van hul skool.

## **2.3 FEMINISTIESE TEORIE**

### **2.3.1 Inleiding**

Feminisme is 'n veelvuldige en komplekse begrip wat deur die jare al in diepte nagevors is (Bailey, 2017) en verwys na die teenkating van diskriminasie teen en onderdrukking van vroue (Uwamahoro, 2011). Feminisme se doelwit is nog altyd om die status van vroue te bevorder en te verduidelik hoe manlike dominansie deur die jare vroulike bydraes in die samelewing onderdruk het (Blackmore & Kenway, 1993). As daar na Suid-Afrika se

geskiedenis gekyk word, kan mens aanvoer dat Suid-Afrika 'n patriargale gemeenskap is (Helman & Ratele, 2016). Dit beteken dat daar vandag nog van vroue verwag word om die rol van die versorger by die huis in te neem. Dit wil sê dat die vrou se primêre doel in die lewe is om na haar man, kinders en die huishouding om te sien. As gevolg hiervan worstel vroue vandag nog met hul identiteit binne 'n bepaalde gemeenskap (Bailey, 2017). Die bevoegdheid van vroue word vandag nog in twyfel getrek.

Kultuur en tradisie speel 'n baie groot rol in vroulike leierskap en vroue moet dikwels hulself bewys dat hulle waardig is vir 'n sekere posisie (Mestry & Schmidt, 2012). Daar word verder deur Mestry en Schmidt (2012) aangevoer dat strukturele en kulturele struikelblokke tesame met stereotipering die vordering van vroue in leierskapsposisies belemmer en dat manlike dominansie dikwels voorkeur geniet. Bailey (2017) is egter van mening dat kulturele verwagtinge soos dat vroue verantwoordelik is vir die gesin en huishouding dikwels talle uitdagings vir vroue veroorsaak, soos onder andere dat vroue as minder bevoegde leiers in die werksplek gesien word. Gemeenskappe is ook geneig om vroulike skoolleiers nie te vertrou nie, aangesien hulle voel dat só 'n belangrike posisie eerder deur 'n man gevul moet word (Mestry & Schmidt, 2012). Die Noord-Sotho en Bapedi kulture toon 'n sterk gevoel teenoor die feit dat vrouens nie leiers kan wees nie (Bailey, 2017). Dit is veral duidelik in die swart kulture van Suid-Afrika dat daar 'n algemene gevoel heers dat 'n vrou se plek eerder by die huis moet wees (Lumby & Azaola, 2011). Moroosi (2010) is van mening dat die gesag van vroulike leiers dikwels uitgedaag word deur manlike onderwysers. In Lumby en Azaola (2011) se studie is daar gevind dat manlike onderwysers dit veral moeilik aanvaar om opdragte uit te voer wat van 'n vrou af kom. Die navorsers het verder bevind dat die gemeenskap voel dat 'n vrou haar skoolverpligtinge sal skuif om eerder gesinsverantwoordelikhede na te kom. Lumby en Azaola (2011) voer verder aan dat manlike skoolhoofde dus die teenoorgestelde ervaar en dat die gemeenskap van mening is dat mans langer ure by die skool deurbring. Daar word algemeen aanvaar dat mans 'n gesin kan hê en 'n beroep kan beoefen, maar vir 'n vrou moet dit een van die twee wees (Bailey, 2017). Mestry en Schmidt (2012) is van mening dat skoolhoofskap as 'n baie belangrike werk beskou word en dat gemeenskappe dikwels nie vroulike skoolhoofde in dié belangrike beroep vertrou nie.

Vroue werk dikwels langer ure om hulself te bewys aan die gemeenskap, skoolbestuur en personeel (Bailey, 2017). Die vrou as leier gaan soms gebukkend onder geweldige druk. Hulle werk dikwels langer ure en offer baie van hulle vrye tyd op. Bailey (2017) het in haar studie 'n lys van strategieë genoem waarmee vroulike skoolhoofde hulle werks- en gesinsbalans hanteer. Hierdie strategieë sluit onder andere in:

- Nie-werktyd is nie duidelik geïdentifiseer nie;

- Vroulike skoolhoofde werk dikwels na skoolure om ononderbroke werkstyd te verseker;
- Vroulike skoolhoofde maak baie staat op hul skoolbestuurspan en werk baie nou saam; eerder as om alles op hul eie te doen; en
- Hulle werk baie lang ure gedurende 'n skoolkwartaal om vakansies te kan ontspan.

Moreau (2007) voer aan dat dit 'n baie moeilike taak vir 'n vroulike skoolhoof is om haar werkslading, gesinsverantwoordelikhede en 'n bestuurspos effektief te balanseer en dikwels lei hulle gesinne daaronder. Moroosi (2007) versterk die bogenoemde stelling deur aan te voer dat vroue in leierskap posisies dikwels hul gesinne verwaarloos. Stereotipering en kulturele uitdagings is nie uniek aan Suid- Afrika nie en kom ook in talle ander lande voor (Bailey, 2017).

### **2.3.2 Tipes feminismes**

Feminisme kan omskryf word as die beweging vir die politieke, maatskaplike en ekonomiese gelykheid van vroue en mans (Bailey, 2017). Daarteenoor omskryf Uwamahoro (2011) 'n feminis as 'n individu wat fokus op vroueregte en hul bevordering in die samelewing as gelyke eweknie. Uwamahoro (2011) voer verder aan dat feminisme 'n aktiewe verbintenis tot gelykheid en respek is en verwys na die vrou se soeke na dieselfde geleenthede en voorregte as mans. Daar is 'n aantal feministiese teorieë. Hierdie teorieë het ten doel om onregverdige en onbillike rolvoorskrifte in die samelewing stop te sit. Feminisme word in vier hooftipes verdeel, naamlik liberale feminisme, sosialistiese feminisme, radikale feminisme en kulturele feminisme.

#### **2.3.2.1 Liberale feminisme**

Hierdie tipe feminisme handel oor gelyke toegang tot hulpbronne en geleenthede in die samelewing. Liberale feministe is van mening dat ongelykheid deur middel van beleide uitgeskakel moet word.

#### **2.3.2.2 Sosialistiese feminisme**

Hierdie vorm van feminisme fokus op die oortuiging dat klassestrukture en samelewingseconomie tot verskeie vorme van onderdrukking lei. Hierdie tipe feminisme fokus grotendeels op kapitalisme en manlike mag en die voorreg wat spruit uit verskeie vorme van kapitalisme (Uwamahoro, 2011).

Sosialistiese feminisme het in die vroeë 1960's en 1970's ontwikkel (Streicher, 2019). Hierdie soort feminisme fokus minder op die oorsprong van vroue se ondergeskiktheid, maar eerder op die aard van die ondergeskiktheid (Streicher, 2019). Sosialistiese feminisme het ten doel om saam met mans te werk om 'n gelyke speelveld daar te stel vir beide geslagte. Hierdie soort feminisme word dikwels met marxiste geassosieer wat beteken dat seksisme en geslagsverdeling van elke historiese era bepaal word deur die ekonomiese stelsel van die tyd (Streicher, 2019).

Sosialistiese feminisme is as lens vir hierdie studie gebruik. Die algehele idee rondom feminisme verwys na die algehele persepsie dat mans en vroue gelykheid in terme van geleenthede, behandeling en respek verdien (Streicher, 2019). Feministe verwys na mense wat ongelykheid op grond van geslag stop wil sit. Geskiedenis dui daarop dat mans deur die jare meer geleenthede as vroue ontvang het (Goodfriend, 2016). Ongeag van talle nasionale en internasionale wetgewing en beleide soos geslagsongelykheid en diskriminasie teen vroue, word dit egter nog nie in die praktyk uit gevoer nie (Bailey, 2017). Die realiteit dui egter nogsteeds daarop dat mans en vroue in die werkplek nie op gelyke voet meeding nie.

### **2.3.2.3 Radikale feminisme**

Hierdie tipe feminisme fokus op die sistematiese marginalisering van vroue en 'n vorm van geslagsonderrukking wat voorkom. Hierdie feministe glo dat seksisme die oorhoofse probleem in die samelewing is (Uwamahoro, 2011).

### **2.3.2.4 Kulturele feminisme**

Hierdie feminisme ondersoek die verskille tussen mans en vroue en verwys na 'n groep sterk vroue wat gelei word deur vroulike bekommernisse (Uwamahoro, 2011).

## **2.4 DIE VROU AS LEIER**

### **2.4.1 Inleiding**

Die evolusie van vroulike leierskap het stadig verloop deur die jare. Dit is veral duidelik uit navorsing dat die vrou vir so lank as wat geskiedenis ons terugvat gekoppel was aan sekere soorte beroepe wat dikwels as minder belangrik geag was in die samelewing (Priddy, 2018). As daar egter dieper gekyk word na die geskiedenis, is dit duidelik dat vroue al deur die jare so vroeg soos die antieke Romeinse tydperk nie posisies in organisasies beklee het nie, maar

dat hulle 'n geweldige impak gehad het op hul mans se besluite en keuses. Vroue het egter deur die jare onbewustelik reeds gelei. Van so vroeg as 1995 is daar by die Verenigde Nasies se vierde Wêreldkonferensie op vroue gefokus oor die feit dat vroue 'n gemarginaliseerde groep is. Hierdie stelling is in 2001 weer bevestig toe Mathipa en Tsoka (2001) klem daarop geplaas het dat vroue onder-verteenvoerdig is in leierskapsposisies regoor die wêreld. Hierdie verskynsel word waargeneem in lande soos Australië en selfs Amerika, waar vroulike leierskap gereeld onder die vergrootglas geplaas word as gevolg van geslagswanbalanse en ongelykhede. In 2020 was daar slegs 24% vroulike skoolhoofde in Amerika en Ramaswamy (2020) skryf dit toe aan vroue wat nie aansoek doen vir die posisies nie, geslagsongelykheid en selfs onbewustelike vooroordeel in besluitneming wanneer daar gekies moet word tussen 'n man of vrou vir die posisie. Volgens Duffin (2021) is daar slegs 39% vroulike skoolhoofde in Australië en hy voer aan dat hierdie statistiek dui op 'n groot probleem iewers. Dié probleem kan egter nie toegeskryf word aan die vermoë van vrouens nie, want daar is talle vroulike skoolhoofde wat invloedryk is.

In Suid-Afrika blyk dit dat die situasie nie veel anders is nie. Leierskap is dikwels konvensioneel patriargaal waar mans gesag het in die samelewing en vroue die ondergeskiktes moet wees. Hierdie stelling seevier al vir jare in Suid-Afrika en dit is 'n kwessie wat selfs met talle beleide en wetgewing nie uit die weg geruim kan word nie. Streicher (2019) is van mening dat vroue dikwels leierskap anders ervaar as mans as gevolg van die jarelange gebrek aan blootstelling.

#### 2.4.2 Vier generasies

Vroulike leierskap het ongeveer in die jaar 1948 na vore gekom en met tyd 'n wending gemaak in Suid-Afrika. Die volgende figuur beeld die generasies van vroulike leierskap in Suid-Afrika uit:



**Figuur 2-2: Generasies van vroulike leierskap in Suid-Afrika (Van der Westhuizen, 2013)**

#### **2.4.2.1 Kontraktuele verbintenis**

Om in 'n beroep te staan het dikwels beteken om ongetroud te bly. Vroue in hierdie era wat onderwys as professione gekies het, het besef dat indiensneming beteken dat hulle ongetroud sou moes bly. Indien die vrou sou wou trou, het hulle geweet dat hulle hul beroep sou vaarwel moes roep. Dit is eers na die Eerste Wêreldoorlog dat getroude vrouens algemeen aanvaar is om in onderrigprofessies te kon bly.

#### **2.4.2.2 Onderrig as 'n versekeringspolis**

Kenmerkend aan hierdie generasie is dat die vrou aangemoedig is om 'n universiteitsgraad te verwerf as 'n versekeringspolis, maar daar het steeds 'n negatiewe houding oor vroue wat 'n beroep gekies het. Om een of ander rede is die onderwysprofessie egter as aanvaarbaar vir die vrou beskou. Dié professie het haar die geleentheid gebied om steeds haar moederlike en huislike pligte na te kom en steeds haar posisie as onderwyseres te beklee. Dit is egter ook duidelik dat die vrou nie die nodige leiding gehad het oor hul rol in die werksomgewing, gesinsverpligtinge en hul professionele ambisies nie.

#### **2.4.2.3 Fyn balansering van rolle**

Hierdie generasie vrou is gekenmerk as 'n "supervrou" en het dikwels meer as een werk gehad as gevolg van die skaarsheid van werk en die veranderende ekonomie. Vroue is dus genoodsaak om in die onderwysprofessie te bly vir hul inkomste. Kenmerkend aan hierdie generasie vrou het dit egter ook duidelik geword dat vroue se persoonlike lewens steeds deur openbare menings gereguleer is. Daar is van die vrou verwag om skool te hou asof sy geen kinders het nie, maar haar kinders moes versorg word asof sy geen beroep het nie.

#### **2.4.2.4 'n Benadering gefokus op die toekoms**

Die oorgrote meerderheid van kandidate vir die onderwysprofessie bly steeds vroue. In hierdie generasie het dit sterk na vore gekom dat die vrou haar rol as werkende vrou en moeder egter beter moet verstaan om sodoende 'n gesonde balans te vind en hierdie verskillende rolle realisties te hanteer.

Vroue geniet nou meer as ooit ekonomiese stabiliteit (Streicher, 2019), maar die onderverteenwoordiging van vroue in leierskapsposisies is steeds 'n realiteit. Hierdie realiteit is egter al deeglik gedokumenteer. Die oorheersing van die man in leierskapsposisies is 'n

alomteenwoordige realiteit regoor die wêreld. Amondi (2011) is van mening dat hierdie manlike oorheersing in leierskapsposisies in die onderwyssektor groot negatiewe implikasies inhou vir die opvoedkundige kurrikulum van Suid-Afrika.

### **2.4.3 Die vrou as skoolleier en wetgewing**

Teoreties gesproke kry vroue in Suid-Afrika gelyke toegang tot werksgeleenthede en bevordering (Bailey, 2017). Die Suid-Afrikaanse Grondwet (1996) is gegrond op 'n aantal waardes wat insluit menswaardigheid, gelykheid, die uitbou van menseregte en vryhede. Die Grondwet het ten doel om te verseker dat alle landsburgers die konstitusionele regte van Suid-Afrika kan geniet (Ewart, 2014). Seksisme en rassisme is egter teen die Grondwet van Suid-Afrika. Ewart (2014) is van mening dat verskeie navorsers artikel 9, wat handel oor gelykheid, sien as die hoeksteen van die Suid-Afrikaanse Grondwet. Om gelykheid in Suid-Afrika vir almal te verseker, moet nasionale wetgewing gesamentlik met beleide en maatreëls in plek gestel word (Grondwet, 1996). Die Handves van Menseregte (1996) in Suid-Afrika waarborg gelyke behandeling aan almal (Suid-Afrika, Wet 108 van 1996). Ewart (2014) omskryf menseregte as die basiese regte wat elke landsburger in Suid-Afrika kan geniet, omdat hulle mense is. Onbillike diskriminasie word verbied. Die Handves van Menseregte poog om te verseker dat vroue wat voorheen benadeel is nou voorkeur in bevorderingsposte ontvang.

Die volgende wetgewing is in plek gestel om te verseker dat die vrou gelyke geleenthede tot bevordering geniet.

#### **2.4.3.1 Wet op Gelyke Indiensneming (Wet 55 van 1998)**

Gelyke geleenthede was voorheen nie beskore vir almal nie (Ewart, 2014). Om die wanbalanse van die verlede reg te stel, het die staat regstellende aksiewetgewing en -maatreëls in plek gestel (Ewart, 2014). Volgens artikel 15 (1) van die Wet op Gelyke Indiensneming is maatreëls geïmplementeer om te verseker dat voorheen benadeelde groepe, soos vroue, nou gelyke geleenthede tot indiensneming kan geniet. Ewart (2014) is van mening dat regstellende maatreëls nog nie ten volle geïmplementeer is nie en dat vroue steeds nie gelyke geleenthede tot bevordering geniet nie. Hierdie bogenoemde stelling word versterk deur Benjamin (2021) wat aanvoer dat daar steeds gediskrimineer word teen 'n oorgrote meerderheid swanger vroue in die werkplek. Vroue word gesien as versorgers en hierdie rol is dikwels 'n groot las vir 'n organisasie (Benjamin, 2021).

#### **2.4.3.2 Nasionale Onderwysbeleid (Wet 27 van 1996)**

Mthembu (2007) voer aan dat die Nasionale Onderwysbeleid ten doel gehad het om diskriminasie teen vroue stop te sit, die getal vroue in bestuursposte te verhoog en die vrou as leier se status te verhoog. Die Departement van Onderwys het verskeie programme in plek gestel om die vrou te bemagtig, onder andere die "Women in and into leadership positions" (Ewart, 2014). Die realiteit is egter steeds dat ongelikheid voorkom in die onderwyssektor en dat mans prioriteit geniet vir bestuursposte in die onderwyssektor (Diko, 2014).

#### **2.4.3.3 Die Suid- Afrikaanse Skolewet (Wet 84 van 1996)**

Daar is voorheen teen vroue gediskrimineer en die Suid-Afrikaanse Skolewet maak kortliks melding dat wanbalanse van die verlede reggestel moet word (Ewart, 2014). Enige vorm van rassisme, seksisme en diskriminasie moet gesmoor word.

#### **2.4.3.4 Die Wet op Indiensneming van Opvoeders (Wet 76 van 1998)**

Hierdie wet fokus op die aanstelling en vul van poste. Daar word klem gelê op bekwaamheid en die behoefte om wanbalanse reg te stel (Ewart, 2014). Hierdie word egter nog nie aan voldoen nie en daar heers 'n persepsie dat mans beter leiers maak as vroue as gevolg van algemene persepsies van die verlede (Mathevula, 2014).

#### **2.3.4.5 Wet op Bevordering van Gelykheid en Voorkoming van onbillike diskriminasie (Wet 4 van 2000)**

Hierdie wet het ten doel om gelykheid te bevorder. Dit is van kardinale belang om bewustheid te skep oor die bevordering van gelykheid (Ewart, 2014). Om gelykheid te bevorder, is die plig van die staat. Die staat moet programme, aksieplanne en gedragskodes implementeer, bystand bied en opleidingsprogramme aanbied (Ewart, 2014). Bewusmaking kan geskied in die vorm van navorsingsprojekte, openbare onderwys, beleidsontwikkeling en wetgewing.

Ewart (2014) is van mening dat daar rede tot kommer is, aangesien daar verskeie wetgewing geïmplementeer is, maar steeds bekleef min vroue leierskapsposisies. Bailey (2017) bevestig hierdie stelling deur aan te voer dat mans en vroue steeds nie op gelyke voet meeding nie en dat vroue nie altyd voordeel geniet nie. Lumby en Azaola (2011) verskil egter met die bogenoemde navorsers en voer aan dat daar talle geleenthede vir vroue geskep word om leierskapsposisies te bekom. Van hierdie geleenthede sluit in onderwys, bestuursprogramme

en kort kursesse. Mentorskap en afrigting deur ervare skoolhoofde bied nog 'n geleentheid aan vroue om hulself voor te berei vir moontlike hoofskap. Die Departement van Basiese Onderwys (2017) voer aan dat vroue een van hul top prioriteite is. Daar word veral ag geslaan op die werwingsproses en leierskapsontwikkeling om geslagsgelykheid te bewerkstellig (Memela, 2017). Die Departement van Basiese Onderwys voer aan dat hulle bewus is daarvan dat daar slegs 38,36% vroue in leierskapsposisies is, maar dat hulle tans besig is om die probleem reg te stel deur vroue voorkeur te gee tydens die werwingsproses.

Bailey (2017) is van mening dat, alhoewel vroue in Suid-Afrika groot toegang het tot verskillende beroepe in die onderwys, hulle gebrek aan deelname aan leierskapsposisies 'n groot rede tot kommer is. Volgens Davids (2018) is vrouens geneig om hulle rol as onderwyser en versorger te aanvaar en mans eerder as natuurlike leiers gesien word deur die gemeenskap. Hierdie stelling word versterk deur May (2016) wat aanvoer dat daar 'n algemene neiging in gemeenskappe heers dat leiers manlik moet wees. Die rol van 'n vrou het deur die jare heen deurlopende transformasie ervaar, maar steeds word vroue as minder geskikte kandidate vir leierskapsposisies gesien (Hejase, Haddad, Hamdar, Massoud & Farha, 2013). Die transformasie van vroue deur die jare het stadig vordering gemaak en Grogan en Shakeshaft (2011) voer aan dat hierdie vordering aan 'n beperkte gehoor voorgelê word. In ontwikkelende lande dra verskeie ekonomiese, sosiale en politieke prosesse dikwels by tot die vrou se toegang tot leierskapsposisies in skole (Li, 2014).

Bestuur en leierskap is twee konsepte wat hand-aan-hand gaan en nie van mekaar geskei kan word nie. 'n Persoon in 'n bestuursposisie moet die vermoë hê om daaglikse take te bestuur, resultate te lewer en verandering teweeg te bring (Wajdi, 2017). Goeie leierskapsvaardighede sal geensins saak maak sonder goeie bestuursvaardighede (Wajdi, 2017). Hejase *et al.* (2013) is van mening dat beide vroulike en manlike leiers oor twee vaardighede moet beskik:

1. Bestuursvaardighede - Hierdie vaardighede kan maklik aangeleer word en is vir beide geslagte dieselfde.; en
2. Leierskapsvaardighede - Hierdie vaardighede is soms moeilik om te bemeester en die style wat mans en vroue aanwend in hul organisasie verskil van mekaar.

Volgens Hejase *et al.* (2013) is daar sekere vaardighede en eienskappe wat vroulike leiers van manlike leiers onderskei. Esa en Peng (2013) is van mening dat, vir vroue om effektiewe en suksesvolle vroulike leiers te wees, hulle oor die volgende moet beskik:

- 'n Gedeelde visie en doelgerigheid;
- Optimisme en entoesiasme;

- Prestasieverwagtinge;
- Die stel van 'n voorbeeld en rolmodel;
- Die vermoë om effektiewe spanne te skep en leierskap onder skoolpersoneel te versprei;
- Die gedreweheid om onderwysers en skoolpersoneel te beskerm;
- Die potensiaal om die onderrig- en leerprogram te bestuur;
- Die vermoë om skoolroetines en gedragsnorme vas te stel;
- Die monitering van die prestasie van personeel en skool;
- Die erkenning en beloning gee waar nodig;
- Die risiko's en uitdaging van aanvaarde oortuigings en gedrag;
- Die verbintenis van die skool met ouers, die gemeenskap en alle betrokke partye;
- Die bydra tot die ontwikkeling van mense;
- Die fokus op studenteprestasies en vooropstelling van kinders se persoonlike of politieke belange; en
- Aanpasbaarheid.

Die vrou as leier word beskryf as buigsaam, ondersteunend, koesterend, samewerkend en sosiaal regverdig (Davids, 2018). May (2016) is van mening dat daar 'n duidelike verskil is tussen die leierskapstyle van mans en vrouens. Vroue in leierskapsposisies neem dikwels leierskapstyle deur hul persoonlike ervarings aan (May, 2016) en is nie-mededingend wanneer dit kom by hul styl van leierskap, waar mans daarteenoor dikwels outokraties, hiërargies en mededingend kan voorkom in hul styl (May, 2016). 'n Vrou se leierskapstyl is meer opbouend, oop en inklusief (Grogan, 1996). Hejase *et al.* (2013) versterk Grogan (1996) se standpunt deur aan te voer dat vroue in leierskapsposisies dikwels hul gesag gebruik om 'n ondersteunende en koesterende werksomgewing vir hul ondergeskiktes te skep. Die vroulike leier is geneig daartoe om die transformerende leierskapstyl aan te neem (Uwamahoro, 2011). Die transformerende leierskapstyl kan omskryf word as 'n inspirerende, motiverende en intellektueel stimulerende styl wat fokus op sterk punte en geleenthede in 'n skool (Uwamahoro, 2011). Die transformerende leier word deur Röthengatter (2010) omskryf as leiers wat hul werknemers motiveer om sodoende die organisatoriese doelwitte te bereik. Die belang van die span as geheel is vir die leier belangrik. Transformerende leierskap is 'n goeie voorbeeld van suksesvolle leierskap (Hejase *et al.*, 2013). Navorsing het reeds van 1994 af daarop gewys dat die transformerende leierskapstyl 'n sterk en positiewe impak op die individu, groep en organisasie se prestasie het (Röthengatter (2010). Transformerende leierskap word gekenmerk met charisma, openheid oor gevoelens, 'n hoër moariliteit en vertroue. Vroue het in die bogenoemde eienskappe hoër tellings as mans behaal; dit wil sê vroulike leiers is meer geneig om transformerend te wees (Röthengatter, 2010). Röthengatter (2010) voer ook verder aan dat vroulike leiers meer persoonlik geïntereerd is as mans. Hulle

let meer op na die behoeftes van hul ondergeskiktes. Vrouelik leiers beskik oor heelwat transformerende eienskappe (Hejase *et al.*, 2013).

Die vrou as leier word deur Hejasse *et al.*(2013) in kort soos volg opgesom:

- Die vrou sien leierskap as 'n proses van fasilitering;
- Vroue is meer demokraties en deelnemend van aard;
- Die vrou is meer geneig om mag en inligting met haar ondergeskiktes te deel;
- Vroue is minder hiërargies geörienteerd en verkies strukture wat nie piramiedies is nie;
- Vroue is dikwels meer geneig om 'n “mense-mens” te wees omdat hulle gemaklik voel om een-tot-een te kommunikeer;
- Vroue hanteer konflik beter omdat hulle dikwels beter kommunikeerders en luisteraars is;
- Die vrou as leier toon ook meer empatie en verdraagsaamheid teenoor haar personeel;
- Vroulike leiers is meer kreatief; en
- Vroulike leiers gee dikwels meer aandag aan die individu in haar span.

Uit die bogenoemde kan afgelei word dat die eienskappe wat die vroulike leier uitbeeld ooreenstem met 'n tipiese leierskapstyl wat fokus op mense (Röthengatter, 2010). Röthengatter (2010) voer aan dat vroulike leiers meer besorgdheid toon teenoor hul ondergeskiktes en deelname is vir die vroulike leier van uiterste belang. Omdat vroue oor al hierdie eienskappe beskik voorspel Blackmore (2008) dat vroue juis daarom beter leiers in die toekoms gaan wees.

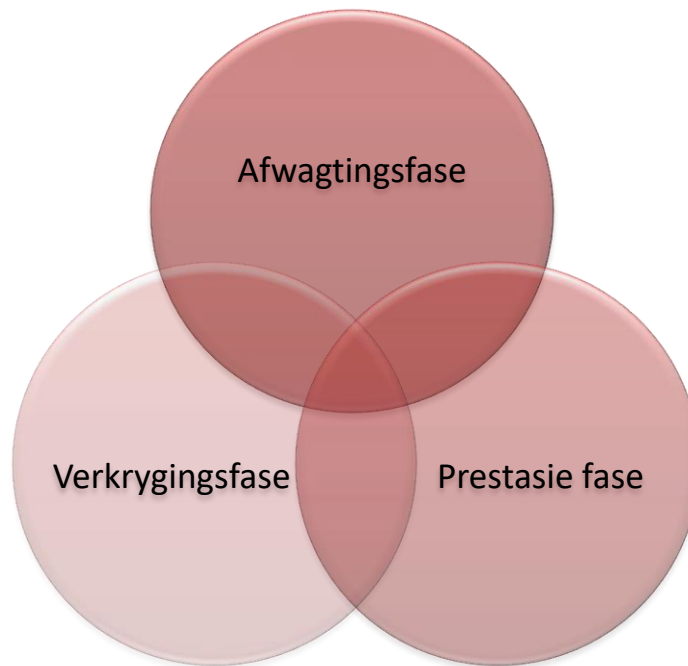
## **2.5 BEVORDERINGSPAAIE VAN VROULIKE SKOOLHOOFDE**

### **2.5.1 Inleiding**

Bevorderingspaaie van vroulike skoolhoofde verskil van land tot land. Vroue vind dit dikwels moeilik om hul bevorderingspad te beplan Komiti en Moroosi (2020) voer aan dat vroue se bevorderingspad dikwels meer kompleks is as mans. Dit kan toegeskryf word aan persoonlike, sosiale en organisatorise faktore wat 'n rol speel. Hulle is verder van mening dat vroue dikwels nie hul bevorderingspad beplan tot heelwat later in hul lewens nie. Dit kan toegeskryf word aan die rol wat die vrou vertolk by die huis as moeder. Vroue voel dikwels dat hulle eerder wil fokus op hul kinders en later in hul lewens sal aandag skenk aan bevorderingsmoontlikhede vir hulself en hul beroep.

## 2.5.2 Die pad na hoofskap

Bevorderingspaaie van vroue in Suid-Afrika blyk nie veel anders te lyk as in ander lande in die wêreld nie. Die probleme wat in ander lande deur vroue ervaar word, word ook ervaar deur vroue in Suid-Afrika. Moroosi (2010) voer aan dat daar aanvanklik drie fases is waardeur vroue beweeg in hul bevorderingspad en in elke fase ervaar die vrou een of ander uitdaging wat haar verhinder om haar doel te verwesenlik. Die volgende figuur beeld die drie fases uit wat geïdentifiseer is deur Moroosi (2010):



**Figuur 2-3: Drie fases van die vrou se bevorderingspad**

### 2.5.2.1 Afwagtingsfase

Tydens hierdie fase word die vrou voorberei vir leierskapsposisies. Hierdie fase word gekenmerk aan 'n tydperk waar die vrou haarself voorberei vir 'n leierskapsposisie deur die nodige kennis en vaardighede op te bou. Die verwerwing van kwalifikasies, opleiding, werkswinkels en deelname aan informele netwerke word as deurslaggewend beskou vir die vrou in hierdie fase.

### 2.5.2.2 Verkrygingsfase

Hierdie fase verwys na die fase waar die vrou toegang verkry tot leierskapsposisies en uiteindelik die posisie betree. Hierdie fase word gekenmerk aan die aktiewe rol wat vroue speel om 'n leierskapsposisie te bekom. Werksaansoekvaardighede en ambisie is van

kardinale belang tydens hierdie fase. Tydens hierdie fase ervaar die vrou ook die meeste diskriminasie en dit is veral duidelik in sekondêre skole waar die man dikwels bo die vrou gekies word.

### **2.5.2.3 Prestasiefase**

Hierdie fase verteenwoordig die werklike bestuursfunksie en dis veral hier waar die klem gelê word op die ondervteenwoordiging van vroue.

Die navorsing van Komiti en Moorosi (2020) het bevind dat vroue wat skoolhoofde geword het oorwegend onderwys by vroulike onderwysers ontvang het. Hieruit kan afgelei word dat die vroue geïnspireer was deur die onderwysers en daarvolgens 'n loopbaan in die onderwys gevolg het en dat hulle nog later tot skoolhoofde bevorder is. In 'n ander studie het Loyola (2016) bevind dat vroulike skoolhoofde in Capiz hoogs gemotiveerd was, 'n hoë selfbeeld gehad het, baie sterk spiritualisties was en oor baie sterk wilskrag beskik het. Hulle is ook toegerus met loopbaanontwikkelingspatrone-vaardighede wat hulle toegepas het op hul pos en om suksesvol te word. Die navorser het ook gevind dat hulle in staat was om hul gesin en werk suksesvol te kombineer en steeds 'n hoë prestasievlak te behaal. Ten spyte van huweliksbeperkings was hulle innoverend en het hulle tyd gevind vir beide gesin en werk met ondersteunende familieleden wat die eise en laste van hul posisie verminder het. Hierdie vroulike skoolhoofde het ook die belangrikheid van waardes op hul loopbaanontwikkelingspatrone besef as noodsaaklik om aan hulle rigting te gee na hul gewenste doel. As suksesvolle skooladministrateurs het hulle hulself "rolmodelle" gemaak vir ander professionele persone wat daarop gemik was om een in die toekoms te word.

Die studie van Van Jaarsveld, Bauman-Buffone en Mentz (2020) wat in Suid-Afrika gedoen is, het bevind dat die meerderheid vroulike skoolhoofde as jong onderwysers op verskillende terreine aan leierskap blootgestel was. Tydens hul loopbane het hulle voortdurend bewus geword van hul vermoëns en besef dat hulle skoolhoofde kan wees. Hulle het bloot deur die vlakke beweeg en is tot skoolhoof bevorder. Hierteenoor lyk vroulike skoolhoofde in Kanada se bevorderingspaaie heelwat anders. In Kanada vereis alle skoolhoofde formele onderwys, wat 'n baccalaureusgraad, 'n baccalaureusgraad in onderwys en 'n meestersgraad moet insluit. Daarbenewens moet alle skoolhoofde vir 'n minimum van vyf jaar 'n onderwyser binne 'n skool- of distriksopset gewees het. Hierdie vyf-jaar tydperk van praktiese ondervinding as onderwyser is van kritieke belang vir die rol van 'n skoolhoof aangesien dit hulle die tyd gee wat nodig is om pedagogiese benaderings tot onderrig en leer te ontwikkel wat hul instruksionele sowel as evaluerende leierskapvermoëns sal verbeter. Kanadese

skoolhoofdeposisies vereis ook 'n minimum van drie kwalifikasies uit die volgende vier gebiede: primêre, junior, intermediêre en senior. Tesame met die voorgenoemde, moet alle huidige skoolhoofde 'n gesertifiseerde Ontario 'Principal's Qualification Program' (PQP) Deel I en Deel II voltooi het. Hierdie PQP-opleiding behels ook 'n internskap. Voordat 'n individu 'n skoolhoof kan word, moet hy/sy ook suksesvol wees om tot 'n onderhoof bevorder te word. In werklikheid moet hy/sy suksesvol wees in die pos as 'n onderhoof met 'n aanbeveling van sy/haar skoolhoof en superintendent van onderwys. Om in aanmerking te kom vir die hoofleierskapsrol, moet die onderhoof ook 'n suksesvolle werknemersevaluering laat uitvoer deur sy/haar toesighoudende skoolhoof en superintendent van onderwys.

Dit is duidelik dat daar geen bloudruk vir bevordering van vroulike skoolhoofde is nie.

## **2.6 LEIERSKAPSBENADERINGS VAN VROUE**

### **2.6.1 Inleiding**

Bailey (2017) omskryf leierskapstyl as leiers se manier van optrede en die konsekwente gedragspatrone wat leiers uitbeeld tydens sekere situasies. Grogan en Shakeshaft (2011) voer aan dat, alhoewel vroue in leierskapsposisies nie almal op 'n bepaalde manier lei nie, daar tog sekere benaderings is tot leierskap wat voorkeur geniet deur vroulike leiers. Sekere kenmerke van 'n leierskapstyl word primêr geassosieer met vroulike gedrag en optredes (Bailey, 2017). Hierdie kenmerke kan onder andere insluit kommunikasie, verhoudinge, gedeeltelike besluitneming en bemagtiging van ander. Grogan en Shakeshaft (2011:6) voer verder aan dat daar vyf benaderings is tot vroulike leierskap: leierskap vir leer, leierskap vir maatskaplike regverdigheid, verhoudingsleierskap, geestelike leierskap en gebalanseerde leierskap. Hierdie benaderings word vervolgens verder omskryf.

### **2.6.2 Benaderings tot vroulike leierskap**

#### **2.6.2.1 Leierskap vir leer**

Hierdie styl verwys na die wyse waarop vroue klem lê op die bevoegdheid van onderwysers en die fokus is op uitmuntende onderrig en leerpraktyke (Grogan & Shakeshaft, 2011). Volgens Bailey (2017) is daar 'n besef dat die bestuur van die skool belangrik is, maar die prioriteit lê by onderrig en leer.

### **2.6.2.2 Leierskap vir maatskaplike regverdigheid**

Maatskaplike regverdigheid fokus op die maatskaplike aspek van ondewr wys. Die vrou betree die onderwysprofessie vir die rede dat sy 'n verskil wil maak en die lewens van leerders wil verander (Grogan & Shakeshaft, 2011). Daar word dikwels gefokus op die etiese benadering tot leierskap waar vroue 'n regverdige leeromgewing wil skep vir alle leerders (Grogan & Shakeshaft, 2011).

### **2.6.2.3 Verhoudingsleierskap**

Die sentrale fokus van hierdie leierskapstyl behels dat die leier eerder in 'n horisontale as hiërargiese posisie teenoor kollegas staan (Grogan & Shakeshaft, 2011:6). Vroue is veel eerder geneig om doelwitte saam met kollegas te bereik (Grogan & Shakeshaft, 2011). Volgens Bailey (2017) het hierdie leierskapstyl 'n deurslaggewende uitwerking op die gedrag en verandering van 'n skool. Die leier sien elke persoon se waarde raak in die skool en beoefen nie mag uit oor die persoon nie, maar veel eerder saam met die persoon.

### **2.6.2.4 Geestelike leierskap**

Geestelike leierskap verwys na spiritualiteit as bron van krag en 'n manier om hegte bande te vorm met kollegas (Grogan & Shakeshaft, 2011).

### **2.6.2.5 Gebalanseerde leierskap**

Hierdie styl verwys na die gesonde balans tussen 'n vrou se werk-, huis- en gemeenskapsverpligtinge (Grogan & Shakeshaft, 2011). Bailey (2017) voer aan dat die vroulike leier kan benadeel word deur haar huislike verantwoordelikhede, maar dit kan ook tot voordeel strek deur die blote feit dat vroue oor ingebore moederlike eienskappe en vaardighede beskik wat hulle kan aanwend tot selfverbetering wat hulle 'n voordeel gee bo mans.

## **2.7 UITDAGINGS WAT VROUE ERVAAR**

### **2.7.1 Inleiding**

Uitdagings word volgens May (2016) omskryf as faktore wat manifesteer as probleme wat vroulike leiers in leierskapsposisies ervaar. Die uitdagings wat vroulike skoolhoofde ervaar

sluit in stereotipering, geslagsongelykheid, geslagsdiskriminasie, intrinsieke en ekstrinsieke uitdagings. Deur die jare het Suid-Afrikaanse vroue groter toegang tot leierskapsposisies in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel begin geniet, maar daar is 'n ondervteenwoordiging van vroulike leiers in die Suid-Afrikaanse konteks (Davids, 2018). Hierdie stelling word bevestig deur May (2016) waar die navorser aanvoer dat die ondervteenwoordiging van vroulike leiers groot rede tot kommer in Suid-Afrika is en dat daar drasties opgetree moet word om hierdie probleem reg te stel. Die Departement van Onderwys (2006) bevestig hierdie waarneming deur aan te voer dat vroue 68% uitmaak van die onderwysers in Suid-Afrika. Ten spyte daarvan dat vroue die professie oorheers in Suid-Afrika, is daar steeds te min vroulike skoolhoofde of selfs vroue in leierskapsposisies (Bailey, 2017).

Uitdagings wat vroue ervaar is nie uniek aan Suid-Afrika nie en dit wil voorkom dat vroue in talle ander lande met dieselfde uitdagings gekonfronteer word. Wêreldwyd word onderwys gesien as 'n vroulike beroep, maar steeds is die vrou ondervteenwoordig in leierskapsposisies (Ewart, 2014). Shakeshaft en Grogan (2011) is van mening dat dit 'n moeilike taak is om te bepaal hoeveel vroue werklik leierskapsposisies beklee in skole, as gevolg van die tekort aan genoegsame betroubare en vergelykende data. In lande soos die Verenigde Koninkryk, die Verenigde State van Amerika en Nieu Seeland is daar steeds 'n ondervteenwoordiging van vroue in leierskapsposisies (Ewart, 2014). Alhoewel vroue ook die meerderheid van die onderwysprofessie in hierdie lande uitmaak, is geslagsgelykheid in terme van bevordering en bestuursposisies steeds problematies.

Volgens Ewart (2014) is daar in lande soos die Verenigde Koninkryk, die Verenigde State van Amerika en Nieu Seeland die algemene tendens dat mans steeds bo vrouens verkies word vir leierskapsposisies. Dit wil dus voorkom dat mans leierskapsposisies makliker bekom as vrouens. Alhoewel daar oor die jare 'n toename in vroulike leiers was, is daar steeds volgens Shakeshaft en Grogan (2011) in hierdie lande rede tot kommer oor die ondervteenwoordiging. Volgens Ewart (2014) bemoeilik rolkonflik dit steeds vir vrouens in hierdie lande om leierskapsposisies te bekom en daar is steeds 'n oneweredige verspreiding van mans en vrouens in leierskapsposisies.

In lande soos Australië en Griekeland is daar veral vordering gemaak ten opsigte van geslagsgelykheid en vroulike leierskap (Ewart, 2014). In Australië het vrouens reeds in 2008 62% van die leierskapsposisies in skole beklee (Blackmore, 2008). Hierdie groot persentasie kan volgens Ewart (2014) toeskryf word aan talle hernude en bygewerkte regstellende aksieprogramme. Dit is duidelik uit navorsing dat vroueregte 'n groot deel vorm van die land.

Geslagsgelykheid is nie uniek aan Suid-Afrika nie en uit navorsing wil dit voorkom asof talle ander lande worstel met dieselfde probleem. Ten spyte van 'n groot draaipunt vir vroue in Suid-Afrika na 1994, worstel vroue steeds om leierskapsposisies te bekom. Vervolgens word die intrinsieke en ekstrinsieke uitdagings bepreek.

### 2.7.2 Intrinsieke uitdagings

Uwamahoro (2011) omskryf intrinsieke uitdagings as interne hindernisse in die vorm van gedrag en houdings wat vroue beïnvloed en dui op tekortkominge wat vroue ervaar as gevolg van hul vroulikheid. Hierdie interne uitdagings word ook persoonlike uitdagings genoem. Die tipiese interne uitdagings wat na vore kom is feminisme, 'n gebrek aan selfvertroue, die vrees vir sukses en 'n gebrek aan beplanning. Hierdie uitdagings manifesteer uit die tradisionele en stereotipiese samelewing (May, 2016). Vroue internaliseer die negatiewe en dit lei dikwels daartoe dat vroue nie hul volle potensiaal in die werksplek bereik nie (May, 2016). Volgens die Departement van Onderwys (2005) is die meerderheid van onderwysers vroue en die meerderheid wat in leierskapsposisies in skole is mans. Madlala (2007) voer aan dat, alhoewel daar 'n geleidelike toename is in vroue in leierskapsposisies in Suid-Afrika, daar steeds meer mans in leierskapsposisies is. Madlala (2007) voer aan dat die bogenoemde toegeskryf kan word aan samelewingsaannames soos dat mans beskryf word as gebore leiers en vroue slegs daar is om die ondergeskikte rolle te vervul. Mathipa en Tsoka het reeds in 2001 die uitdagings wat vroue ervaar gekategoriseer. Die volgende figuur beeld die uitdagings grafies uit.



**Figuur 2-4: Uitdagings wat vroue ervaar volgens Mathipa en Tsoka(2001)**

Talle uitdagings wat vroue ervaar is diep gewortel in die tradisionele en stereotipe houding van die samelewing. Vervolgens word van die intrinsieke uitdagings bespreek.

### **2.7.2.1 Gebrek aan selfvertroue**

Gebrek aan selfvertroue word as 'n intrinsieke uitdaging beskou omdat dit vanuit die vrou self spruit. Die vrou het 'n deurlopende vrees vir mislukking wanneer hulle aansoek doen vir 'n leierskapsposisie (Uwamahoro, 2011). Die navorser is van mening dat hierdie uitdaging erger voorkom in ontwikkelende lande as gevolg van die jarelange geskiiedenis van manlike dominasie, stereotipering en sosialisering (May, 2016). As gevolg van die algemene neiging dat slegs mans leiers kan wees dra dit grotendeels by tot 'n gebrek aan selfvertroue by vroue. Vroue is dikwels geneig om te glo dat mans se leierskapstyle meerderwaardig is en dit dra by tot vroue se gebrek aan selfvertroue (May, 2016).

### **2.7.2.2 Vrees vir sukses/ mislukking**

Vroue vrees dikwels sosiale verwerping (Uwamahoro, 2011) en vind dit moeilik om tussen mislukking in 'n taak en mislukking as 'n individu onderskeid te tref (Ewart, 2014). Vroue wat oor sterk leiereienskappe beskik word dikwels deur die gemeenskap uitgemaak as iemand wat nie vroulik is nie. Vroue vrees hierdie wanopvatting wat dan lei tot die feit dat vroue eerder nie aansoek doen vir leierskapsposisies nie (May, 2016). Onderwyseresse vermy doelbewus beroepsukses omdat hulle 'n inherente vrees het om teen manlike onderwysers mee te ding. Die vrees ontstaan dat hulle verwerp sal word in 'n manlike werksomgewing (Ewart, 2014).

### **2.7.3 Ekstrinsieke uitdagings**

Uwamahoro (2011) omskryf ekstrinsieke uitdagings as eksterne hindernisse wat die toetrede tot leierskap beïnvloed. Geskiiedenis het gewys dat die vrou dikwels tot die huis beperk was as moeder en tuisteskepper en dat die man die voorsiener van die gesin was (Ewart, 2014). Dit is duidelik dat meer vroue in die 21ste eeu bestuursposisies beklee, maar daar is steeds 'n ondervteenwoordiging van vroue. Navorsers is van mening dat ekstrinsieke uitdagings 'n groot invloed op die vrou het. Ekstrinsieke uitdagings het ook 'n groot invloed op die vrou se beroepspad. Die beroepspad van 'n vrou verskil van dié van 'n man en minder vroue doen aansoek vir leierskapsposisies (Ewart, 2014). Dit kan toegeskryf word aan diskriminering teen vroue. Selfs skoolbeheerliggame verkies mans bo vroue vir leierskapsposisies en dit lei dikwels tot 'n gebrek aan belangstelling in bestuursposte vir die vrou (Ewart, 2014).

Die wanbalanse tussen mans en vroue kan toegeskryf word aan 'n groot verskeidenheid van ekstrinsieke uitdagings wat vandag nog in die samelewing voorkom (Ewart, 2014). Vervolgens word 'n paar ekstrinsieke uitdagings bespreek.

### **2.7.3.1 Geslagsongelykheid**

Geslagsongelykheid speel 'n belangrike rol in Suid-Afrika se onderwysstelsel (May, 2016). Mans en vroue word dikwels sosiaal verplig om sekere rolle aan te neem wat gepaard gaan met geslag (Uwamahoro, 2011). 'n Goeie voorbeeld hiervan is die vrou se rol as versorger en tuisteskepper en die man se rol as broodwinner. Onderwys word beskou as 'n ideale profesie vir 'n vrou, maar bestuursposisies in die onderwys word gereserveer vir die man (Ewart, 2014). Talle wetgewing en beleide is in plek gestel om te verseker dat ongelykheid aangespreek word (Ngcobo, 2015).

### **2.7.3.2 Stereotipering**

Ewart (2014) omskryf stereotipering as onbuigsame samelewingsraamwerke en -siening. 'n Voorbeeld van hierdie onbuigsame raamwerke is dat bestuursposte primêr gekoppel word aan mans en dat onderrig die werk van 'n vrou is. Stereotipering is vandag steeds deurdringend in gemeenskappe en word wyd gedeel. Leierskap word oorwegend met manlikheid verbind (May, 2016). Hierdie stelling word versterk deur Uwamahoro (2011) deur aan te voer dat die sosialisering van geslagsrolle grotendeels verantwoordelik is vir stereotipering. Vroue word steeds geassosieer met huishoudelike take en mans met leierskap. Ewart (2014) meen dat vroue nie geneig is om leierskapsposisies na te streef nie aangesien hul hoofrol dié van versorging van hul gesinne is. As gevolg van jarelange stereotipering het vroue 'n stel waardes en oortuigings vir hulself geskep wat 'n bydraende faktor tot hul gedrag is (Uwamahoro, 2011). Stereotipering kom veral voor in ontwikkelende lande omdat kulturele stereotipering in hierdie samelewings ervaar word deur vroue (Uwamahoro, 2011). Dit is veral duidelik uit navorsing dat vroue dit moeilik vind om leierskapsposisies in sekondêre skole te bekom, aangesien hierdie rolle dikwels gereserveer is vir iemand wat beheer en gesag kan uitoefen (Fuller & LeMay, 2018). Een van die grootste wanopvatting is dat vroue se leierseienskappe afwyk van die aanvaarde norm (Ewart, 2014). Tipiese leierseienskappe wat aanvaarbaar is, is mededingendheid, selfversekering en taak-oriëntasie. Stereotipering is 'n werklikheid wat vandag nog voorkom.

### **2.7.3.3 Diskriminasie**

May (2016) omskryf diskriminasie as wanneer 'n werknemer onregverdigte behandeling kry as gevolg van geslag, ras, godsdiens of nasionale oorsprong. Daar is talle wetgewing in Suid-Afrika wat diskriminasie belet, maar vroue word steeds aan diskriminasie onderwerp op grond van geslag wanneer dit by leierskapsposisies kom. Diskriminasie kan direk of indirek plaasvind (May, 2016). Direkte diskriminasie kom voor wanneer die werkgewer van voorneme is om te diskrimineer. Hierdie soort diskriminasie is dikwels gebaseer op persoonlike eienskappe soos geslag (Ewart, 2014). Indirekte diskriminasie is wanneer mense onregverdig behandel word omdat hulle nie aan die norm voldoen nie bv. 'n vrou wat vir 'n paar jaar na haar kinders omsien en dan later terugkeer na die arbeidsmark (Ewart, 2014). Uwamahoro (2011) voer aan dat vroulike leiers dikwels diskriminasie op meer as een wyse ervaar en alhoewel diskriminasie onwettig is, kom dit steeds voor in vandag se samelewing. Vroue in leierskapsposisies ervaar dikwels seksistiese houdings vanaf manlike ondergeskiktes en ervaar ook teenkating teenoor hul leierskapstyl (Uwamahoro, 2011). Daar word aangevoer dat hul benadering tot leierskap passief en koesterend van aard is. Hierdie eienskappe word as vroulik gesien en is nie in lyn met leierskap nie. Uwamahoro (2011) voer verder aan dat mans dikwels 'n groter kans tot bevordering in die onderwys het as vroue omdat vroue se rol as versorger dikwels in die pad staan. Ewart (2014) voer aan dat daar in die praktyk meer teen vroue gediskrimineer word as mans op grond van geslag, ras en huwelikstatus. Geslagsdiskriminasie vind plaas aangesien organisasiestrukture en –sisteme steeds mans bo vroue verkies.

### **2.7.3.4 Gesinsverantwoordelikheid**

In die huidige skoolstelsel is stres en 'n enorme werklading aan die orde van die dag (Uwamahoro, 2011) wat veroorsaak dat die balans tussen werk en 'n individu se persoonlike lewe problematies kan raak. Vroue in leierskapsposisies sukkel soms om 'n balans te vind tussen die skool en hul gesinslewe wat dikwels lei tot die verwaarlosing van hul gesinne (Uwamahoro, 2011). Dit is vir die vroulike leier 'n groot uitdaging om die verantwoordelikhede van 'n leierskapsposisie en huishoudelike verpligtinge te balanseer. Leierskapsposisies verg harde werk, opofferings en lang ure (Hejase *et al.*, 2013). Die eise wat leierskapsposisies aan vroue stel, is dikwels onmoontlik om te vervul as gevolg van die verpligtinge wat hulle by die huis het. Die ondersteuning van 'n eggenoot is van kardinale belang vir 'n vrou in 'n leierskapsposisie (Uwamahoro, 2011), maar Moroosi (2007) is van mening dat mans se siening aangaande die huishouding dikwels verskil van die siening van 'n vrou. Die vrou word van nature gesien as die versorger. Organisasies verkies mans bo vrouens vir leierskapsposisies as gevolg van faktore soos swangerskap, kraamverlof, kinders en

gesinsverantwoordelikhede (Ngcobo, 2015). Vroue kan dikwels eers hul professie nastreef nadat hulle hul kulturele rolle vervul het (Ngcobo, 2015).

Dit is duidelik dat vroue heelwat intrinsieke en ekstrinsieke uitdagings ervaar en dat dit geen maklike taak is vir 'n vrou om as skoolhoof op te tree nie.

## **2.8 SAMEVATTING**

Hierdie hoofstuk het 'n oorsig verskaf oor leierskap as konsep. Die hoofstuk het ook 'n raamwerk van vroueleierskap en die uitdagings waarmee vroue worstel om leierskapsposisies te kom, gebied. Dit het verder insig verskaf oor die fokus op leierskapsbenaderings van vroue, spesifiek die vrou as leier en ook die talle wetgewing wat in plek gestel is om geleenthede aan die vrou te bied om leierskapsposisies te bekom.

Vervolgens word die navorsingsbenadering en –metodologie volledig bespreek.

## **HOOFSTUK 3: NAVORSINGSBENADERING EN -METODOLOGIE**

### **3.1 INLEIDING**

In Hoofstuk drie word die metodologie wat vir hierdie studie gekies is, uiteengesit. Die prosesse wat vir die insameling van data gebruik is en die navorsingstegnieke wat vir die data-ontleding gebruik is, word bespreek. Daarna word indringend gekyk na die navorsingsbenadering en -metode in hierdie studie om sodoende antwoorde op die navorsingsvrae te verkry. Die navorsingsbenadering en -metode is gekies ten einde die navorsingsprobleem, naamlik leierskapsieninge aangaande die bevorderingspaaie van vroulike skoolhoofde in sekondêre skole in die Noordwes- en Gauteng provinsies, uit te lig.

In die studie speel die navorsingsbenadering en navorsingsmetode afsonderlike rolle. In hierdie hoofstuk word gemotiveer waarom die tipe navorsing wat gekies is, geskik was vir die betrokke studie. Daar word ook gekyk na die etiese aspekte van die navorsing, asook die geldigheid en betroubaarheid van die studie.

### **3.2 NAVORSINGSPARADIGMA**

Bertram en Christiansen (2015) stel dat navorsingsparadigmas mense se oortuigings oor die wêreld waarin hulle leef weerspieël. Creswell (2015) stem saam met Bertram en Christiansen dat die paradigmas wat deur kwalitatiewe navorsers gebruik word afhang van die stel oortuigings wat hulle na die navorsing bring. Paradigmas word beïnvloed deur en oefen 'n invloed uit op die kulturele klimaat of tydsgees waarin dit werksaam is. Die interpretivistiese paradigma laat die navorser toe om betekenisvolle sosiale aksies en ervarings te verstaan en te beskryf. Volgens Bertram en Christiansen (2015) reguleer die werk binne 'n spesifieke paradigma die keuses van die soort vrae wat gevra moet word, dit wat in ag geneem of ondersoek moet word, die wyses waarop data-insameling gedoen moet word en die maniere waarop die resultate geïnterpreteer moet word.

Nauyoma-Hamupembe (2011) is van mening dat die navorser in die interpretatiewe paradigma probeer om sin te maak van menslike handeling soos gedrag en houdings en hoe mens die werklikheid van die verskynsels in hul sosiale wese ervaar. Cohen, Manion en Morrison (2011) voer aan dat 'n interpretatiewe paradigma navorsers help om die subjektiewe aard van menslike ervarings te verstaan.

Interpretivisme voorspel die betekenis wat individue aan hul ervarings toeken. Intersubjektiewe betekenis is uiters belangrik vir die bereiking van begrip en betekenis. Aangesien gedrag bestaan uit sosiale konvensies, is interpretasies nodig; die feite spreek nie vanself nie. Interpretivisme stel ons in staat om nie net die sosiale konteks, konvensies, norme en standaarde van die betrokke vroulike skoolhoofde te beskryf nie, maar ook om te besin oor die deurslaggewende elemente in die assessering en begrip van die gedrag van vroulike skoolhoofde (Maree, 2013:21).

### **3.3 NAVORSINGSBENADERING**

'n Navorsingsbenadering word beskou as planne en prosedures vir navorsing wat die besluite vanaf breë aannames tot gedetailleerde metodes van data-insameling en -ontleding dek (Creswell, 2015). Creswell noem verder dat 'n navorsingsbenadering gebruik word om die deelnemers te identifiseer en die tyd, plek en omstandighede waarin data ingesamel sal word, te kies. Die navorsingsbenadering dien as 'n riglyn vir die pad wat vanaf die begin tot die einde van die navorsing gevolg gaan word. Hakim (in Robson, 2011) ondersteun Creswell se seining dat die navorsingsbenadering hoofsaaklik oor die doelstellings, doeleindes, bedoelings en planne binne die praktiese beperkinge van plek, tyd, geld en beskikbaarheid van personeel handel. Vanuit die bogenoemde omskrywings kan daar afgelei word dat die navorsingsbenadering struktuur gee aan die navorsing sodat die navorser die data sistematies kan bestudeer en ontleed (Leedy & Ormrod, 2013).

Creswell (2015) verduidelik dat navorsers hulself moet bevraagteken oor die kennis en teoretiese perspektiewe wat hulle na enige navorsing bring. Navorsers moet reflekteer oor die strategieë wat hulle in hul studie wil gebruik en inligting inwin oor die nodige metodes wat gebruik sal word om die inligting te versamel en te ontleed. Dit moet gedoen word sodat navorsers bewus kan wees van enige vooroordeel wat hulle na enige navorsingsonderzoek kan bring, hoe dit die keuse van die benadering wat hulle gebruik sal beïnvloed en watter gereedskap hulle sal kies om data mee te versamel (Vogt, Gardner & Haeffele, 2012). Creswell (2015) beskou navorsingsbenaderinge as verskillende soorte ondersoeke binne die verskillende benaderings wat Denzin en Lincoln (in Creswell, 2015) "ondersoekstrategieë" noem.

De Vos, Strydom, Fouche en Delpont (2011) onderskei tussen kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsbenaderinge. Op grond van die navorsingsprobleem en die vrae wat gestel word om die probleem te ondersoek, kies die navorser 'n kwantitatiewe of 'n kwalitatiewe navorsingsbenadering. Die probleem, die vrae en die literatuuroorsig help en lei die navorser

om op 'n kwantitatiewe of 'n kwalitatiewe studie te besluit. Dit gee dan verder, op sy beurt, meer inligting van die spesifieke navorsingsbenadering wat gebruik gaan word en die metodes, data-ontleding en finale interpretasie van resultate in die studie (Creswell, 2015). In hierdie navorsing is die kwalitatiewe navorsingsbenadering gevolg.

Kwalitatiewe navorsing is gebaseer op ander oortuigings en is benadering vir ander doeleindes as kwantitatiewe navorsing (Creswell, 2015). Die volgende eienskappe van 'n kwalitatiewe navorsingsbenadering kan geïdentifiseer word: data word in woorde gekodeer; 'n kwalitatiewe navorsingsbenadering berus op die betekenis wat natuurlike verskynsels vir mense het; konsepte word in temas omskryf en data word deur interaksie met deelnemers versamel. Die navorser het beoog om menslike gedrag in die natuurlike omgewing waar dit voorkom, te verstaan – in hierdie geval die skoolomgewing. Kwalitatiewe navorsing help ons om die sosiale verskynsels te verstaan en te verduidelik soos gesien vanuit die deelnemer se perspektief en ervaring. 'n Kwalitatiewe navorsingsbenadering was dus vir die doeleindes van hierdie studie die mees geskikte benadering.

Kwalitatiewe navorsing word gebruik om teorieë oor sosiale of menslike probleme wat individue of groepe ervaar, te ontwikkel (Creswell, 2015). Die term “kwalitatiewe navorsing” behels verskeie benaderings tot navorsing, wat in sommige opsigte heeltemal verskil van mekaar. Leedy en Ormrod (2013) wys daarop dat alle kwalitatiewe benaderings twee dinge in gemeen het: eerstens fokus dit op verskynsels wat voorkom in natuurlike instellings wat in die werklike wêreld gebeur en tweedens behels dit die vaslegging en bestudering van die kompleksiteit van daardie verskynsels. Kwalitatiewe navorsers probeer selde om dit wat hulle waarneem, te vereenvoudig. Die probleem wat hulle bestudeer het baie dimensies en lae en daarom probeer die navorser om dit op 'n veelvoudige wyse uit te beeld. Aansluitend hierby voeg Maree (2013) by dat die kwalitatiewe navorser inligting inwin van persone wat in 'n situasie is waar die daaglikse roetine elke dag naastenby dieselfde is. Hierdie inligting word ingewin deur middel van menings wat deur die deelnemers gelug word. Nog 'n rede vir die toepassing van 'n kwalitatiewe benadering in hierdie studie is dat die soort data wat vir hierdie navorsing benodig was, beskrywend is en die deelnemers se menings reflekteer.

Creswell (2015) wys daarop dat daar gedurende kwalitatiewe navorsing in elke stadium van die navorsingsproses sekere hoofkenmerke van die navorser se aksies voorkom, naamlik:

- Verken 'n probleem en ontwikkel 'n gedetailleerde begrip van die probleem;
- Doen 'n literatuuroorsig; dit speel 'n klein rol in die navorsing, maar regverdig die probleem;

- Sit die doel van die navorsing en navorsingsvraag, asook die deelnemers se ervaring, op 'n algemene en breë manier uiteen;
- Versamel data wat gebaseer is op die woorde van 'n klein aantal individue, sodat die deelnemers se standpunte verkry kan word; en
- Ontleed die data deur gebruik te maak van buigsame, opkomende strukture en evaluerende kriteria, insluitend die navorser se subjektiewe reflektiwiteit en vooroordeel ten opsigte van die navorsing.

MacMillan en Schumacher (2010) voeg by dat 'n onderskeidende kenmerk van kwalitatiewe navorsing is dat gedrag bestudeer word soos dit natuurlik voorkom. Daar is geen manipulasie of beheer van gedrag of instellings betrokke nie en daar is ook geen ekstern opgelegde beperkings nie. Die instelling kan 'n klaskamer, skool, kliniek of buurt wees. Kwalitatiewe navorsing word dikwels as veldnavorsing beskryf aangesien dit in die veld of omgewing plaasvind. Kwalitatiewe navorsers glo dat gedrag op so 'n wyse die beste verstaan word aangesien dit sonder eksterne beperkinge en beheer plaasvind. O'Dweyer en Bernauer (2014) is van mening dat kwalitatiewe navorsing veelvoudige realiteite en perspektiewe voorstel en dat die navorser en die deelnemers kennis opbou. Creswell (2015) som op dat kwalitatiewe navorsing vir die navorser die geleentheid bied om betroubare data uit die kennis en ervaring van die deelnemers te verkry, terwyl dit fokus op gewone gebeure wat in natuurlike instellings voorkom, aangesien dit een van die eienskappe van kwalitatiewe navorsing is. In die lig van bogenoemde bespreking, was die kwalitatiewe navorsingsbenadering geskik vir hierdie studie. Deur die kwalitatiewe navorsingsbenadering kon die verskynsel van vroulike skoolhoofde in hul natuurlike omgewing vasgelê word en deur die onderhoude kon die ervaring van die skoolhoofde uitgelig word.

Die fenomenologiese metodologie spruit voort uit die kwalitatiewe navorsings paradigma (Barrow, 2017). Neubauer, Witkop en Varpio (2019) stel dat 'n fenomenologiese studie 'n benadering tot navorsing is wat poog om die ervarings van individue te beskryf. Om 'n dieper betekenis van individue se ervarings te beskryf is dit belangrik om ondersoek in te stel na wat die individue ervaar en hoe die individu die fenomeen ervaar. Volgens Scheumann (2014) is 'n fenomenologiese studie 'n poging om innerlike ervarings te hanteer wat nie in die individu se alledaagse lewe plaasvind nie. Scheumann (2014) wys daarop dat 'n fenomenologiese metode in navorsing gebruik word om menslike ervarings te identifiseer wat verband hou met 'n spesifieke verskynsel. Haradhan (2018) ondersteun die bogenoemde navorsers se verduideliking van 'n fenomenologiese studie en is van mening dat 'n fenomenologiese benadering gebruik word om mense se alledaagse lewenservaringe te ondersoek. Daar kan dus vanuit

die bogenoemde afgelei word dat 'n fenomenologiese navorser subjektiewe verskynsels ondersoek (Cresswell, 2015). Haradhan (2018) gaan voort deur te verduidelik dat 'n fenomenologiese studie gebruik word in gebiede waar daar min navorsing beskikbaar is oor 'n sekere fenomeen en kan dus breedvoerig aangewend word in navorsing wat voortspruit uit sosiologie, sielkunde, gesondheidswetenskappe en onderwys. Hall, Chai en Albrecht (2016) wys daarop dat daar twee hoofipes fenomenologieë is, naamlik hermeneuties (beskrywend) en transendentiaal (interpretatief). Die laasgenoemde fokus meer op die geleefde ervarings van die deelnemers, waar die hermeneutiese fenomenologiestaatmaak op die interpretasies van die navorser.

Vir die doeleindes van hierdie studie het die navorser meer gefokus op die hermeneutiese fenomenologiese studie. Die navorser het die fenomenologiese metodologie gekies om 'n gedetailleerde verslag te doen oor die geleefde ervarings van vroulike skoolhoofde waaruit algemene betekenis afgelei kan word. Nadat die navorser vasgestel het dat 'n fenomenologiese benadering gepas sou wees vir die doeleindes van die studie, het die navorser gebruik gemaak van die volgende voorstelle soos uiteengesit deur Scheumann (2014), afgelei deur Cresswell (2015), wat as bloudruk gedien het in die studie om die leierskapsienings aangaande die bevorderingspaaie van vroulike skoolhoofde in sekondêre skole in die Noordwes- en Gauteng provinsies te ondersoek en te ervaar:

- 'n Verskynsel van belangstelling om te bestudeer word geïdentifiseer;
- Die navorser herken en spesifiseer die filosofiese aannames van die fenomenologiese metodologie;
- Data word versamel van individue wat die verskynsel ervaar het;
- Twee breë algemene vrae word aan deelnemers gestel, naamlik:
  - Wat het u ervaar in terme van die verskynsel?
  - Watter situasies het u ervaring beïnvloed?
- Data-analise geskied deur georganiseerde betekenis te vind om uiteindelik 'n tekstuele en strukturele beskrywing te bied van die verskynsel wat nagevors is.

### **3.4 POPULASIE EN STEEKPROEF**

Volgens Cohen, Mannion en Morisson (2011) is 'n steekproef 'n verteenwoordiger van die totale bevolking. Dit is 'n klein deel van die bevolking wat bestaan uit individue waarna verwys word as “deelnemers” of “respondente”. Hierdie deelnemers word gekies vir die waarneming en ontleding van hul gedrag en aksies om gevolgtrekkings te maak wat sal help om die ondersoek wat uitgevoer word te beskryf (Hamatwi, 2015). Du Plooy (2009) voeg by dat 'n

steekproefneming kan verwys na die proses wat gebruik word om die deelnemers van 'n studie te selekteer. Volgens MacMillan en Schumacher (2010) is 'n populasie 'n groep elemente, gevalle, individue of objekte wat aan spesifieke kriteria voldoen. Daar word ook na hierdie groep verwys as die "teikenpopulasie". Die teikenpopulasie verskil dikwels van die lys van elemente waarvan die steekproef gekies word, wat die "opname-populasie" of "steekproefraam" genoem word.

Cresswell (2015) is van mening dat navorsers hul eie deelnemers kies, wat beteken dat kwalitatiewe navorsers individue kies wat die beste kan help met die navorsingsprobleem en wat die navorsingsvrae die beste sal verstaan. Creswell (2015) noem verder dat navorsers individue en terreine kies om die sentrale verskynsel te leer ken of te verstaan. "Deelnemer" is 'n algemene term wat gebruik word vir enigiemand wat aan 'n navorsingstudie deelneem (Robson, 2011). In hierdie navorsing is van 'n gerieflikheidsteekproefmetode gebruik gemaak. Harding (2013) wys daarop dat die gerieflikheidsteekproeftegniek gebruik moet word wanneer dit vir die navorser gerieflik sal wees ten opsigte van tyd en afstand. Die gerieflikheidsteekproeftegniek is gebruik omdat die navorser in die omgewing woon waar daar vroulike laerskoolhoofde was. Sodoende kon die navorser vroulike hoofde op grond van hul ervarings, beskikbaarheid en skoolomgewing kies. Volgens Creswell (2015) word 'n gerieflikheidsteekproef gebruik in situasies waar die navorser maklike toegang tot bepaalde gebiede het. Hierdie stelling word ondersteun deur Harding (2013) se siening dat 'n verwys na die keuse van gevalle waar toegang die maklikste is (cf. 1.7.3). In hierdie studie het die navorser die beperkte aantal vroulike hoofde in die Noordwes en Gauteng provinsies, wat hoof is van sekondêre skole, geïdentifiseer om deel te vorm van die navorsing. In Noordwes en Gauteng is daar slegs 'n klein aantal vroue in die posisie van skoolhoof in sekondêre skole aangestel.

Die steekproef bestaan uit sekondêre skole en vroulike skoolhoofde as deelnemers in die Noordwes en Gauteng provinsies met die nodige ervaring. Aangesien die navorser in Gauteng provinsie werk en in Noordwes woon kon sy vier skole in elke provinsie vir die studie identifiseer. Van die agt skole, was twee skole ten volle Engels. Die twee skole se hoofde was ook Engelssprekend en die ander ses skole was dubbel-medium, waarvan hierdie ses skole se hoofde Afrikaanssprekend was. Die skoolhoofde het almal aangedui dat hulle 'n geleentheid gebied was om die skoolhoofposisie by hul huidige skole te vul. Die skoolhoofde van die agt skole moes aan die volgende kriteria voldoen: die deelnemer moes vroulik wees en moes ook skoolhoof wees van 'n sekondêre skool. Slegs deelnemers wat aan hierdie kriteria voldoen het, is gekies as deelnemer, aangesien die studie handel oor die leierskapsieninge aangaande die bevorderingspaaie van vroulike skoolhoofde in sekondêre

skole in die Noordwes- en Gauteng provinsies. Die kwintielstatus en geografiese ligging van die skole is nie in aanmerking geneem nie aangesien die navorser 'n beperkte hoeveelheid deelnemers gehad het.

### **3.5 DATA-INSAMELING**

Cresswell (2015) redeneer dat dit belangrik is om die tipes data wat by die navorsingsvrae pas en daaruit voortvloei te identifiseer. Volgens DePoy en Gotlin (1994) is die hoofdoel van data-insameling om inligting in te samel wat progressief lei tot die navorser se vermoë om 'n storie te openbaar. Kwalitatiewe data-insamelingsmetodes speel 'n belangrike rol in die navorsingsproses – dit verskaf inligting wat nuttig is om die navorsingsresultate te verstaan en die veranderinge in mense se sieninge van hul welsyn te evalueer.

Metodes van kwalitatiewe data-insameling word gekenmerk deur die volgende eienskappe (Anon., 2015):

- Hierdie metodes is geneig om oop te wees en het minder gestruktureerde protokolle; navorsers mag, byvoorbeeld, die data-insamelingstrategie verander deur tegnieke of informante by te sit, te verfyn of weg te neem;
- Die metodes vertrou meer op interaktiewe onderhoude; daar kan verskeie kere onderhoude met deelnemers gevoer word om 'n spesifieke probleem op te volg, konsepte te verduidelik of die betroubaarheid van data te kontroleer;
- Hierdie metodes gebruik triangulasie om die geloofwaardigheid van hul bevindinge te verhoog, met navorsers wat staatmaak op verskeie data-insamelingsmetodes om die egtheid van hul resultate te kontroleer; en
- Oor die algemeen is die bevindinge van hierdie metodes nie algemeen aan enige spesifieke populasie nie; elke gevallestudie produseer eerder 'n enkele bewysstuk wat gebruik kan word om algemene patrone binne verskillende studies van dieselfde uitgawe te soek.

Leedy en Ormrod (2013) voer aan dat onderhoude in kwalitatiewe studies selde so gestruktureerd uitgevoer word as die onderhoude in kwantitatiewe studies. Onderhoude in kwalitatiewe studies is eerder oop of semi-gestruktureerd en draai om 'n paar sentrale vrae. Ongestruktureerde onderhoude is natuurlik meer buigsaam en meer geneig om inligting te verskaf wat die navorser nie beplan het om te vra nie. Die primêre nadeel daarvan is dat die navorser verskillende inligting van verskillende deelnemers in die studie verkry (Leedy & Ormrod, 2013).

Ongeag die tipe data wat betrokke is, neem data-insameling in 'n kwalitatiewe studie baie tyd in beslag. Die navorser moet enige potensieel nuttige data deeglik, akkuraat en sistematies opneem deur gebruik te maak van veldnotas, sketse, oudio-opnames, foto's en ander geskikte middels. Die data-insamelingsmetodes moet die etiese beginsels van navorsing in ag neem. In hierdie studie het die navorser gebruik gemaak van semi-gestruktureerde onderhoude, met vrae wat vooraf opgestel is. Die volgorde van die vrae kon wel gedurende die onderhoud verander na gelang van die navorser se sieninge tydens die onderhoude. Cohen *et al.* (2011) noem dat 'n semi-gestruktureerde onderhoud 'n mondelinge uitruil van idees, sienings en inligting is, waar 'n onderhoudvoerder poog om inligting van 'n ander persoon te verkry deur voorbereide vrae te vra. Dit stel die deelnemers in staat om hul eie opinies uit te druk. Shneiderman en Plaisant (2005) vind dat onderhoude baie produktief kan wees aangesien die onderhoudvoerder spesifieke kwessies van belang kan aanpak, wat tot gefokusde en opbouende voorstelle kan lei. Robson (2011) voeg by dat onderhoude, as 'n navorsingsmetode, die navorser gewoonlik betrek en vrae vra en antwoorde verkry van mense met wie die onderhoude gevoer word. Onderhoude word dikwels geklassifiseer op grond van struktuur, wat wissel van ongestruktureerd tot volledig gestruktureerd (Rowley, 2012).

Leedy en Ormrod (2013) onthul dat die navorser in 'n semi-gestruktureerde onderhoud die standaard vrae met een of meer individueel-aangepaste vrae kan opvolg om 'n deelnemer se redenasie te verhelder of te ondersoek. Daarteenoor verduidelik Denscombe (2005) dat 'n semi-gestruktureerde onderhoud gebruik word wanneer die onderhoudvoerder bereid is om buigsaam te wees met betrekking tot die volgorde waarin die onderwerp bespreek word, wat miskien meer betekenisvol kan wees om die onderhoudvoerder en sy of haar idees te ontwikkel. Die kwessies wat deur die navorser voortgebring word in semi-gestruktureerde onderhoude kan 'n groot bydrae tot die navorsing lewer. Semi-gestruktureerde onderhoude bestaan tradisioneel uit oop vrae.

Volgens Nieuwenhuis (2010) stel semi-gestruktureerde onderhoude die navorser in staat om opvolgvrae te stel ten einde groter duidelikheid oor die antwoorde te verkry. Die semi-gestruktureerde onderhoudskedule definieer in werklikheid die struktuur van die onderhoud. Die navorser moet aandagtig na die terugvoer van die deelnemer luister om 'n moontlike nuwe rigting waarin die onderhoud kan beweeg, wat verband hou met die verskynsel wat ondersoek word, te kan akkommodeer en ontgin. Nieuwenhuis (2010) waarsku egter dat daar maklik afgedwaal kan word van die onderhoudskedule in die navolging van nuwe inligting wat moontlik nie direkte verband hou met die verskynsel wat ondersoek word nie. Die navorser moet bedag wees op dié moontlikheid en die deelnemer begelei om op die onderhoud en onderwerp onder bespreking te fokus (cf. 3.7).

Fallon (2008) se standpunt is dat semi-gestruktureerde onderhoude vinnig ryk en gedetailleerde datastelle, wat akkurate resultate van eienskappe van individue en verskynsel bied, kan lewer. Semi-gestruktureerde onderhoude laat die versameling van kwalitatiewe inligting op 'n doeltreffende, koste-effektiewe, onopvallende en oop manier toe. O' Keeffe, Buytaert, Mijic, Brozovic en Sinha (2016) stel dat 'n voordeel van semi-gestruktureerde onderhoude is dat dit aan die navorser die geleentheid bied om voorheen onbekende inligting te versamel en te ontdek. Deelnemers kan deur ervaring as kundiges beskou word. Wanneer daar dus voldoende geleentheid is om vrylik te praat, kan nuwe inligting na vore kom.

Die gebruik van 'n semi-gestruktureerde onderhoud is egter nie sonder nadele nie. Horton, Macve en Struyven (2004) argumenteer dat semi-gestruktureerde onderhoude tydrowend is en die navorser kan daarom minder daarvan uitvoer, teenoor vraelyste wat gepos en op die deelnemer se eie tyd voltooi kan word. Verder is die navorser van mening dat buigsamheid in beide die benadering en verfyning van die onderhoudskedule, asook die uiteindelijke uitvoering van die onderhoude, waarskynlik een van die belangrikste sleutels tot sukses in die gebruik van hierdie tegniek is.

Tydens hierdie studie is deelnemers gevra om hul ervarings en leierskapsieninge aangaande die bevorderingspaaie van vroulike skoolhoofde in sekondêre skole te bespreek. Die navorser het die deelnemers aangemoedig om vrylik te praat sodat die maksimum data uit die onderhoud gehaal kon word. Die navorser het die onderhoude individueel met elke deelnemer gevoer en elke onderhoud het ongeveer 'n uur geduur (Bylaag F). Die onderhoude met die verskeie skoolhoofde het in die hoofde se kantore plaasgevind. Dit was belangrik dat die deelnemers gemaklik was in die omgewing waar die onderhoud plaasvind. Al die onderhoude was tydens skoolure gevoer.

### **3.6 DATA-ONTLEDING**

Singleton en Straits (2010) stel dat die komponente van kwalitatiewe navorsing uiteenlopende ondersoekstrategieë en data-ontleding is wat bepaal word deur teks, onderhoude en waarneming. Gay, Mills en Airasian (2012) is van mening dat data-ontleding in kwalitatiewe navorsing die opsom van data op 'n betroubare en akkurate wyse behels. Die navorser gaan voort deur te stel dat kwalitatiewe data-ontleding vereis dat die navorser geduldig en reflektief moet wees in 'n proses wat daarop gemik is om sinvolle en veelvuldige databronne te verkry. Leedy en Ormrod (2013) voer aan dat data-ontleding in kwalitatiewe navorsing meer subjektief van aard is en dat die navorser baie spesifieke waarnemings maak en afleidings aanteken oor groter en meer algemene verskynsels.

Volgens Flick (2014) kan die ontleding van kwalitatiewe data die volgende doelwitte hê:

- Eerstens, om 'n verskynsel in besonderhede te beskryf. Die verskynsel kan die subjektiewe ervarings van 'n spesifieke individu of groep wees. Dit kan fokus op die saak (individu of groep), die spesiale kenmerke daarvan en die skakels tussen die kenmerke. Die ontleding kan ook fokus op die vergelyking van verskeie gevalle (individue of groepe) en wat hulle in gemeen het of wat die verskille tussen hulle is;
- Tweedens, om die voorwaardes waarop verskille gebaseer is te identifiseer. Dit beteken dat die navorser moet soek na verduidelikings vir die verskille; en
- Derdens, om 'n teorie van die verskynsel wat ondersoek word te ontwikkel uit die ontleding van empiriese materiaal.

Die doelwitte wat hierbo bespreek is, is drie algemene doelstellings van kwalitatiewe data-ontleding. Daarbenewens kan die ontleding van inhoud onderskei word van formele aspekte asook van benaderings wat beide kombineer. Cohen *et al.* (2011) voer aan dat data-ontleding impliseer dat die navorser sin en betekenis aan die deelnemers se response gee. Verder stel die navorsers ook dat daar geen enkele of korrekte wyse van die ontleding en weergee van kwalitatiewe data is nie. Die wyse waarop daar te werk gegaan word, word deur die geskiktheid van die situasie bepaal.

Mouton (2011) verduidelik dat data-ontleding 'n deurlopende proses is wat die opbreek van data in hanteerbare temas, patrone, verskillende dele, tendense en verhoudings behels. Vir hierdie studie het die navorser het die interpretatiewe navorsingsbenadering gebruik, wat volgens Maree (2013) verduidelik word as die gebruik van spesifieke data-ontledingstrategieë wat daarop gemik is om te verstaan hoe deelnemers betekenis vorm van 'n verskynsel wat ondersoek word. Verder stel Maree (2013) dat die doel met die ontleding van kwalitatiewe data is om dit wat die navorser gesien of gehoor het, in temas, patrone of kategorieë op te som wat help om die navorser se interpretasie daarvan te vorm. In fenomenologie word kennis ook gebou d.m.v. die analisering van simbole en betekenis.

Die kwalitatiewe data-ontleding in hierdie studie is gedoen volgens die riglyne soos uiteengesit deur Creswell (2015):

- Die onderhoude is, met die toestemming van die deelnemers, met oudiotoerusting opgeneem;
- Daarna is die onderhoude getranskribeer en georden om ooreenstemmende resultate te identifiseer. Deur na die opnames te luister, dit te transkribeer en die transkripsies dan

met die aantekeninge wat tydens die onderhoude gemaak is te vergelyk, kon die navorser 'n geheelbeeld vorm van wat gedurende die onderhoude gesê is;

- Die getranskribeerde onderhoude is weer gelees om 'n holistiese begrip te vorm van die onderhoude wat gevoer is;
- Die transkripsies is herhaaldelik bestudeer totdat dataversadiging bereik is, wat beteken dat geen nuwe inligting verkry is nie;
- Die navorser het daarna met sorg die temas uit elke transkripsie geïdentifiseer, soos wat die antwoorde uit die onderhoudsvrae na vore gekom het; en
- 'n Kort opsomming van elke tema is geformuleer. Werklike aanhalings van deelnemers is geïdentifiseer om elke tema te illustreer.

'n Belangrike aspek van kwalitatiewe navorsing is die etiese aspekte verbonde aan die insameling van die data vir die studie. In die volgende paragraaf word die etiese aspekte van die studie bespreek.

### **3.7 ETIESE ASPEKTE**

#### **3.7.1 Navorsingsetiek**

Welman, Kruger en Mitchell (2012) verklaar dat die volgende aspekte deel uitmaak van die etiese kode vir navorsing: die deelnemers mag nie deur die navorsing geskaad word nie; die deelnemers neem vrylik deel op grond van ingeligte toestemming (Bylaag E) en die deelnemers het 'n reg op privaatheid. Cohen *et al.* (2011) stel voor dat etiese gedrag 'n stel aanvaarbare beginsels of standaarde is wat op 'n individu of beroep berus. Daar is reeds 'n stel etiese gedragskodes saamgestel wat deur navorsers gevolg moet word (Welman *et al.*, 2012). Dit sluit in privaatheid en anonimiteit van die deelnemers, vertroulikheid en dat geen skade aan die deelnemers gerig mag word nie. Volgens Fraenkal en Wallen (2003) verwys etiek ook na die regte of verkeerde vrae wat gevra kan word.

Dit is noodsaaklik om anonimiteit te handhaaf om enige blootstelling van die deelnemers te vermy, aangesien dit tot ongewenste uitkomst kan lei. Enige persoonlike identifikasiebesonderhede, soos persoonlike en organisatoriese name, moet verwyder word. Ander oorwegings sluit in volledige openbaarmaking aan die deelnemer ten opsigte van die verbintenisvereistes, byvoorbeeld die tydsduur van die studie, die aard en doelstellings van die navorsing, ensovoorts. Die navorser moet verseker dat die interpretasie van die data in lyn is met dit wat die deelnemers bedoel het en moet enige inligting waaroor die deelnemer ongemaklik is, verwyder.

In hierdie navorsing is die volgende stappe geneem om aan algemene etiese voorwaardes te voldoen:

- Etiese klaring vir die navorsingsprojek is van die Noordwes-Universiteit verkry (Bylaag A). Al die deelnemers, skole, die universiteit en die Departement van Basiese Onderwys moes te alle tye beskerm word. Die navorsing moet verantwoordbaar wees en ondersteun word deur bewyse;
- Skriftelike toestemming is van die Departement van Basiese Onderwys van Noordwes- en Gauteng (Bylaag B) verkry om die navorsing in die geselekteerde skole te doen. Al die betrokke skole, die universiteit en die onderrigleiers is te alle tye verseker van vertroulikheid en anonimiteit;
- Skriftelike toestemming is van die hoofde en ander betrokke persone verkry om die skole na skoolure te besoek en die navorsing op die skole se terreine te doen (Bylaag C);
- Die navorser het die skoolhoofde ingelig oor die tema en aard van die navorsing. Hulle het vrywilliglik 'n samewerkingsooreenkoms onderteken wat die individu se regte beskerm. Daarin is verklaar dat hul deelname vrywillig is en dat hulle te enige tyd van die navorsing sou kon onttrek (Bylaag E); en
- Die etiese aspekte van hierdie navorsing is onderliggend aan die volgende internasionale en nasionale riglyne:
  - Die navorser is onderworpe aan riglyne wat neergelê word deur die Etiekkomitee van die Noordwes-Universiteit (NWU, 2007)
  - As student aan die NWU het die navorser die etiese riglyne van die NWU asook die beginsels in die voorkoming van plagiaat gehoorsaam (NWU, 2007).

In die lig van hierdie riglyne, is die etiese aspekte ooreenkomstig met die volgende beginsels hanteer (De Klerk, 2013):

#### *Ingeligte toestemming*

Rose (2013) omskryf ingeligte toestemming as 'n vrywillige ooreenkoms deur die deelnemer om deel te neem aan die navorsing. Dit verwys nie noodwendig na 'n vorm wat geteken word nie, maar eerder 'n proses waarby die deelnemer verstaan wat gedoen gaan word asook wat die risiko's verbonde aan die navorsing is. Die navorser het self toestemming vanaf die skoolhoofde en beheerliggaam verkry om werksaam in spesifieke skole te wees. Om ingeligte toestemming by die skoolhoofde te verkry om navorsing te doen by die verskeie skole het die navorser gebruik gemaak van 'n brief. Hierdie brief het grotendeels toestemming gevra van die hoof om navorsing uit te voer in skool X en ook aan die skoolhoof verduidelik watter tipe navorsing uitgevoer sou word en wat die doel daarvan sou wees. Die tweede brief wat aan die skoolhoofde geskryf was, was om toestemming by die hoofde te verkry om 'n onderhoud

te voer en sodoende verdere inligting te bekom aangaande die navorsing wat uitgevoer is. Hierdie briewe het genoegsame inligting verskaf aangaande die navorsing en die skoolhoofde kon dus 'n ingeligte keuse maak. In hierdie studie was die beginsels soos volg toegepas:

#### *Reg tot selfbesluitneming (self-determinasie)*

Deelname van skoolhoofde wat as deelnemers geïdentifiseer is, was vrywillig en hulle sou nie benadeel word indien hulle weier nie. Deelnemers moes ingeligte toestemming vrywillig gee wat verwys daarna dat die navorser al die nodige inligting rakende die navorsing en die navorsingsproses aan die deelnemers verduidelik en dat die deelnemers genoegsame terugvoer op vrae kon kry sodat daar geen onsekerhede bestaan het nie.

#### *Reg tot privaatheid*

Elke deelnemer sou privaat in 'n lokaal ingeneem word vir die uitvoering van die onderhoud; dus sou daar geen gevaar vir skending van privaatheid wees nie. Slegs die rol wat die deelnemer sou vervul, sou aangemeld word; geen name nie. Die navorser sou ook die beplande onderhoudskedule van moontlike vrae aan die studieleiers en die voornemende deelnemer verklaar sodat die deelnemer bewus kon wees van die aard van die data-insameling. 'n Kennisgewing sou op die kantoor se deur waar die onderhoud gevoer word, geplaas word sodat die onderhoud nie onnodig onderbreek word nie.

#### *Reg tot vertroulikheid*

Die deelnemers se reg tot vertroulikheid sou nagestreef word in die oorspronklike formulering van die navorsingsvoorstel, gedurende die data-insameling en -analise asook gedurende die finalisering van die navorsingsverslag. Indien nodig sou die inligting wat 'n persoon se identiteit kon verklap verander sonder om die essensie van wat gesê word te verander. Vervolgens sou die skole wat die deelnemers verteenwoordig ook nie in die navorsingsproses en verslag verklaar word nie.

#### *Reg tot bevoordeling en nie-benadeling*

Navorsing behels altyd dat die vraag gevra moet word, wat is die impak van die uitvoer van die navorsing ten opsigte van die voordele in die uitkomst daarvan? Alhoewel hierdie studie nie ingrypend was nie en nie kommerwekkende risiko's behels het nie, het die navorser daarna gestreef om die deelnemers se welstand deurlopend as 'n primêre oorweging te beskou.

#### *Reg tot regverdigheid/geregtigheid*

Hierdie beginsel behels dat alle voornemende deelnemers in die populasie 'n regverdige kans het om ingesluit te word in die deelnemersseleksie en steekproefneming. Aangesien hierdie studie 'n baie klein populasie gehad het, is doelbewuste en nie-waarskynlike steekproefneming gevolg aan die hand van 'n insluitingskriteria. Die navorsingskonteks is aan die tussenganger en voornemende deelnemers verduidelik sodat daar nie onsekerheid geheers het oor die redes vir die insluiting tot die studie nie.

Onderhoude is in die kantore van die skoolhoofde gevoer, dus behoort Covid-19 protokol ook toegepas gewees het.

### **3.8 BETROUBAARHEID**

Verskeie faktore en voorvereistes is in ag geneem ten einde die betroubaarheid van hierdie navorsing te verseker. Die navorser het gepoog om so onbevooroordeeld as moontlik te bly tydens die data-insamelingsproses. Die navorser kon nie die data met haar eie idees, sieninge en vorige kennis van die situasie besoedel het nie. Die betroubaarheid van die studie is ook verhoog deur die volgende aspekte: die deelnemers se anonimiteit is verseker, die deelnemers het nie direkte voordeel uit die onderhoude getrek nie en die deelnemers is nie vergoed in die studie nie (Vitale & Jansen, 2010). Betroubaarheid dien as alternatief vir interne geldigheid, wat daarna streef om te demonstreer dat die ondersoek op só 'n wyse uitgevoer is dat die onderwerp akkuraat geïdentifiseer en beskryf is. Enigiets wat die betroubaarheid van 'n studie in gevaar stel, sal ook gevaar vir die geldigheid daarvan inhou (Cresswell, 2015). Volgens Davies (2007) behels betroubaarheid die vraag of bepaalde tegnieke wat herhaaldelik op dieselfde voorwerp toegepas word elke keer dieselfde resultate sal lewer.

Die navorser moet 'n grondige kennis hê van die navorsing en die onderwerpe wat daarmee verband hou om ander se verwagtinge en gevoelens te interpreteer. Dit verhoog egter die probleem van vooroordeel. Die navorser moet versigtig te werk gaan met die interpretasie van die verskeie onderhoude wat plaasvind. Om te verseker dat die interpretasie geldig is, moet die navorser, nadat die transkripsie gedoen is, 'n afskrif daarvan aan die deelnemers voorlê ten einde hul insae en kommentaar daarop te verkry. Al die deelnemers of persone met wie daar onderhoude gevoer is, moes die transkripsiedokument onderteken en bevestig dat hulle tevrede is met die inhoud daarvan.

Vir die doel van hierdie navorsing, was die vertrouenswaardigheid gevestig volgens Morrow se (2005) strategieë. Vier vrae is in die nastrewing van betroubaarheid beantwoord, soos uiteengesit in Tabel 3.1 hieronder.

**Tabel 3-1: Strategieë om betroubaarheid in navorsing te verbeter (Morrow, 2005)**

Kriteria vir betroubaarheid	Bedreigings vir betroubaarheid	Strategieë om betroubaarheid te verbeter
<p><b>Waarheid</b></p> <hr/> <p>Hierdie kriterium verwys na die navorsingsresultate wat 'n werklike uitbeelding van die literatuur moet wees.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Navorsers se bevoegdheid en vooroordeel.</li> <li>○ Onvoldoende data insluitingskriteria wat kan lei tot onvoldoende data insameling.</li> </ul>	<p><b>Geloofwaardigheid waar die navorser... →</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Bestudeer alle beskikbare inligting deeglik en streef daarna om alle relevante literatuurbronne te bestudeer.</li> <li>○ Doen 'n omvattende literatuurstudie tydens die proses van data-ontleding (Par. 5).</li> <li>○ Doen 'n akkurate konsep analise volgens die proses van konsep analise (Par. 5).</li> <li>○ Maak seker dat gedefinieerde begrippe is nie dubbelsinnig is en die verkeerde boodskap oordra nie (Par. 5).</li> <li>○ Maak gebruik van verskillende soekenjins asook verskeie soek terme om nie beperk te word tot net een tipe literatuur nie (Par. 5).</li> </ul>
<p><b>Toepaslikheid</b></p> <hr/> <p>Die mate waarin hierdie navorsing toegepas kan word op 'n ander konteks / deelnemers, en soortgelyke navorsing resultate gevind kan word.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Die navorser het alleen gewerk aan hierdie navorsingsprojek en kan dalk bevooroordeel (eensydig) wees.</li> <li>○ Holistiese denkfoute kon gemaak gewees het.</li> </ul>	<p><b>Oordraagbaarheid →</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Soek literatuur volgens 'n spesifieke kriteria as deel van 'n doelgerigte steekproefneming en verskaf 'n akkurate uiteensetting en gedetailleerde beskrywing van die navorsingsmetodologie wat gebruik is in hierdie navorsing (Par. 6).</li> <li>○ Bepaal die insluitingskriteria van die paneel van deelnemers (Par. 6).</li> <li>○ Gaan voort met data-insameling totdat jy die punt van dataversadiging bereik het (Par. 6).</li> <li>○ Verskaf 'n volledige beskrywing van die data-insamelings proses en strategieë (Par. 6).</li> </ul>

<b>Konsekwentheid</b>		<b>Afhanklikheid</b>
<b>Hierdie maatstaf verwys na die herhaalbaarheid van die studie oor 'n tydperk en die wyse waarop hierdie navorsing geoudit kan word.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Die navorser het alleen gewerk aan hierdie navorsingsprojek en kan dalk bevooroordeeld (eensydig) wees.</li> <li>○ Holistiese denkfoute kon gemaak gewees het.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Navorsing word aan 'n studie leier gegee om moontlike denkfoute te voorkom.</li> <li>○ Die navorsingsproses word stap vir stap beskryf met begronde literatuurverwysings.</li> <li>○ Hou al die hulpbronne en dokumente wat gebruik is tydens die navorsingsproses vir hersiening.</li> </ul>
<b>Neutraliteit</b>		<b>Bevestigbaarheid</b>
<b>Hierdie maatstaf verwys na die neutraliteit van die navorsing teenoor die mate waarin hierdie navorsing beïnvloed kan word deur situasies.</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Belê in gereelde konsensus (ouditspoor) gesprekke om die objektiwiteit van die navorsing deurentyd te verseker. Maak gebruik van portuurgroep-interaksie.</li> </ul>

### 3.9 SAMEVATTING

In Hoofstuk drie is die navorser se motivering vir die gebruik van die kwalitatiewe metode asook vir die navorsingsparadigma, navorsingsbenadering, populasie en steekproef uiteengesit. Die redes vir die gebruik van die navorsingsinstrumente is ook in die hoofstuk uiteengesit. Hierdie instrumente is spesifiek aangewend as 'n metode om relevante inligting te genereer en elk van die navorsingsvrae oor die uitdagings wat vroue in bestuurs- en leierskapposities ervaar, in oënskou te neem. Die hoofstuk is afgesluit met 'n bespreking van die tegnieke wat gebruik is om die navorsingsvrae te ontleed asook die etiese oorwegings rakende die studie en hoe geldigheid en betroubaarheid van die data behaal is.

Hoofstuk vier bied die ontleding van die data wat deur die onderhoude ingesamel is aan, asook die bevindinge van die data-ontleding.

## **HOOFSTUK 4: VOORSTELLING EN BESPREKING VAN RESULTATE**

### **4.1 INLEIDING**

Hoofstuk drie het 'n oorsig gebied oor die navorsingsbenadering en metodologie wat gebruik is om die studie uit te voer. Hierdie studie is vanuit die interpretivistiese paradigma gedoen en die kwalitatiewe navorsingsbenadering, naamlik fenomenologie wat gebruik is om data in te win oor die navorsingsvraag is ook bespreek. Die navorsingsvraag is gebaseer op die bevorderingsmoontlikhede van vroulike skoolhoofde in sekondêre skole in die Noordwes- en Gauteng provinsies. Die populasie en streekproef is bespreek. Nadat die data ingesamel is, het die data-analise gehelp om die temas vas te stel.

### **4.2 DIE PROSES VAN DATA-ANALISE**

Hierdie studie is onderneem om die hoofnavorsingsvraag te beantwoord, naamlik: Hoe lyk die bevorderingsmoontlikhede van vroulike skoolhoofde in sekondêre skole in die Noordwes- en Gauteng provinsies? Data is deur middel van semi-gestruktureerde onderhoude met sewe vroulike skoolhoofde verkry. Hierdie sewe vroue se sieninge was van uiterste belang vir die navorser se studie en het gedien as instrument in die navorser se verslag.

Die ervarings en leierskapsieninge van die vroue het aan die volgende sub-vrae aandag geskenk:

- Wat is die leierskapsiening van vroulike skoolhoofde?
- Watter uitdagings het vroulike skoolhoofde in hulle bevorderingspaaie ervaar?
- Watter geleenthede het vroulike skoolhoofde in hulle bevorderingspaaie ervaar?

Nadat data ingesamel is deur middel van semi-gestruktureerde onderhoude, is die onderhoude getranskibeer om temas te identifiseer ten einde gevolgtrekkings te formuleer aangaande die navorsingsvraag te beantwoord. Nadat die onderhoude getranskibeer is, het die navorser die transkripsies oor en oor gelees om 'n geheelbeeld te kry. Daarna is die data opgebreek in kleiner stukkies om kodes, kategorieë en temas te identifiseer (Bylaag G). Die data is in 'n tabel geplaas om ooreenstemming vas te stel. Sommige van die onderhoude is in Engels gevoer omdat die deelnemers meer gemaklik was om hulle sieninge en ervarings in hul huistaal te deel. Die toepassing van die stappe van tematiese analise in hierdie studie word vervolgens in meer besonderhede uiteengesit:

**Tabel 4-1: Stappe tydens die tematiese analise van data**

STAPPE	BESKRYWING
<b>Stap 1: Raak bekend met die data.</b>	Lees deur al die deelnemers se kommentaar en kry algemene oorsig.
<b>Stap 2: Genereer eerste kodes.</b>	Gaan terug na deelnemers vir uitklaring van betekenis indien nodig ten einde eerste temas te kan identifiseer.
<b>Stap 3: Soek na verdere temas.</b>	Tabelleer kommentaar. Skryf al die kommentaar verbatim (waar moontlik) in 'n tabel neer volgens die vier vrae wat gevra is.
<b>Stap 4: Hersien die temas.</b>	Merk kommentaar as toepaslik (T) of ontoepaslik (O)
<b>Stap 5: Definieer en beskryf temas.</b>	Bespreking en literatuurintegrasie. Hier moet die bevindinge van die terugvoer vergelyk word met die literatuur om te bevestig dat die bevindinge tydens ander studies ook ondervind is, of uniek is en of ander bevindinge in die literatuur voorkom wat nie deur dié studie gestaaf is nie.
<b>Stap 6: Formuleer die verslag</b>	Skryf van die verslag vir inhandiging.

Om 'n geheelbeeld van die deelnemers te bied, word hul biografiese inligting in die onderstaande tabel weergegee.

**Tabel 4-2: Biografiese inligting van deelnemers**

	Hoogste kwalifikasie	Jare ondervinding as posvlak 1	Jare ondervinding as posvlak 2	Jare ondervinding as adjunkhoof	Jare ondervinding as skoolhoof	Aantal leerders in die skool	Kwintiel van die skool
<b>Skoolhoof A</b>	B.Ed Honneurs	7 – 12 jaar	4 – 6 jaar	1 – 3 jaar	7 – 12 jaar	700 – 800	5
<b>Skoolhoof B</b>	B.Ed honneurs	7 – 12 jaar	1 – 3 jaar	4 – 6 jaar	1 – 3 jaar	Meer as 900	3
<b>Skoolhoof C</b>	Graad	7 – 12 jaar	4 – 6 jaar	1 – 3 jaar	7 – 12 jaar	700 – 800	4
<b>Skoolhoof D</b>	Graad + diploma	7 – 12 jaar	4 – 6 jaar	4 – 6 jaar	7 – 12 jaar	Meer as 900	5
<b>Skoolhoof E</b>	Graad + diploma	Meer as 12 jaar	4 – 6 jaar	4 - jaar	4 – 6 jaar	500 – 600	4
<b>Skoolhoof F</b>	Graad + diploma	4 -6 jaar	Geen	Geen	Meer as 12 jaar	300 – 400	4
<b>Skoolhoof G</b>	Graad	Meer as 12 jaar	1 – 3 jaar	1 – 3 jaar	1 – 3 jaar	500 – 600	4

Die data wat ingesamel is bevat die stemme van die deelnemers en verskaf aan die leser 'n geheelbeeld van die deelnemers se sienings en ervarings. Die data-ontleding het bygedra tot die identifisering van die uitdagings en geleenthede wat vroulike skoolhoofde ervaar het op hul bevorderingspad.

Die geïdentifiseerde temas word vervolgens bespreek asook die verband tussen die temas en die navorsingsvraag.

### 4.3 TEMABESPREKING

Na afloop van die transkripsies, wat gedurende die dataversamelingsproses afgehandel is, is die volgende temas dadelik geïdentifiseer. Die eerste tema verwys dus na, skoolhoofskap: oorsig en vroulike hoofskap, die tweede tema is kronkelpad na hoofskap, die derde tema is uitdagings: mengelmoes van perspesies en die laaste tema wat geïdentifiseer is, is geleenthede: ommekeer in onderwys. Volgens hierdie temas word die data indringend bespreek en aan ons duidelik gemaak wat die leierskapsieninge en ervarings is van die sewe vroulike skoolhoofde. Die onderstaande diagram toon die verskillende temas wat geïdentifiseer is na aanleiding van die data-analising.



**Figuur 4-1: Geïdentifiseerde temas**

Die temas wat hierbo uitgebeeld word het ten doel om die leierskapsieninge aangaande die bevorderingspaaie van vroulike skoolhoofde in sekondêre skole in die Noordwes- en Gauteng provinsies te bespreek. Die eerste tema, naamlik skoolhoofskap: oorsig en vroulike hoofskap word vervolgens bespreek.

#### **4.3.1 Skoolhoofskap: Oorsig en vroulike hoofskap**

##### **4.3.1.1 Deelnemers se sieninge**

*“Leierskap word ontwikkel – nie ontdek nie”,* só het van die deelnemers die term leierskap beskryf. Leierskap is so ’n breedvoerige konsep, maar dra soveel krag en het dikwels ’n direkte invloed op die prestasie van die skool (Benmira & Agboola, 2021). Daar is ’n defintiewe verskil tussen mans en vroue se leierskapsbenaderinge, maar die algehele gevoel onder die deelnemers is dat die vroulike hoof en manlike hoof se styl en benadering tot leierskap nie daadwerklik vergelyk kan word nie. By ses van die deelnemers het dit duidelik na vore gekom dat die vrou se leierskapstyl dikwels ’n meer sagte aanslag neem as dié van ’n man. Deelnemer A was van mening dat ’n mens ’n gesonde balans moet hê tussen grys areas en wit en swart areas:

*Vrouens het dikwels beter vermoë om sekere situasies te bestuur, ons manlike eweknieë kan soms tonnel visie hê en is ook baie rigied in terme van hoe hulle dink en sekere kwessies sien.*

Om hierby aan te sluit, het deelnemer C aangevoer dat vroue dikwels meer empatie het teenoor sekere situasies as mans:

*’n Vrou verstaan soms meer van seer kry en individue se behoeftes, mans aan die ander kant lei met aggressie en nie altyd volgens beginsels nie.*

Deelnemer F voer weer aan dat die vrou se aanslag tot leierskap meer mens-gerig is en die vrou sal dikwels alternatiewe maniere vir straf en dissipline vind:

*Die vrou kyk wyer na sekere situasies, en is baie keer mens-gerig, terwyl die man taak-gerig is. Hulle het soort van ’n tonnel visie wanneer dit kom by leierskap.*

Daarteenoor het een van die deelnemers glad nie saamgestem nie en was van mening dat vroue soms net meer gefokus is op detail, maar dat daar vir haar persoonlik glad nie ’n verskil tussen mans en vrouens se leierskapstyl was nie. Deelnemer D het aangevoer:

*I am not heartless, I just use my heart less. Emosies speel nie vir my ’n rol nie en het nog nooit my besluite beïnvloed nie. Ja, ek is ingesteld op die fynere dinge van die lewe, maar my bestuurstyl word nie daardeur beïnvloed nie.*

Dit is duidelik dat die algehele gevoel onder die vroue is dat daar 'n ooglopende verskil is tussen mans en vroue se bestuurstyle - die vrou lei meer met emosie en is soms meer ingestel op die gevoelens en behoeftes van ander.

#### **4.3.1.2 Aard van vroulike hoofskap**

Finansiële beplanning, organisering, akademie, sport en dissipline is maar net 'n paar van die aspekte wat skoolhoofde elke dag na moet omsien. Hierdie pligte verander nie omdat jy 'n vrou is nie. Die deelnemers het grotendeels saamgestem oor die aard van hoofskap in die huidige onderwysstelsel. Deelnemer A voer aan dat daar nie 'n groot mededingendheid heers onder manlike en vroulike skoolhoofde nie en dat die aanslag dikwels sagter is oor haar denkwyse oor hoofskap:

*Ek sien myself nie as 'n vrou in die onderwysstelsel nie, ek is 'n skoolhoof in die stelsel, ongeag my geslag.*

Drie van die deelnemers het egter saamgestem dat hoofskap aanvanklik gesien word as 'n oorheersende manlike rol en dat daar talle uitdagings is vir die vrou om as eweknie gesien te word, maar die vereistes van die pos bly steeds dieselfde. Hierdie waarneming deur die deelnemers stem ooreen met die stelling van May (2016) wat aanvoer dat vroue meer uitdagings as mans ervaar. Deelnemer D het aangevoer:

*Daar is geen verskil in die aard van hoofskap nie, die pligte en die eise van die pos bly dieselfde, ongeag of jy 'n man of vrou is in die posisie.*

Een deelnemer het egter verskil van die bogenoemde stellings en was van mening dat die huidige onderwysstelsel dit makliker maak vir die vrou:

*Dit voel soms of ek gekies is as hoof omdat ek 'n vrou is. Die kultuur van regstellende aksie skep probleme en 'n groot ongelukkigheid.*

Dit is duidelik dat die algehele gevoel was dat hoofskap nie verander omdat jy 'n vrou is nie en dat vroulike skoolhoofde nie minder respek verdien as mans nie; intendeel voel een van die deelnemers dat daar 'n positiewe heers by hoofdesimposiums en dat vroue hoog geag word en met respek behandel word.

#### **4.3.1.3 Vaardighede van die vrou**

Die wêreld word gedomineer deur mans in leierskapsposisies en vroue is dikwels ondervertegenwoordig. Dit laat ons dikwels wonder of die vrou nie maar eienskappe moet aanleer by die man nie, maar die deelnemers was van mening dat die eienskappe waarvoor 'n vroulike leier beskik, juis iets is wat ons moet koester. Moreau (2007) wys juis daarop dat vroue, afgesien

van hul werk, tog hul gesinsverantwoordelikhede nakom. Met ander woorde, vroue het aangeleer om twee rolle te vertolk. Die meerderheid van die deelnemers het aangevoer dat die vrou dikwels oor ander vaardighede moet beskik om as skoolhoof op te tree. Deelnemer B is van mening dat vroue soms baie meer buigsaam is teenoor mense en situasies:

*Die vrou moes leer om sterker te wees omdat sy in haar bevorderingspad soveel teenkantiing en uitdagings ervaar het.*

Deelnemer E voel weer dat die vrou meer dinamies moet wees en dat haar kreatiwiteit nie perke moet ken nie, want kreatiwiteit het haar geleer om moeilike probleme op te los:

*Die vrou moet meer dinamies wees en groter deursettingsvermoë hê, juis omdat sy soveel uitdagings moet hanteer. Dis ook soms nodig om uit die boks te dink om planne te beraam vir talle probleme wat opduik.*

Die deelnemers se opinies het dit duidelik gemaak dat die vrou soms harder moet werk, juis omdat sy 'n vrou is wat in 'n leierskapsposisie is. Sekere dinge kom net makliker vir die man, maar omdat die vrou soveel harder moet werk, beskik die vrou oor soveel meer vaardighede wat haar help in die uitvoer van haar pligte.

'n Volgende tema wat na vore gekom het, is die kronkelpad na hoofskap.

### **4.3.2 Kronkelpad na hoofskap**

#### **4.3.2.1 Bevorderingspaaie**

Die deelnemers het almal saamgestem dat nie almal geskik is daarvoor om skoolhoof te word nie en dit neem dikwels 'n merkwaardige persoon om alle fasette van skoolhoofskap te hanteer. Die mening sluit aan by Duffin (2021) se argument dat, om 'n leier van 'n skool te wees, goeie leiereienskappe verg en dat vrouens nie hoef terug te staan as dit by hul vermoë kom om te lei nie. Volgens die deelnemers beteken dit dat, om 'n leier van 'n skool te wees, mens veel meer as net probleme moet kan hanteer. Hulle het verder bygevoeg dat skoolhoofskap behels die hantering van dissiplinêre kwessies, die bestuur van personeel en leerders, die oplos van probleme, die bywoning van talle buitemuurse aktiwiteite en nog vele meer. Teen hierdie agtergrond was dit duidelik dat, vir die manlike en vroulike leier, bly skoolhoofskapkwessies dieselfde, maar dit is duidelik dat vroulike hoofde nie 'n reguit paadjie gestap het tot skoolhoofskap nie en talle kronkelpaaie moes oorkom.

Twee hoofde het aangedui dat hoofskap vir hulle 'n doelbewuste keuse was in die lewe en hulle het van die staanspoor reeds geweet dat hoofskap iets is waarna hulle wou werk. Deelnemer B het dit soos volg gestel:

*Ek het reeds van posvlak 1 geweet dat ek wil werk na hoofskap, want dit is waar my passie lê.*

Die minderheid van die skoolhoofde het aangedui dat hoofskap vir hulle 'n passie was en dat hulle van posvlak 1 reeds geweet het dat dit iets is waarna hulle wil werk. Dit het duidelik uit Deelnemer D se woorde geblyk:

*Ek is 'n gebore onderwyser wat hoof geword het.*

Hierteenoor het die meeste van die skoolhoofde aangedui dat skoolhoofskap nie vir hulle 'n doelbewuste keuse was nie en nie iets was waaraan hulle gedink het nie, maar dat dit met tyd oor hul pad gekom. Deelnemer C het dit soos volg gestel:

*Hoofskap was nie vir my 'n passie of doelwit nie, dit was nie my dryfveer in die lewe nie, maar het met tyd oor my pad gekom.*

Dit is duidelik vanuit die deelnemers se sieninge dat skoolhoofskap vir die meerderheid van die deelnemers met tyd gekom het en dit nie iets was waarop hulle hul aandag gevestig het as posvlak 1 onderwyseresse nie. Hoofskap was nie hul missie of ambisie nie.

Hoe die skoolhoofde tot by die punt van skoolhoof gekom het, is 'n interessante kwessie. Van die deelnemers het genoem dat hulle deur die bevorderingsvlakke gegaan het terwyl ander genader is om as hoof op te tree. Een van die deelnemers het die onderwys verlaat, teruggekeer en toe hoof geword.

Die normale verloop van bevordering in skole is soos volg: begin as posvlak 1 onderwyser, daarna gewoonlik die hoof van 'n departement, dan adjunkhoof en laastens hoofskap. Baie mense stap egter nie altyd hierdie pad nie - elkeen van die deelnemers het 'n ander pad na bevordering gestap. Deelnemer B is 'n goeie voorbeeld van iemand wat nie die normale pad na bevordering gestap het nie. Deelnemer B het haar onderwysloopbaan as onderwyseres begin en was 'n posvlak 1 onderwyseres tot en met 2006. Daarna het sy die onderwysprofessie verlaat en weer teruggekeer in 2009, toe sy dadelik in 'n HOD posisie ingestap het, maar van korte duur was, want slegs 3 jaar later is sy aangestel as adjunk-hoof van 'n skool. Deelnemer B het haar bevorderingspad soos volg beskryf:

*Die pad na hoofskap het hopeloos te vinnig gevoel en as ek vandag gevra word oor waarom ek die onderwys verlaat het, was dit omdat ek geglo het dat die werkdruk minder sal wees en die geld meer in die privaat sektor, maar dit was nie die geval nie.*

Vyf van die deelnemers het die volle bevorderingspad gestap na hoofskap, terwyl slegs twee van die deelnemers van posvlak 1 onderwyseres na hoofskap oorgegaan het. Deelnemer A het egter

baie sterk daarvoor gevoel dat skoolhoofde deur die bevorderingsvlakke moet gaan. Deelnemer A het dit soos volg gestel:

*Almal moet deur die “ranks” gaan want dit berei mens voor vir talle uitdagings wat jy gaan beleef in jou professie.*

Aansluitend by Deelnemer A se opmerking was kwessies soos wye agtergrond, ervaring en ondervinding genoem. Deelnemer C was verder van mening dat, alhoewel dit van uiterste belang is om deur die vlakke te gaan, dit net so belangrik is om kennis en ervaring op te doen in verskillende provinsies en skole, want dit berei mens net meer voor om verskillende leerders, ouers, personeel en situasies te hanteer. Die pad na hoofskap is onbekend en is dikwels nie 'n maklike pad om te stap nie. Juis daarom het elke individu ondersteuning nodig van talle rolspelers soos onder andere kollegas en die skoolbestuurspan.

#### **4.3.2.2 Ondersteuning tydens die bevorderingspad**

Alle deelnemers was van mening dat ondersteuning van uiterste belang is vir enige skoolhoof en dat dit talle voordele inhou. Streicher (2019) lê veral klem op die ondersteuning wat gebied moet word aan vroulike skoolhoofde, aangesien hul familieverpligtinge 'n bykomende faktor is. Volgens die deelnemers verseker ondersteuning dat 'n skoolhoof optimaal kan funksioneer in sy/haar dag-tot-dag take. Dit dra ook by tot die skep van 'n ondersteunende werksomgewing en -atmosfeer en die grootste faktor is dat ondersteuning stresvlakke verlaag.

Vyf van die sewe deelnemers het aangedui dat hulle ongelooflike goeie ondersteuning ontvang het van onderwysers en die bestuurspan van die skool, terwyl twee deelnemers nie dieselfde ervaring gedeel het nie. Deelnemer C is van mening dat dit uiters moeilik was vir haar as hoof omdat sy teenkanting van die personeel gekry het. Deelnemer C het dit soos volg gestel:

*Die grootste rede vir teenkanting van die personeel was omdat my kollegas my steeds gesien het in die rol as adjunkhoof en nie hoof nie. Dit was vir hulle egter moeilik om gesag te aanvaar, veral my manlike kollegas.*

Deelnemer C se volgende aanhaling sluit goed aan by die sosialistiese feminisitiese teorie (Dreyer, 1998) waarin die teorie fokus op die dominansie deur mans in die arbeidsmark. Sy het aangevoer:

*Die teenkanting van my hoofskap was veral sigbaar vanaf die manlike adjunkhoof omdat hy ook aansoek gedoen het vir die posisie en dit nie gekry het nie. Dit was vir hom vernederend om teen 'n vrou te “verloor”.*

Daarteenoor het deelnemer F aangevoer dat sy geen ondersteuning ontvang het nie as gevolg van die feit dat sy hoof was by 'n nuut gevestigde plaasskool en dat daar ten tye van haar aanstelling geen ondersteuningstrukture in plek was nie. Deelnemer F het dit soos volg gestel:

*Om in 'n skool in te stap met geen hulpbronne in plek was 'n uitdaging, maar om in 'n skool te stap met geen adjunkhoof, beheerliggaam of bestuurspan nie en jy is 29 jaar oud was een van die mees veeleisende uitdagings van my loopbaan tot op hede.*

In teenstelling hiermee het Deelnemer A gestel:

*Ek was bevoorreg genoeg om deel te wees van 'n gevestigde en sterk skoolbestuurspan toe ek my loopbaan begin het as HOD en dit was my skoolhoof wat op daardie stadium my potensiaal raak gesien het en my opgelei het as skoolhoof. Ek glo dat dit 'n groot deel van my mens-wees gevorm het en my voorberei het vir die posisie.*

Dit is duidelik vanuit die deelnemers se siening dat ondersteuning voor hoofskap 'n groot verskil maak het. Volgens die deelnemers het ondersteuning veral op die gebiede van tydbestuur, kommunikasie vaardighede en die vermoë om 'n span te bestuur bygedra tot die sukses van hul skoolhoofskap. Die deelnemers was van mening dat hierdie waardevolle kennis nie opgedoen kan word tydens akademiese opleiding nie maar eerder deur praktiese ervaring.

#### **4.3.2.3 Akademiese opleiding**

Die deelnemers het almal saamgestem dat daar reeds 'n jarelange debat heers tussen akademiese opleiding en werkservaring en watter een tussen die twee aspekte as die mees waardevolste geag word. Volgens die deelnemers bewys akademiese opleiding slegs dat 'n mens op akademiese vlak geslaag het, maar ervaring bewys dat 'n individu werklike werksituasies kan hanteer. Hierdie stelling stem ooreen met die studie van Van Jaarsveld, *et al.* (2020) wat akademiese opleiding as belangrik ag maar nie as die enigste vereiste om 'n skoolhoof te wees nie. Die moderne tyd waarin ons onself bevind, bied besonderse uitdagings en eise aan skoolhoofde en verg 'n daadwerklike verandering wat moet plaasvind op akademiese gebied.

Die deelnemers het gemengde gevoelens getoon teenoor hul akademiese opleiding. Slegs twee deelnemers het aangedui dat hul akademiese opleiding tot voordeel was en dat dit hulle toegerus het met die nodige kennis om sekere situasies te hanteer. Deelnemer F het aangevoer:

*My visie is verbreed deur my graad en ek is toegerus met agtergrond kennis om met mense te werk. Hierdie teoretiese kennis is egter die fundamentele beginsels waarop enige hoofskap posisie gebaseer is. Praktiese ervaring kom met tyd, maar voor dit moet jy eers boeke kennis op doen.*

Die ander skoolhoofde het egter nie saamgestem nie en meeste was van mening dat hul akademiese opleiding geen voordeel vir hulle ingehou het nie aangesien die kennis wat hulle opgebou het vakgerig was en nie spesifiek ten doel gehad het om hulle te help in die bestuur van 'n skool en mense nie. Deelnemer E het aangevoer:

*Ervaring speel 'n belangriker rol in die bestuur van 'n skool en sy deelnemers; ek het baie jare na my akademiese opleiding eers bevordering gekry en toe is boeke kennis reeds vergete, maar my ervaring deur die jare was blywend.*

Meeste van die deelnemers was van mening dat praktiese ervaring ten doel het om akademiese opleiding te komplimenteer. Dit het duidelik uit deelnemer A se woorde geblyk:

*Dit hoef nie een of die ander te wees nie. Werkservaring gee aan jou as individu net 'n ander perspektief en gee konteks aan 'n mens se akademiese opleiding.*

Aansluitend by die debat oor die waarde van akademiese opleiding het sommige deelnemers sterk menings gehad oor leierskap en dit was veral sigbaar onder twee deelnemers wat van mekaar verskil het. Deelnemer C het dit soos volg gestel:

*Leierskap is 'n natuurlike element en alle mense word met leierseienskappe gebore.*

Deelnemer A het duidelik verskil van die vorige skoolhoof en aangevoer dat:

*Leiers word gemaak uit ervaring en geen boek kennis kan leiereienskappe aanwakker by enige individu nie.*

Dit is duidelik uit die bogenoemde sieninge dat die meerderheid van die deelnemers gevoel het dat hul akademiese opleiding nie van waarde was nadat hulle aangestel is in hul hoofposisies nie. Navorsing toon dat professionele opleiding en indiensopleiding na aanvang van hoofskap van kardinale belang is vir enige hoof (Van Jaarsveld *et al.*, 2020).

'n Volgende tema wat na vore gekom het, is uitdagings: 'n mengelmoes van sieninge.

### **4.3.3 Uitdagings: 'n Mengelmoes van sieninge**

#### **4.3.3.1 Deelnemers se sieninge**

Vroue oorheers alle sektore van die onderwys, maar steeds is daar rede tot kommer, wanneer daar na die statistiek gekyk word, oor die hoeveelheid vroue wat by sekondêre skole hoof is. Alhoewel daar 'n groot fokus geplaas word om die ongelykhede van die verlede reg te stel, is die deelnemers van mening dat vroue in die onderwys dikwels talle uitdagings in die gesig staar wat baie van hulle verhinder om vir skoolhoofposisies aansoek te doen. Suid-Afrika is reeds 27 jaar 'n demokratiese land, maar vroue vind dit steeds moeilik om leierskapsrolle suksesvol te vervul –

nie as gevolg van persoonlike vermoëns en vaardighede nie, maar eerder as gevolg van sieninge wat steeds heers dat vroue nie gemaak is om te lei nie. Hierdie opmerking word deur Msila (2013) ondersteun wat dit duidelik stel dat vroue nie opgewasse is om in leierskapsposisies op te tree nie.

Daar heers talle sieninge onder die deelnemers oor waarom daar so min vroulike skoolhoofde in vergelyking met hul manlike eweknieë is. Drie van die deelnemers is van mening dat een van die grootste wanopvattinge in die onderwys is dat mans die gebore leiers en broodwinners van die huis is en die vrou word eerder as die ondergeskikte gesien. Die menings vergelyk goed met die sosialistiese feministiese teorie (Blakemore, 2013) dat vroue onbillik behandel word. Dit het duidelik uit deelnemer A se woorde geblyk:

*In die Afrikaner kultuur heers dit dat die man die leier en broodwinner is vir sy gesin, die vrou is die ondergeskikte en hoort by die huis. Sy is daar om die huis en kinders te onderhou, terwyl die man geld moet verdien.*

Daar is egter deelnemers wat nie saamstem nie en hulle is van mening dat die vrou wel kan lei en ook dominerend kan wees in haar veld, maar hulle kies bloot eerder die rol van ma en vrou. Die verantwoordelikhede van 'n skoolhoof is soms net te veel vir die vrou en hulle sien nie kans vir daardie verantwoordelikhede nie. Deelnemer C het aangevoer:

*Die vrou wil dikwels nie die rol as leier vertolk nie en verkies veel eerder die rol as ma en vrou by die huis.*

Die deelnemers het ook aangevoer dat, alhoewel daar talle beleide in plek gestel is om onregverdigheide van die verlede reg te stel en die vrou die geleentheid te bied om aansoek te doen vir hoofskap, die vrou steeds dikwels nie die oorwegende party is nie. Die deelnemers het verskeie kwessies uitgelig wat volgens hulle bydra tot die probleem. Een van die persepsies wat na vore gekom het, is dat mans steeds in Afrikaanse skole verkies word in Suid- Afrika omdat verskillende partye voel dat die vrou te sag is en dat sy nie tieners kan hanteer en dissipline onder tieners kan handhaaf nie. Deelnemer G het aangevoer:

*Die persepsie heers dat mans beter dissipline kan handhaaf in tradisionele Afrikaanse skole. Die sisteem is dikwels negatief teenoor 'n vrou.*

Deelnemer D het aangesluit by deelnemer G se persepsie en voer verder aan dat selfs skoolbeheerliggame dikwels 'n wanpersepsie het oor die vrou se bestuursvermoë. Dit het duidelik uit deelnemer D se woorde geblyk:

*Beheerliggame het 'n wanpersepsie dat die vrou nie dissiplinêr sterk genoeg is om hoërskole te bestuur nie.*

Dit is duidelik dat skool nie net gaan oor die bestuur van akademie en dissiplinêre praktyke nie, maar dat sport en buite-kurrikulêre aktiwiteite ook 'n groot fasset is van die onderwyssektor. Een deelnemer het pertinent aangevoer dat mans dikwels aangestel word in hoofposisies as gevolg van sport in skole – veral tradisionele Afrikaanse skole. Deelnemer E het aangevoer:

*Daar heers 'n idee dat mans behou moet word in skole vir sport doeleindes.*

Dit is duidelik uit die sieninge van deelnemers dat vroue onder geweldige kritiek deurloop en dit het ook duidelik na vore gekom dat die gemeenskap nie oor die algemeen toegewend is teenoor die vrou as hoof nie. Daar is steeds talle uitdagings wat die vrou ervaar op haar bevorderingspad tot skoolhoof.

#### **4.3.3.2 Deelnemers se uitdagings**

Alhoewel daar verskeie sienings heers oor waarom daar soveel mans in skoolhoofposisies is, is daar steeds uitdagings wat vroue ervaar in hulle bevorderingspad tot hoofskap. Verskeie deelnemers is van mening dat die hoeveelheid vroue in hoofposisies kommerwekkend is en dat vroue nie geprioritiseer word vir hoofposisies nie - dit blyk egter dat geslagsdiskriminasie nog nie op 'n einde is nie. Verskeie deelnemers het ook uitgelig dat die uitdagings wat dikwels ervaar word deur die vrou meer sosiaal en kultureel van aard is. Suid-Afrika word gekenmerk aan sterk tradisies en kultuuroortuigings. Die tradisionele oortuiging is dat vroue eerder by die huis as moeder en vrou moet optree (Msila & Netshitangani, 2016). Deelnemer A het aangevoer:

*Multi- kulturele skole kan dikwels uitdagend wees in die sin van dat indien 'n situasie nie in 'n kind se guns tel nie, draai dit dikwels uit in 'n rasse kwessie.*

Buiten vir die kwessie van kulturele aanvaarding, blyk dit dat 'n groter kwessie dié van sosiale aanvaarding van vroulike hoofde deur mans in skole is. Die meerderheid van die deelnemers het aangedui dat hulle op een of ander stadium teenkanting van 'n manlike personeelid ervaar het. Deelnemer B het aangevoer:

*Die manlike onderwysers was my grootste probleem omdat hulle my nie wou aanvaar nie – ek moes oor 'n baie lang tydperk myself aan hulle bewys en steeds vandag is daar drie manlike personeellede wat nie my gesag aanvaar nie.*

Deelnemer D het egter ook baie teenkanting gekry, maar nie net van manlike personeellede nie. Hierdie deelnemer se teenkanting het veel wyer gestrek as net die personeelkamer. Selfs ouers, veral die pa's en die manlike beheerliggaamslede het haar onder geweldige druk geplaas om te bedank omdat hulle van mening was dat sy nie geskik was om te lei nie. Deelnemer D het aangevoer:

*Ek het geweldige druk ervaar van alle kante deur mans in my skoolkringe – ek was op 'n daaglikse basis getoets en meeste van hulle het gevoel dat ek eers respek moet verdien voordat ek hoof kan wees van 'n sekondêre skool.*

Die opmerkings van deelnemers B en D strook met die sosialistiese feministiese teorie (Bailey, 2017) wat onregverdige behandeling van die vrou uitlig. Daarteenoor het twee deelnemers aangedui dat hulle geen teenkanting gekry het van enige rolspelers in hul skool nie en dat manlike personeellede intendeel hul werk makliker gemaak het en dit die transformasie van adjunk-hoof na hoofskap vergemaklik het. Deelnemer E het aangevoer:

*Omdat ek my lewe lank by dieselfde skool was, het ek geen uitdagings of teenkanting ervaar nie en intendeel het die manlike personeel die skuif makliker gemaak na hoofskap.*

Drie van die deelnemers het aangedui dat die probleem van teenkanting nie van die kant van manlike skoolhoofde op daardie stadium was nie en dat daar minimale teenkanting was toe hulle in adjunk-hoofposisies was, maar toe die vrou die posisie as hoof aanvaar het en die rol van hoofskap moes begin vertolk, het die teenkanting begin. Deelnemer A het aangevoer:

*Ek was baie bevoorreg en het gewerk onder 'n wonderlike hoof wat my potensiaal raak gesien het en my nie nodige ondersteuning en leiding gebied het om binne 'n veilige raamwerk my kreatiwiteit uit te leef.*

Alhoewel daar van die deelnemers was wat nie die uitdaging van sosiale en kulturele teenkanting ervaar het nie, het hulle wel ander uitdagings ervaar in hul bevorderingspad na hoofskap. Die helfte van die deelnemers het aangevoer dat werk-en-gesinsbalans een van die grootste uitdagings vir hulle was en dat hulle eggenote die primêre rol in die huishouding moes oorneem as gevolg van hul administrasie lading wat na-ure voltooi moes word. Deelnemer G stel dit soos volg:

*Ek het ongelooflik gesukkel om my gesin en werk te balanseer, my gesin was afgeskeep as gevolg van 'n hoë lading administrasie en tydrowende buitemuurse aktiwiteite.*

Daarteenoor het die ander drie deelnemers aangevoer dat gesinslewe nie vir hulle 'n faktor was nie aangesien hulle ongetroud was. Deelnemer E het dit soos volg gestel:

*Ek was nog nooit getroud en het ook geen afhanklikes nie; die skool is my afhanklike. My tyd en energie gaan in elke fasset van my skool in, dis nie altyd voordelig nie, maar die pligte en verantwoordelikhede kan soms oorweldigend raak as jy nie die ure insit nie.*

Dit is duidelik dat die vrou met talle uitdagings op haar bevorderingspad gekonfronteer word, maar dikwels staar die vrou nog meer uitdagings in die gesig as sy eers in die posisie van hoof is. Sy

moet haar vermoëns en vaardighede gedurig bewys aan ander rondom haar om as waardige hoof gesien te word.

'n Volgende tema wat na vore gekom het, is geleentehede: 'n ommekeer in onderwys.

#### **4.3.4 Geleentehede: 'n Ommekeer in onderwys**

##### **4.3.4.1 Gelyke geleentehede vir mans en vrouens**

Op die oog af lyk dit of die opmerkings ten opsigte van vroulike skoolhoofde niks nuuts opgelewer het nie, maar hierdie tema het nuwe insigte na vore laat kom.

*“Geleentehede vir vroue en beleide en wetgewing is sinoniem aan mekaar”*. Só het een van die deelnemers die situasie op die gegewe tydstop beskryf toe daar aan haar gevra is of vroue in Suid-Afrika genoeg geleentehede gebied word to bevordering. Die Wet op Billike Indiensneming (55 van 1998) en die Personeel Administratiewe Maatreëls dokument (PAM) (Government gazette, 2016) is slegs twee voorbeelde van beleide wat in Suid-Afrika aangewend word om gelykheid in die werksplek te vestig. Al sewe deelnemers het sterk gereageer teenoor die geleentehede wat gebied word aan vroue om bevorder te word. Hier volg van die deelnemers se reaksies op die navorsingsvraag:

Deelnemer B het aangevoer:

*Alle wetgewing is in die guns van die vrou en meer geleentehede word vir die vrou geskep.*

Deelnemer F het beaam:

*Dis soveel moeiliker vir die man om deesdae bevordering te kry omdat vroue so baie geleentehede het. Vroue word bevoordeel omdat hulle vroue is.*

Die deelnemers se reaksies het dus vinnig verander toe die vraag van 'dink u dat vroue gelyke kans het om by 'n sekondêre skool as hoof aangestel te word' gevra is. Vroue word dikwels nie gekenmerk aan mag, status en leierskapsvermoë nie en hierdie is dikwels die redes hoekom vroue nie geleentehede gebied word as hoofde in sekondêre skole nie. Vroue se geleentehede ten opsigte van bevordering word dikwels deur hul eie persepsie beïnvloed, maar ook dit is ook telkemale duidelik onder sekere gemeenskappe en skole dat leierskap aan mans gekoppel word. Dit is veral ooglopend by blanke skole wat sterk gevestigde tradisies en kulture het. Die deelnemers het gemengde gevoelens getoon teenoor hierdie vraag en deelnemer D se reaksie was as volg:

*Vroue het gelyke kans op papier, maar in realiteit word vroue nie altyd gunstig oorweeg vir hoof posisies in sekondêre skole nie.*

Volgens deelnemer E speel die skool se etos 'n groot rol wanneer dit kom by aanstellings:

*Die ou tradisionele Afrikaanse skole is meer 'n 'mans wêreld' omdat die persepsie deur die jare heers dat mans meer gesag het. In 'n skool waar sport dikwels oorheers, sal daar ook veel eerder 'n man aangestel word.*

Daarteenoor het twee van die deelnemers nie met die ander deelnemers saamgestem nie en was van mening dat vroue dikwels bang is vir die uitdagings wat gepaard gaan met sekondêre skole. Deelnemer C het aangevoer:

*Vroue sal eerder voorkeur geniet by primêre skole omdat dit makliker is om as hoof aangestel te word en dikwels ook omdat die situasies wat plaasvind by primêre skole net soveel makliker is vir die vrou om te hanteer.*

'n Gemiddeld van 800 hoofde woon gewoonlik 'n simposium by per jaar, waarvan ongeveer 600 mans is, 150 vroulike hoofde by primêre skole en slegs 50 vroulike hoofde by sekondêre skole.. Hierdie 50 hoofde van sekondêre skole is dikwels hoofde by skole waar daar 'n goeie balans tussen akademie en sport is en nie 'n tradisionele Afrikaanse skool waar sport oorheersend is nie.

Wetgewing is reeds in plek gestel om gelyke bevorderingsgeleenthede vir almal daar te stel. Die Wet op Bevordering van Gelykheid en Voorkoming van onbillike diskriminasie (Wet 4 van 2000) stel dit soos volg: die oogmerk van hierdie wet is die bevordering van gelykheid en die uitwissing van alle vorme van diskriminasie teen vroue, insluitend in die werksplek. Die deelnemers was teenstrydig teenoor mekaar ten opsigte van wat die Departement van Basiese Onderwys kan doen om gelyke geleenthede daar te stel vir mans en vrouens. Deelnemer E was van mening dat die keuring en werwingsprosesse verfyn moet word, sy voer aan;

*Die beste kandidaat moet gesoek word vir die pos en mans moet nie bevorder word omdat hulle in die minderheid is en behou moet word by skole vir sport doeleindes nie.*

Deelnemer D het die volgende bygevoeg:

*Stel mense aan op meriete. Die posbeskrywing van die hoof gaan dieselfde bly – die werkslading gaan nie verminder omdat jy 'n vrou is nie. Die persoon wat die posisie as hoof aanvaar moet gewillig wees en ook besef dat die pos met baie verantwoordelikhede gepaard gaan.*

Deelnemer C het egter 'n sterk gevoel uitgespreek oor aanstelling op meriete en die konsep oor gelykheid en aangevoer:

*Daar moet weg beweeg word van die beleid op gelykheid. Mans en vrouens kan nooit gelyk wees aan mekaar nie. Elkeen van ons het 'n sekere rol om te vervul en die een is nie daar om die ander een te vervang nie. Daar moet dus aangestel word op meriete.*

Daar heers 'n sterk gevoel dat mans en vroue aangestel moet word in 'n posisie gegrond op meriete en wie die beste kandidaat sal wees vir daardie skool en sy behoeftes. Deelnemer A het aangevoer dat alle wetgewing reeds in plek is om talle geleenthede aan die vrou te bied, maar die Departement van Basiese Onderwys kan vroue meer motiveer om aansoek te doen vir bevordering, asook 'n aanbeveling maak.

Deelnemer B was gekant teen aanstelling op meriete en was van mening dat die Departement van Basiese onderwys meer kan doen om vroue te bevorder. Sy het aangevoer:

*Vroue was voorheen 'n gemarginaliseerde groep en daar moet dus meer fokus geplaas word om vroue op te lei vanaf 'n posvlak 2 om skoolhoofposisies te vervul. Daar is te min vroue in sekondêre skole.*

Uit die bogenoemde blyk dit duidelik dat daar gemengde gevoelens heers oor die geleenthede wat aan vroue gebied word.

#### **4.3.4.2 Riglyne vir vroue**

Hierdie tema behels die raad wat aan toekomstige vroue gebied word deur vroue wat tans in skoolhoofposisies in sekondêre skole is. Alhoewel elke deelnemer haar eie raad het vir vroue, is daar een aspek waaroor almal saamstem en dit is om nie bang te wees vir uitdagings nie - vat kansen, maar wees ook geduldig. Om raakgesien te word kan jare neem, maar as mens eers in die posisie is, kan dit oorweldigend en terselfdetyd belonend wees. Deelnemer B het veral klem gelê op die belangrike rol van tydsbestuur:

*Wees altyd voorbereid en leer effektiewe tydsbestuur van vroeg af in jou skoolloopbaan.*

Deelnemer G het verder aangevoer:

*Tyd is 'n groot faktor wanneer jy besluit om aansoek te doen vir hoof posisies. Moenie te haastig wees nie, kry jou kinders groot en maak seker dat jou lewensmaat jou ondersteun in jou keuse.*

Aansluitend hierby het deelnemer C die volgende stelling gemaak:

*Hoofskap is 'n baie persoonlike besluit – maak die keuse en kyk of jy balans kan vind tussen jou gesin en werk. Die heel belangrikste is dat jy tyd moet gee – moenie te vroeg in jou lewe aansoek doen vir hoof posisies nie.*

In teenstelling hiermee het deelnemer E aangevoer dat dit nooit te vroeg is om aansoek te doen nie en dat, as die geleentheid hom voordoen, mens die kans moet aangryp met beide hande. Hierdie deelnemer was van mening dat alles in plek sal val indien mens die geleentheid gebied word om hoof te wees. Sy het aangevoer:

*Doen aansoek en vat kanse so vroeg in jou lewe as moontlik – hierdie gee vir jou ongelooflike ervaring en berei jou ook in 'n mate voor vir die lewe.*

Al die deelnemers het saamgestem dat passie en deursettingsvermoë van kardinale belang is as mens eers daardie keuse in jou lewe gemaak het om aansoek te doen vir hoofposisies. Die beste raad wat gegee is, is moenie bang wees nie en vat kanse in die lewe op die regte tyd.

Hierbo is die vier hoofemas bespreek. 'n Vyfde tema het na vore gekom en word hieronder bespreek.

#### **4.3.5 COVID-19 en bevordering**

Die navorser het dit goed gedink om die onderwerp van COVID-19 en bevordering te bespreek aangesien die onderwerp spontaan tydens die onderhoude na vore gekom het.

Die pandemie het 'n reuse impak op skole in Suid-Afrika en ook grotendeels op huidige hoofde. Die deelnemers het almal saamgestem dat COVID-19 mense van regoor die wêreld geraak het, maar dis veral in armer lande waar die verwoestende uitwerking van die pandemie gesien kan word. Hierdie verwoestende uitwerking is veral sigbaar in Suid-Afrikaanse skole waar dit meer duidelik geword het dat daar groot ongelykhede in die onderwysstelsel is wat nog nie aangespreek is nie. Alhoewel daar talle ongelykhede sigbaar is, was meeste van die deelnemers van mening dat COVID-19 glad nie 'n impak gehad het op die aanstelling van vroulike hoofde nie. Daar was egter gemengde gevoelens onder die deelnemers. Deelnemer A het aangevoer dat daar met meer sensitiewe oë na vroulike kandidate gekyk word tydens die pandemie:

*Ek moniteer heelwat aanstellingsprosesse van hoofde en beheerligame is baie meer sensitief ingestel op die aanstelling van vroue as hoofde.*

Deelnemer G het egter nie saamgestem nie en was van mening dat die pandemie geensins enigiets verander het rondom die werwing, keuring en kies van vroue as hoofde nie. Sy het verder aangevoer dat alle uitdagings wat vroue moet oorkom, nog dieselfde is:

*Die pandemie het dit geensins makliker gemaak vir die vrou nie, intendeel is geslags-ongelykheid steeds met ons.*

Alhoewel daar gemengde gevoelens heers rondom die bevorderingspaaie van deelnemers tydens die pandemie, het dit duidelik na vore gekom dat alle deelnemers saamgestem het oor die

uitdagings wat hulle as vroulike hoofde ervaar het tydens COVID-19 en ook steeds ervaar tot op hede. Die deelnemers het aangevoer dat, om hoof te wees, lang ure, baie beplanning en soms moeilike besluite verg en dat die pandemie 'n enorme addisionele werkslading vir hoofde meegebring het. Die hoofde het aangevoer dat die uitdagings wat hul ervaar het as hoofde nie geslagsgeoriënteerd was nie, maar dat hierdie probleme was wat deur manlike en vroulike hoofde ervaar word tydens die pandemie. Deelnemer B het uitgelig dat haar grootste uitdaging die motivering van leerders was en dat daar 'n paar redes was hoekom leerders nie gemotiveerd is soos altyd nie:

*Ek dink die grootste uitdaging is om kinders tans gemotiveerd te hou. Onderwysers kompeteer tans met allerhande vorme van skerms (selfoon, tablette, rekenaars en tv). Kinders wat elke tweede dag skool toe kom, werk slegs op die dae wat hulle wel by die skool is.*

Deelnemer C het kommer uit gesprek rakende die punte wat vir haar 'n groot uitdaging is in skole en aangevoer:

*Die huidige gewigte waarteen SBA (Skool Gebaseerde Assessering) punte bereken bevoordeel die kinders en laat hulle punte goed lyk. Ek is bekommerd dat hulle nie die nodige vaardighede gaan hê wanneer hulle in Graad 12 is nie.*

'n Derde uitdaging wat uitgelig is deur deelnemer D was die wanfunksionering van distrikkantore. Sy het aangevoer:

*Die wanfunksionering van die Distrikkantore is 'n baie groot probleem. Laerskole en LSEN (Learners with special educational needs) skole moet op vol kapasiteit funksioneer terwyl die distrikkantore op 50% funksioneer. 'n Mens sukkel om mense in die hande te kry asook om sake afgehandel te kry.*

#### **4.4 SAMEVATTING**

In hierdie hoofstuk is die bevindinge van die semi-gestruktureerde onderhoude aangebied. Vier temas, naamlik skoolhoofskap, kronkelpad, uitdagings en geleenthede, is geïdentifiseer en bespreek. Die onderhoude met die sewe vroulike skoolhoofde was insiggewend en verrykend. Dit het duidelik na vore gekom dat die deelnemers se opinies en ervarings gewissel het ten opsigte van hul bevorderingspaaie. Tydens die onderhoude met die vroulike hoofde het dit ook duidelik geword dat daar gemeenskaplike uitdagings was wat die vrou ervaar het op haar bevorderingspad.

In Hoofstuk 5 word daar gevolgtrekkings en aanbevelings gemaak wat gebaseer is op die bevindinge van die studie.

## HOOFSTUK 5: OPSOMMING, BEVINDINGE EN AANBEVELINGS

### 5.1 INLEIDING

Hierdie hoofstuk bied 'n samevatting van die studie ten opsigte van die bevorderingsmoontlikhede van vroulike skoolhoofde in sekondêre skole in die Noordwes- en Gauteng provinsies. Die data is ingesamel met die doel om die bevorderingsmoontlikhede, bevorderingspaaie en leierskapsiening van vroulike skoolhoofde te ondersoek en te verstaan. Die navorsing was meer spesifiek daarop gerig om die primêre navorsingsvraag te beantwoord, naamlik:

*Hoe lyk die bevorderingsmoontlikhede van vroulike skoolhoofde in sekondêre skole in die Noordwes- en Gauteng provinsies?*

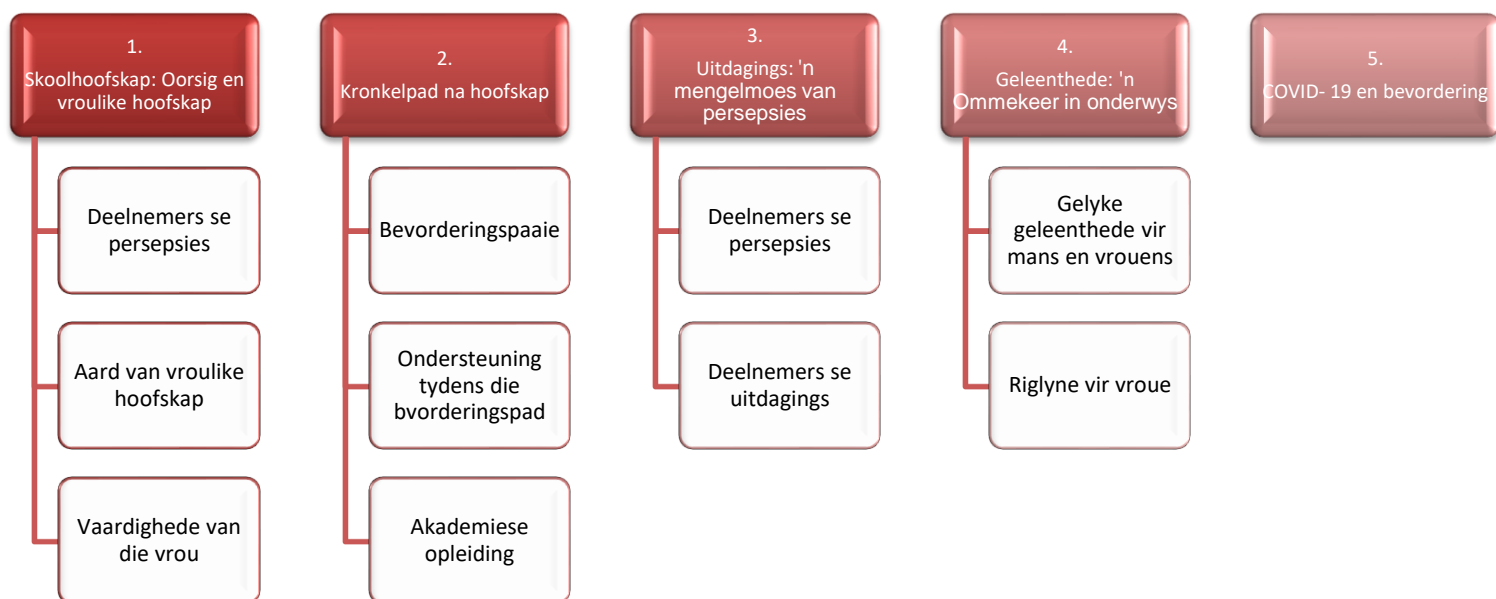
Ten einde hierdie navorsingsvraag te kon beantwoord, was dit nodig om die primêre navorsingsvraag in die volgende sekondêre vrae te verdeel:

- Watter geleenthede ervaar vroulike skoolhoofde op hul bevorderingspaaie?
- Watter uitdagings ervaar vroulike skoolhoofde op hul bevorderingspaaie?
- Wat is die leierskapsiening van vroulike skoolhoofde?

Data is met behulp van sewe semi-gestruktureerde onderhoude verkry en vyf hooftemas het na vore gekom:

- Skoolhoofskap: Oorsig en vroulike hoofskap
- Kronkelpad na hoofskap
- Uitdagings: 'n Mengelmoes van persepsies
- Geleenthede: 'n Ommekeer in onderwys
- COVID-19 en bevordering

In hierdie hoofstuk word 'n samevatting van elke hoofkomponent gegee, die bevindinge van die navorsing word bespreek teen die agtergrond van die primêre en sekondêre navorsingsvrae en laastens word die aanbevelings geformuleer. In Figuur 5.1 word 'n grafiese opsomming van die temas gegee om die leser se geheue te verfris.



**Figuur 5-1: Opsomming van die bevorderingsmoontlikhede van vroulike skoolhoofde in sekondêre skole in die Noordwes- en Gauteng provinsies**

## 5.2 OPSOMMING VAN DIE STUDIE

In Hoofstuk een is die agtergrond van die studie bespreek asook die doel wat tot hierdie studie gelei het. Na aanleiding van die navorsingsvrae is die doelwitte van die studie geformuleer. Die navorsingsdoelwitte was:

- Om te verstaan wat vroulike skoolhoofde se siening tot leierskap is;
- Om die uitdagings van vroulike skoolhoofde se bevorderingspaaie te ondersoek en te verstaan; en
- Om die geleenthede van vroulike skoolhoofde se bevorderingspaaie te identifiseer en te verstaan;

Die fokus van hierdie studie was op die probleemstelling, die doelwitte, die benadering van die studie en die metodologie wat gebruik is tydens die insameling van data en die analisering van data. Definisies en sleutelbegrippe is ook bespreek, sowel as die teoretiese raamwerk.

Hoofstuk twee bied die literatuuroorsig met betrekking tot die studie. In die literatuuroorsig is leierskap as konsep ondersoek en daar is kortliks verskeie leierskapsbenaderings en teorieë uitgelig. Bestuur is ook uitgelig in hierdie studie en 'n kort verduideliking van bestuur is gegee. Daar is kortliks 'n bespreking gegee oor die vrou as leier asook wetgewing wat 'n radikale verandering teweeg gebring het vir die vrou. Hierna is vroue se bevorderingspaaie bespreek. Laastens is die uitdagings wat vroue ervaar in diepte bespreek (intrinsiek en ekstrinsiek).

Hoofstuk drie het gefokus op die navorsingsbenadering en navorsingsbenadering. Vir die doel van hierdie studie is 'n kwalitatiewe navorsingsmetode met fenomenologie as navorsingsbenadering gevolg met die fokus op leierskapsieninge aangaande die bevorderingsmoontlikhede van vroulike skoolhoofde. Die vroulike skoolhoofde se persoonlike siening is gedeel deur middel van individuele semi-gestruktureerde onderhoude. Hierna is die populasie, data-insameling en data-ontleding beskryf. Die hoofstuk is afgesluit met 'n gedetailleerde bespreking van die etiese aspekte en geldigheid en betroubaarheid van die studie.

In Hoofstuk vier is die analise van data uitgevoer en die data is rapporteer en geïnterpreteer deur temas en sub-temas wat aangedui is te ontleed.

In hoofstuk 5 is die bevindinge van die studie in diepte bespreek.

### **5.3 BEVINDINGE**

Die bevindinge wat hieronder aangebied word, spruit uit die literatuuroorsig en data-analise. Om die primêre navorsingsvraag te beantwoord, is die bevindinge bespreek na aanleiding van dsub-navorsingsvrae soos in Hoofstuk een aangebied.

#### **5.3.1 Sekondêre navorsingsvraag 1: Watter geleenthede het vroulike skoolhoofde in hulle bevorderingspaaie ervaar?**

Volgens die bevindinge van die navorsingstudie was die deelnemers van mening dat daar talle beleide en wetgewing in plek gestel word om die vrou te bevorder en dat die Departement van Onderwys 'n daadwerklike poging aanwend om vir die vrou gelyke geleenthede te bied. Van die wetgewing wat deur die jare in plek gestel is, sluit onder andere in die Wet op Bevordering van gelykheid (4 van 2000), die Nasionale Onderwysbeleid (27 van 1996) en die Wet op Gelyke Indiensneming (55 van 1998). Bailey (2017) voer aan dat, teoreties geproke, daar talle beleide en wetgewing in plek gestel is, maar in realiteit kan vroue steeds nie op gelyke voet meeding met hul manlike eweknieë nie. Vroue het egter gelyke geleenthede op papier. Daar is wel navorsers

wat teenstrydig is met die bogenoemde stelling en aanvoer dat daar talle geleenthede vir die vrou geskep word om leierskapsposisies te bekom. Dosunmu en Dichaba (2019) voer aan dat die bevordering van die vrou tot leierskapsposisies is nie meer 'n opsie nie, maar veel eerder 'n vereiste waaraan organisasies moet voldoen. Geleenthede wat aan vroue gebied word om hulself voor te berei vir moontlike bevordering sluit in onderwys-bemagtiging, bestuursprogramme wat aangebied word deur die Departement van Onderwys, kort kursusse by tersiêre instellings en mentorskap en afrigting deur huidige ervare en afgetrede skoolhoofde. Die Departement van Onderwys (2017) voer aan dat vrouens een van hul top prioriteite is en dat daar veral ag geslaan word op die werwingsproses, leierskapsontwikkeling en geslagsgelykheid.

In 'n verdere bevinding het dit aan die lig gekom dat, alhoewel daar talle geleenthede vir vroue geskep word, dit die vrou self is wat nie 'n leierskapsposisie wil betree nie. Vroue het dikwels 'n gebrek aan selfvertroue, is bang vir die uitdaging, het gesinsverantwoordelikhede, ervaar vrees, verkies primêre skole en word ontmoedig deur tradisionele sienings. Streicher (2019) voer aan dat daar wel bevorderingsmoontlikhede vir die vrou is, maar dat sommige vroulike onderwyseresse nie daarin belangstel om bevorder te word tot hoof nie. Die daarstel van beleide en wetgewing maak geen verskil aan die vrou se vrees vir hoofskapsposisies nie. Daar is wel dié vrouens wat teen alle verwagtinge en uitdagings in veg om leierskapsposisies te bekom.

Vir jare lank het die persepsie geheers dat vroue nie oor die nodige leierseienskappe beskik om 'n skool te lei nie. Vroue was agtergelaat ten opsigte van leierskap en bevordering weens kulturele verwagtinge en stereotipering. Vroue begin dikwels met 'n agterstand as gevolg van 'n lang gebrek aan blootstelling aan leierskap (Streicher, 2019). Die algehele bevinding onder hedendaagse vroulike skoolhoofde is dat daar eerder op meriete aangestel moet word en nie op grond van geslag nie. Die verantwoordelikhede wat volgens die PAM (Government gazette, 2016) dokument opgestel word vir skoolhoofde in Suid-Afrika bly dieselfde vir mans en vroue en pligte gaan nie verander omdat iemand 'n vrou is nie.

### **5.3.2 Sekondêre navorsingsvraag 2: Watter uitdagings het vroulike skoolhoofde in hulle bevorderingspaaië ervaar?**

Die data en literatuur (cf 2.7.1) het getoon dat vroue in hoofposisies wel talle uitdagings in die gesig staar op hul bevorderingspad. Hierdie uitdagings kan intrinsiek of ekstrasiek van aard wees. Behalwe vir die feit dat daar minder vroue in hoofposisies is as hul manlike eweknieë, het die bevindinge dit ook uitgelig dat vroue ook met heelwat ander uitdagings gekonfronteer word. Hierdie uitdagings sluit onder andere in sosiale en kulturele stereotipering, werk-en-gesinsbalans,

sielkundige uitdagings en meer onlangse uitdagings wat die COVID-19 pandemie na vore gebring het (2.7.1). Tradisies en kultuuroortuigings is een van die grootste uitdagings wat vroulike skoolhoofde ervaar. Daar heers 'n algehele persepsie onder gemeenskappe en kulture dat die vrou nie gemaak is om te lei nie. Mans is gebore leiers en het alle nodige eienskappe om beter dissipline te handhaaf in skole, terwyl vrouens eerder die ondergeskikte moet wees en hul rol as ma en vrou moet vertolk. Dit is in duidelike ooreenstemming met May (2016) wat aangevoer het dat stereotipering steeds deurdringend is in vandag se samelewings, dat leierskap steeds met manlikheid verbind en vroue steeds geassosieer word met huishoudelike take en verpligtinge (2.7.3). Dit is juis hierdie sieninge waarteen die sosialistiese feminisme protesteer en waarvoor hulle groter bewusmaking voorstaan.

Werk-en-gesinsbalans blyk ook 'n groot uitdaging te wees onder talle vroulike skoolhoofde. Moederlike en huislike pligte is die primêre rol van die moeder, benewens hul werkverantwoordelikhede. Vroulike leiers moet telkemale opofferings maak wat 'n invloed op hul gesinslewe het. Dit het duidelik uit die studie na vore gekom dat die hoofde wat wel gesinne het, die belangrikheid van hul gesinslewe besef, maar hulle besef ook die belangrikheid van hul taak as hoof (4.3.1.2). Leierskapsposisies verg dikwels lang ure, harde werk en opofferings en vroue in hoofposisies vind dit moeilik om 'n balans te vind. Dit lei tot die verwaarlosing van hul eie gesinne (Uwamahoro, 2011).

COVID-19 het talle uitdagings na vore gebring regoor die wêreld. Daar is egter nog weinige navorsing oor die impak van COVID-19 op vroulike skoolhoofde gedoen en meer spesifiek die impak wat die pandemie het op die bevorderingspaaie van vroulike skoolhoofde in sekondêre skole. Onlangse navorsing wat wel gedoen is toon aan dat vroue die grootste impak gaan ervaar (Gordon, 2020). Gordon (2020) is van mening dat vroue genoodsaak gaan word om hul beroep opsy te skuif vir huishoudelike en moederlike pligte as gevolg van die geweldige druk wat deur die COVID-19 pandemie uitgeoefen word. Moederlike en huishoudelike pligte tydens die COVID-19 pademie sluit in die omsien van siek kinders, skole wat sluit en die omsien van kinders tydens grendeltydperke wat aangekondig word deur die regering. Dit het egter duidelik uit die studie na vore gekom dat, ongeag die bogenoemde uitdagings, vroulike skoolhoofde ook uitdagings by die skool opsigself ervaar. Hierdie uitdagings is nie net gekoppel aan die vrou as hoof nie, maar word wyd ervaar deur beide geslagte. Dit sluit in die motivering van leerders omdat daar geen aktiwiteite anders as onderrig en leer mag plaasvind nie, die verandering in die berekening van punte wat 'n groot rede tot kommer is vir skoolhoofde en die wanfunksionering van distrikskantore.

Die talle uitdagings wat vroue ervaar (4.3.3.1) dra by tot die onderverteenvoordiging van vroue in leierskapsposisies in skole.

### **5.3.3 Sekondêre navorsingsvraag 3: Wat is die leierskapsiening van vroulike skoolhoofde?**

In hierdie studie is bevind dat die leierskapstyl wat deur die hoof van 'n skool gebruik word 'n groot impak kan hê op die prestasie van die skool. Vir dekades heers die persepsie dat vroulike hoofde 'n "manlike" leierskapstyl moet aanneem om 'n skool suksesvol te kan lei. Daar is deur die jare heen terme soos sagtheid, empatie, gevoelens en emosioneel gebruik om die vrou te beskryf en juis as gevolg hiervan word daar 'n algehele persepsie gevorm rondom die leierskapstyl van 'n vrou. Die vrou word nie algemeen gekenmerk aan mag, status en leierskapsvermoë nie. Leierskap word dikwels deur manlike standarde gedefinieer en dit benadeel die vrou (Streicher, 2019). Die bevoegdheid van vroue word steeds in twyfel getrek. Dit wil voorkom asof al meer vrouens oor 'n gebalanseerde leierskapstyl beskik, wat volgens Bailey (2017) beskryf word as 'n unieke kenmerk van vroue wat hulself in leierskapsposisies bevind.

Daar is 'n aantal studies oor die jare uitgevoer om vas te stel watter leierskapstyl gebruik word deur mans en vrouens en daar is bevind dat mans meer neig na die outokratiese styl terwyl vrouens neig na die demokratiese, transformasionele en samewerkende style (Streicher, 2019). Die leierskapstyl wat die meeste deurgesyfer het uit die gesprekke met die deelnemers is dié van 'n deelnemende demokratiese leier en die raadpleging en betrekking van kollegas was vir elke hoof 'n prioriteit (4.3.3.1). Ondersteuning en inklusiwiteit was twee konsepte wat elke deelnemer gekoester het en die algehele gevoel was dat dit juis hierdie styl was wat bygedra het tot die sukses van hul skole (4.3.3.2). Onlangse studies wat gedoen is toon aan dat vroue veel eerder die demokratiese leierskapstyl verkies waar samwerking aan die orde van die dag is (Streicher, 2019). Dit het ook sterk na vore gekom onder die deelnemers dat elke situasie (situasionele leierskap) soms 'n ander benadering tot leierskap verg (4.3.2.1).

### **5.3.4 Primêre navorsingsvraag: Hoe lyk die bevorderingsmoontlikhede van vroulike skoolhoofde in sekondêre skole?**

In hierdie studie is daar bevind dat vroue verskillende paaie geloop het gedurende hul bevordering. Vir sommiges was die pad vir hulle reeds uitgelê en ander moes eers die onderwys verlaat om dan weer terug te keer na die pad na hoofskap. Dit is ook duidelik dat sommige deelnemers makliker en ander moeiliker paaie gevolg het. Die bevinding ten opsigte van hul

leierskapsiening dui daarop dat vroue hul uniekheid ten opsigte van leierskap moet uitleef en al daardie eienskappe kenmerkend aan 'n vrou moet aangryp. 'n Vrou se sagtheid, empatie en koesterende aard maak nie van haar 'n swak leier wat nie die fassette van leierskap sal kan hanteer nie. Vroue het deur die jare hulself bewys as waardige leiers wat beskik oor die nodige vermoë om te kan lei (4.3.2.1). Dit is juis die eienskappe kenmerkend aan 'n vrou wat van hulle beter leiers maak in die werksplek omdat hulle baie meer mens-gerig is en nie slegs taak-gerig nie (2.2.3).

Hoofskap verg baie ure en opofferinge van enige persoon, maar die vrou word gekonfronteer met talle uitdagings en verpligtinge wat nie noodwendig ervaar word deur haar manlike eweknie nie. Hier speel ondersteuning 'n groot rol. Huislike en moederlike pligte kan soms oorweldigend wees vir die vrou en sy word dikwels genoodsaak om 'n keuse te maak tussen haar beroep en haar gesin. Die deelnemers aan hierdie studie was van mening dat dit nie nodig is vir die vrou om 'n keuse te maak as die nodige ondersteuningsnetwerke in plek is om haar by te staan op haar bevorderingspad nie (4.3.3.2). Daar is talle uitdagings wat die vroulike leier in die gesig staar, maar diegene wat 'n hoofposisie wil bekom, sal daarvoor veg. Daar is bevind in hierdie studie dat elke deelnemer 'n sterk dinamiese vrou is wat elke geleentheid wat oor haar pad gekom het, aangegryp het met beide hande en bo die talle uitdagings uitgestyg het.

Sosiale feminisme is sterk gekant teen alle vorme van diskriminasie (Lay & Daley, 2007:52). Gesien in die lig van die sosiale feministiese teorie, is dit duidelik dat die onderwysowerhede 'n lang pad gestap het om ongelykhede ten opsigte van bevorderingsmoontlikhede vir vroue te verbeter. Die Suid-Afrikaanse regering maak dit 'n prioriteit om bevorderingsmoontlikhede vir vroue te verhoog deur wetgewing in die vorm van die *Wet op Billike Indiensneming* (55 van 1998) en die *Wysiging op die Wet op Diensbillikheid* (47 van 2013). Die implementering van wetgewing in die werksplek word egter nie altyd na wense toegepas nie.

Die feministiese teorie is gegrond op die volgende drie basiese beginsels (Ropers-Huilman, 2002):

- Vroue het iets waardevol om by te dra tot elke aspek van die wêreld;
- As onderdrukte groep, kan vroue nie hul potensiaal bereik nie, ontvang hulle nie die nodige erkenning nie en ontvang hulle nie altyd volle deelname van die gemeenskap nie; en
- Feministiese navorsing moet meer doen as net kritiseer; hulle moet werk vir sosiale transformasie.

Wat die bevorderingsmoontlikhede van vroue betref, gesien vanuit hierdie drie basiese beginsels, merk ons die volgende:

- Vroulike leiers beperk hulself nie meer tot die shauvanistiese siening van vroue nie, maar dien as voorbeelde en rolmodelle vir ander vroue en jong dogters;
- Vroue gebruik hul unieke eienskappe, wat deur ander as swakhede beskou word, tot voordeel van hul beroep. Hul groter mens-gerigte leierskapbenadering dien tot voordeel om kollegas te motiveer tot groter taak-gerigte uitsette; en
- Insteede daarvan dat vroue terugstaan en kritiseer, wend hulle pogings aan om saam te werk en mekaar te ondersteun. Hierdeur bewys hulle ook dat hulle net so goed en selfs beter kan lei as hul manlike eweknieë. Uit die aard van die saak is leierskap nie gekoppel aan 'n geslag nie.

## 5.4 AANBEVELINGS

Op grond van die bevindinge van die studie, word die volgende aanbevelings gemaak om sodoende sekere problematiese kwessies die hoof te bied. Aanbevelings word gemaak aan die Deartement van Basiese Onderwys en vroulike skoolhoofde.

### 5.4.1 Vroulike skoolhoofde

Tabel 5-1: Aanbevelings: vroulike skoolhoofde

AANBEVELING: VROULIKE SKOOLHOOFDE		MOTIVERING:
1	Kies hoofskap omdat jy hoof wil word.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Besin deeglik oor die rol wat jy as vrou wil vertolk, wil jy beroepsvrou wees of die rol van 'n moeder vertolk.</li> <li>• Skep 'n sterk ondersteuningsnetwerk vir jouself, wat in sluit: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 'n Netwerk met ander vrouehoofde.</li> <li>○ 'n Bestuurspan en personeel ondersteuningsnetwerk.</li> <li>○ Familie ondersteuningsnetwerk</li> </ul> </li> </ul>
2	Mentorskap	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bied opleidingsessies en ontwikkelingsprogramme aan vroue wat graag hul bevorderingspad wil voortsit na hoofskap,</li> </ul>

		<p>met ander woorde, maak voorsiening vir die bemagtiging van vroue.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspirant vrouehoofde moet die geleentheid gebied word om aan te dui watter moontlike uitdagings hulle in die gesig staar en hulp moet verleen word aan diegene.</li> <li>• Huidige skoolhoofde kan mentorskap programme voortsit deur die identifisering van ander aspekte vir verdere opleiding van aspirant vrouehoofde.</li> <li>• Huidige skoolhoofde kan ook hul beleefde ervarings met onderwyseresse deel sodat hulle bewus is van alle uitdagings op hul bevorderingspad.</li> </ul>
3	Die opinies van ander bepaal nie wie en wat jy is nie.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Moet nie toegee aan die negatiewe sieninge van ander ten opsigte van jou potensiaal as 'n vrou nie. Jou potensiaal is nie gekoppel aan jou geslag nie.</li> </ul>

#### 5.4.2 Departement van Basiese Onderwys

Tabel 5-2: Aanbevelings: Departement van Basiese Onderwys

AANBEVELING: DEPARTEMENT VAN BASIESE ONDERWYS		MOTIVERING:
1	Wetgewing en beleide as instrumente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wetgewing moet dien as ondersteuning aan vroulike hoofde en daar moet daadwerklike pogings aangewend word om geslagsgelykheid teweeg te bring.</li> <li>• Beleidsdokumente oor geslagsgelykheid moet aan vroulike onderwyseresse bekend gemaak word.</li> <li>• Beheerliggame beskik nie altyd oor die nodige kennis oor beleide nie en indien dit aan hulle</li> </ul>

		<p>gegee word kan dit effektief geïmplementeer word in die skool.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Onderwyseresse kan ook baat vind by die bekendmaking van wetgewing en beleide en die bewusmaking rondom hierdie beleide sal hulle in staat stel om te weet wanneer daar teen hulle gediskrimineer word.</li> </ul>
2	Opleiding van belanghebbenes by die aanstellingsproses	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die keuring en werwingsproses van vroulike skoolhoofde kan verfyn word.</li> <li>• Die gebrek aan kennis rakende beleide en wetgewing kan soms 'n uitdaging wees vir aspirant vrouehoofde.</li> </ul>
3	Die skep van bewusmakingsprogramme	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die belangrikheid van wetgewing rondom geslagskwessies moet uitgelig word.</li> </ul>
4	Seminare, werkwinkels en die kurrikulum	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Departement van onderwys kan die kwessie van geslagsgelykheid op skoolvlak al aanspreek deur dit deel te maak van die kurrikulum.</li> <li>• Daar kan ook werkwinkels aangebied word aan personeel om die kwessies rakende geslagsongelykheid en stereotipering aan te spreek.</li> </ul>
5	“Women in and into management” program	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hierdie program het reeds in 2006 dood geloop en moet weer op die been gebring word om vroue te bemagtig en op te lei vir leierskap posisies.</li> </ul>

## 5.5 AANBEVELINGS VIR VERDERE STUDIES

Gebaseer op hierdie studie, word die volgende voorstelle gemaak vir verdere studies.

Die navorser is van mening dat dit relevant sal wees om hierdie studie uit te brei na 'n groter geografiese area om sodoende meer deelnemers te bekom om meer te wete te kom rakende die leierskapsiening oor die bevorderingspaaie van vroulike skoolhoofde. Daar kan ook moontlik ondersoek ingestel word na die ervaringe van vroue ten opsigte van bevorderingsprosesse.

## **5.6 BEPERKINGS VAN DIE STUDIE**

Hierdie studie rakende die bevorderingsmoontlikhede van vroulike skoolhoofde het slegs 'n klein aantal deelnemers betrek omdat daar slegs gebruik gemaak is van sekondêre skole. Omdat daar slegs gebruik gemaak is van vroulike skoolhoofde in sekondêre skole, moes geskikte kandidate gesoek word om deel te neem aan die studie. Verskeie hoofde wou egter nie deelneem aan die studie nie as gevolg van skoolverpligtinge en omdat hul deelname aan die studie 'n tydrowende proses sou wees. Dit was dus 'n baie moeilike proses om geskikte deelnemers te vind vir hierdie studie. Die deelnemers wat wel deelgeneem het aan hierdie studie het ryke inligting verskaf.

## **5.7 SAMEVATTING**

Die navorsingstudie het die bevorderingsmoontlikhede van vroulike skoolhoofde in sekondêre skole bestudeer. Die konvensioneel patriargale stelsel wat steeds heers, skep verskeie probleme soos stereotipering en diskriminasie vir vroue op hul bevorderingspad. As gevolg van hierdie stelsel wat 'n alomteenwoordige realiteit wêreldwyd is moet vroue in hoofposisies hulself gedurig as effektiewe leiers bewys in onderwysinrigtings.

Alhoewel vroue in leierskapposisies goed gekwaifiseer is en oor die nodige ervaring beskik, is daar steeds uitdagings wat met die beroep gepaard gaan en vroulike hoofde ervaar dikwels hierdie uitdagings meer intens as gevolg van teenkating van verskeie partye. Ten spyte van talle wetgewing en beleide wat in plek gestel is, het hierdie studie steeds uitgewys dat vroue ondervteenwoordig is in skoolhoofposisies in sekondêre skole. Die groter probleem wat tans ervaar word is dat teorie en die toepassing en implementering van wetgewing en beleide in die praktyk grotendeels verskil van mekaar. Wetgewing is nie genoeg om 'n verskil teweeg te bring aan die jarelange sosiale en kulturele praktyke nie.

## BIBLIOGRAFIE

Abdullah, K. N. N. 2008. The perceptions of women's roles and progress: a study of Malay women. *Social Indicators Research*, 89(3):439–455.

Amondi, S.B. 2011. Representation of women in top educational management and leadership positions in Kenya. *Advancing Women in Leadership Journal*, 31:57–60.

Anon. 2015. Are SA women 'not ready' for leadership positions? Graduate School of Business University of Cape Town (GSB). <https://www.gsb.uct.ac.za/po-sa-women-not-ready-forleadership-positions> Datum van gebruik: 15 Feb. 2018.

Antonakis, J. & Day, D.V. 2018. The nature of leadership. 3<sup>rd</sup> ed. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.

Armstrong, A. 2010. *Armstrong's handbook of management and leadership: a guide to managing for results*. 2nd ed. New Delhi: Kogan Page.

Avery, C. 2017. Women remain under-represented in senior leadership roles in schools – but mentoring can help. <https://www.tes.com/news/women-remain-under-represented-senior-leadership-roles-schools-mentoring-can-help> Datum van gebruik: 19 Aug. 2018.

Bailey, Y.M. 2017. Navorsing oor die beleefde ervaring van vroue-adjunkhoofde: 'n studie van vier skole in die Overberg Onderwysdistrik. Stellenbosch (Ongepubliseerde Proefskrif – PhD).

Barrow, D.M. 2017. A phenomenological study of the lived experiences of parents of young children with autism receiving special education services. Portland State University. (Ongepubliseerde Proefskrif – PhD).

Benjamin, N. 2021. How far have we come in Promoting Working Women's Rights to Gender Equality and Decent Work? <https://www.lrs.org.za/wp-content/uploads/2021/01/How-far-have-we-come-in-Promoting-Working-Womens-Rights-to-Gender-Equality-and-Decent-Work.pdf> Datum van gebruik: 14 March 2022.

Benmira, S. & Agboola, M. 2021. Evolution of leadership theory. *BMJ Leader*, 5:3–5.

- Bertram, C. & Christiansen, I. 2015. *Understanding research*. Pretoria: Van Schaik.
- Blackmore, J. 2008. Leading educational re-design to sustain socially just schools under conditions of instability. *Journal of Educational Leadership, Policy and Practice*, 23(2):18–33.
- Blackmore, J. 2013. A feminist critical perspective on educational leadership. *International Journal Leadership in Education*, 16(2):139–154.
- Blackmore, J. & Kenway, J. 1993. *Gender matters in educational administration and policy*. Londen. The Falmer Press, pp. 1–8.
- Blanchard, K. 2007. Leading at a higher level. *Success from Home*, 3(7):51–55.
- Booyse, C.J. 2013. Leierskapstyl en werkbevrediging binne die volwassene onderwyskonteks: 'n gevallestudie. Universiteit van Suid- Afrika: Unisa (Ongepubliseerde Verhandeling – M.Ed).
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. [http://webcache.googleusercontent.com/search?Q=cache:sqxr5gj15zoi:eprints.uwe.ac.uk/11735/1/thematic\\_analysis\\_revised\\_-\\_final.doc+&cd=9&hl=en&ct=clnk&gl=za](http://webcache.googleusercontent.com/search?Q=cache:sqxr5gj15zoi:eprints.uwe.ac.uk/11735/1/thematic_analysis_revised_-_final.doc+&cd=9&hl=en&ct=clnk&gl=za) Datum van gebruik: 2 Okt. 2018.
- Brunelle, E. & L' Ecuyer, J. 2018. Looking for direction, inspiration, hope and faith: the search for a visionary leader. *International Journal of Business and Social Science*, 9(9):25–36.
- Burns, J.M. 1978. *Leadership*. New York, NY: Harper Torchbooks.
- Chabaya, O., Rembe, S. & Wadesango, N. 2009. The persistence of gender inequality in Zimbabwe: factors that impede the advancement of women into leadership positions in primary schools. *South African Journal of Education*, 29:235–252.
- Challens, B.H., Van Jaarsveld, L & Wolhuter, C. 2018. Morele leierskap: Die skoolhoof as agent vir die vestiging van morele waardes ter bevordering van skoolklimaat. *Litnet akademies*, 15(3):1090–1118.

Clavier, P.R. 2013. Research methodology.

<https://repository.up.ac.za/bitstream/handle/2263/24260/02chapter2.pdf?Sequence=3> Datum van gebruik: 21 Apr. 2018.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2011. *Research methods in education*. New York, NY: Routledge.

Creswell, J.W. 2015. *Research design: qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. 5th ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Cuddy, A.J.C., Crotty, S., Chong, J. & Norton, M.I. 2010. Men as cultural ideals: How culture shapes gender stereotypes. <https://www.hbs.edu/faculty/Publication%20Files/10-097.pdf> Datum van gebruik: 10 Sept. 2018.

Dauids, N. 2018. When identity and leadership intersect: the experiences of six female principals in South Africa. *Africa Education Review*, 15(1):157–174.

Davies, B. 2007. *Developing a sustainable leadership*. London: Paul Chapman Publishing.

Day, C. & Sammons, P. 2015. *Successful school leadership*.

[https://www.educationdevelopmenttrust.com/~media/EDT/Reports/Research/2015/r-successful-school-leadership.pdf](https://www.educationdevelopmenttrust.com/~/media/EDT/Reports/Research/2015/r-successful-school-leadership.pdf) Datum van gebruik: 30 Aug. 2018.

DBO (Departement van Basiese Onderwys). 2013. *Education Statistics in South Africa 2013*. Pretoria: Staatsdrukkers.

De Klerk, E.P.J. 2013. Comprehensive school-health services in selected secondary schools in the North West province. Potchefstroom: NWU (Ongepubliseerde Proefskrif – MCur).

Denscombe, M. 2005. *The good research guide: small-scale social research projects*. Philadelphia: Open University Press.

Depoy, E. & Gotlin, L.N. 1994. *Introduction to research*. London: Mosby.

De Vos, A., Strydom, H., Fouche, C.B. & Delpont, C.S.L., eds. 2011. *Research at Grass Roots: For the social sciences and human service professionals*. 4th ed. Pretoria: Van Schaik.

Dreyer, Y. 1998. Feministiese hermeneutiek as kritiese teorie. *HTS Teologiese Studies*, 54(3):623–651. DOI: <https://doi.org/10.4102/hts.v54i3/4.1437>

Dikko, N. 2014. Women in educational leadership: The case of Hope High School in the Eastern Cape Province, South Africa, 42(6):825–834. DOI: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.926.4493&rep=rep1&type=pdf>

Dosunmu, A.G. & Dichaba, M. 2019. Access to higher education and career advancement for women in the South African work environment. *South African Journal of Higher Education*, 33(5): 182 – 195.

Duffin, K.C. 2021. Leadership Defined by the Success of Others. <https://uofuhealth.utah.edu/notes/postings/2021/02/kristina-callis-duffin-vision-priorities.php#.Yi6NKXpBzIU> Datum van gebruik: 14 March 2022.

Du Plooy, M. 2009. *Communication research: techniques, methods and applications*. 2nd ed. Cape Town: Juta.

Ewart, M. 2014. Ekstrinsieke bevorderingshindernisse by die onderwyseres. Potchefstroom: NWU. (Ongepubliseerde Verhandeling – M.Ed).

Fallon, P. 2008. Life events: their role in onset and relapse in psychosis, research utilizing semi-structured interview methods. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 15:386–392.

Flick, U. 2014. (Ed). *An introduction to qualitative research*. 5th ed. London: Sage Publications.

Fraenkel, J. K., & Wallen, N. E. (Eds.). 2003. *How to design and evaluate research in education*. New York: The McGraw-Hill Company, Inc.

Fuller, E.J. & LeMay, M. 2018. Examining female representation in the principalship across geographical locales in Texas public schools. *Journal of Research in Rural Education*, 34(4):1–21.

Gay, L.R., Mills, G.E. & Airasian, P. 2012. *Educational research: competencies for analysis and applications*. 10th ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Goodfriend, W. 2016. Feminism types and definitions: Liberal, socialist, culture & radical. <http://study.com/academy/lesson/feminism-types-anddefinitions-liberal-socialist-cultureradical.html> Date of access: 10 Oct. 2016

González, C. 2010. Leadership, diversity and succession planning in academia. Research and Occasional Paper Series: CSHE.8.10. Berkeley: University of California, Center for Studies in Higher Education.

Gordon, R. 2020. Transformative grassroots leadership: understanding the role of Rojiroti's women leaders in supporting social change. *Politics and Governance*, 8(4):180-190.

Grint, K., Jones, O.S. & Holt, C. 2017. *The routledge companion to leadership*. 1st ed. New York: Routledge.

Grogan, M. 1996. *Voices of women aspiring to the superintendency*. New York, NY, State University Publishers.

Grogan, M. & Shakeshaft, C. 2011. *Women and educational leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Gumede, K.S. 2011. Exploring teacher leadership and the challenges face by post level one teachers as they operate as leaders: a case study of two primary schools. Kwazulu - Natal: UKZN (Ongepubliseerde Verhandeling – M.Ed).

Hall, E., Chai, W. & Albrecht, J.A. 2016. A qualitative phenomenological exploration of teachers' experience with nutrition education. *American Journal of Health Education*, 47(3):136–148.

Hamatwi, I. 2015. Exploring teacher leadership: a case study at a senior secondary school in the Ohangwena region, Namibia. Grahamstown: Rhodes University (Ongepubliseerde Verhandeling – MA).

Haradhan, M. 2018 Qualitative research methodology in social sciences and related subjects. *Journal of Economic Development, Environment and People*, 7(1):23-48.

Harding, J. 2013. *Qualitative data analysis: from start to finish*. London: Sage Publications.

Hejase, H., Haddad, Z., Hamdar, B., Massoud, R. M. & Farha, G. 2013. Female Leadership: An Exploratory Research from Lebanon. *American Journal of Scientific Research*, 86:28-52.

Helman, R. & Ratele, K. 2016. Everyday (in)equality at home: Complex constructions of gender in South African families. *Global Health Action*, 9(1):1–13.

Hickman, G.R. 1998. *Leading organisations; perspectives for a new era*. 3rd ed. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.

Horton, J., Macve, R. & Struyven, G. 2004. Qualitative research: experiences in using semistructured interviews. (In Humphrey, C. & Lee, B.H.K., eds. *The real life guide to accounting research: A behind-the-scenes view of using qualitative research methods*. Netherlands: Elsevier. pp. 339-358).

Huffman, R.J. 2012. Single-sex schools and classrooms as an effective school structure that will promote an effective learning environment, without external youth subculture distractions.

[https://www.nmu.edu/education/sites/drupaleducation/files/userfiles/Huffman\\_Ronald\\_MP.pdf](https://www.nmu.edu/education/sites/drupaleducation/files/userfiles/Huffman_Ronald_MP.pdf)

Datum van gebruik: 2 Okt. 2018.

Jowah, L.E. 2015. Leadership; who is responsible for the exclusion of women from project leadership?

[https://www.cput.ac.za/storage/faculties/business/events/lamipisa/lamipisa\\_sample\\_paper.pdf](https://www.cput.ac.za/storage/faculties/business/events/lamipisa/lamipisa_sample_paper.pdf)

Datum van gebruik: 20 Aug. 2018.

Kaleem, Y., Asad, S. & Khan, H. 2013. Leadership Styles & Using Appropriate Styles in Different Circumstances. [https://www.researchgate.net/profile/Yusra-](https://www.researchgate.net/profile/Yusra-Kaleem/publication/323797001_Leadership_Styles_Using_Appropriate_Styles_in_Different_Circumstances/links/5aab4c6a0f7e9b88267132c8/Leadership-Styles-Using-Appropriate-Styles-in-Different-Circumstances.pdf)

[Kaleem/publication/323797001\\_Leadership\\_Styles\\_Using\\_Appropriate\\_Styles\\_in\\_Different\\_Circumstances/links/5aab4c6a0f7e9b88267132c8/Leadership-Styles-Using-Appropriate-Styles-in-Different-Circumstances.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Yusra-Kaleem/publication/323797001_Leadership_Styles_Using_Appropriate_Styles_in_Different_Circumstances/links/5aab4c6a0f7e9b88267132c8/Leadership-Styles-Using-Appropriate-Styles-in-Different-Circumstances.pdf) Datum van gebruik: 28 Feb. 2022.

Kallie, M. 2015. The experiences of female principals of school discipline. University of South Africa: Unisa (Ongepubliseerde Verhandeling – M.Ed).

Kawulich, B. & Chilisa, B. 2012. Selecting a research approach: Paradigm, methodology and methods.

[https://www.researchgate.net/profile/Barbara\\_Kawulich/publication/257944787\\_Selecting\\_a\\_research\\_approach\\_Paradigm\\_methodology\\_and\\_methods/links/56166fc308ae37cfe40910fc/Selecting-a-research-approach-Paradigm-methodology-and-methods.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Barbara_Kawulich/publication/257944787_Selecting_a_research_approach_Paradigm_methodology_and_methods/links/56166fc308ae37cfe40910fc/Selecting-a-research-approach-Paradigm-methodology-and-methods.pdf) Datum van gebruik: 19 Aug. 2018.

Khajeh, E. 2018. Impact of Leadership Styles on organisational performance. *Journal of Human Resources Management Research*, 2018:1–10. DOI: 10.5171/2018.687849

King, A.S. 1990. Evolution of leadership theory. *Indian Council of Social Science Research Publications*, 15(2):43–54.

Komiti, M. & Moorosi, P. 2020. Career development of women principals in Lesotho: influence, opportunities and challenges. *Journal of Education*, 79:95–114.

Kruger, A.S. 1990. Die ontwikkeling van leierskap. Randse Afrikaanse universiteit: RAU. (Verhandeling – M.Ed).

Kruse, K. 2013. What is leadership. <http://www.professorpeaches.com/wp-content/uploads/2015/02/What-is-leadership-Forbes.pdf> Datum van gebruik: 17 Feb. 2019.

Lay, K. & Daley, J.G. 2007. A critique of Feminist Theory. *Advances in Social Work*, 8(1):49–61.

Leedy, P.D. & Ormrod, J.E. 2013. *Practical research planning and design*. 10th ed. Boston, MA: Pearson.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. 2006. *Successful school leadership, what it is and how it influences pupil learning*. National College for School Leadership. Nottingham: Dfes Publications.

Li, B. 2014. Understanding the role of female school principals: an exploratory case study of four female principals in a metropolitan city in China. University of British Columbia. (Verhandeling – M.Ed).

- Loyola, M.C.C.A. 2016. Career development patterns and values of women school administrators. *Journal of Education and Practice*, 7(5):26–31.
- Lumby, J. & Azaola, C. 2011. Women principals in small schools in South Africa. *Australian Journal of Education*, 55(1):73–85.
- Macmillan, J.H. & Schumacher, S. 2010. *Research in education*. New Jersey, NJ: Pearson.
- Madlala, N.C. 2007. Challenges faced by women in education management: Perceptions of school-level women managers in Ogwini ward of Port Shepstone. Durban: University of Kwazulu-Natal (Ongepubliseerde Verhandeling – M.Ed).
- Maguire, M. & Delahunt, B. 2017. Doing a thematic analysis: a practical, step-by-step guide for learning and teaching scholars. *All Ireland Journal of Higher Education*, 9(3):3351–33514.
- Mai, M.P. 2016. Potential problems in cross cultural communications: stereotypes, prejudices, and racism. <https://www.amsterdamuas.com/binaries/content/assets/subsites/international-business-school-ibs/chapter-4-stereotypes-prejudices-racism.pdf?1446654473610>
- Datum van gebruik: 10 Sept. 2018.
- Mamabolo, L.R.C. 2009. Research design and methodology. <http://uir.unisa.ac.za/bitstream/handle/10500/1962/04chapter3.pdf>. Datum van gebruik: 21 Apr. 2018.
- Maree, K. 2013. *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik.
- Maree, K. & Van der Westhuizen, C. 2010. *Planning a research proposal*. (In Maree, K. Ed. First steps in research. Pretoria: Van Schaik. pp. 24–44).
- Maree, K. & Van der Westhuizen, C. 2007. Planning a research proposal. (In Maree, K., Creswell, J.W., Ebersohn, L., Eloff, I., Ferreira, N.V., Jansen, J.D., Nieuwenhuis, J., Pieterse, J., Plano Clark, V.L. & Van der Westhuizen, C., eds. First step in research. Pretoria: Van Schaik. pp. 24–44).
- Mathevula, N.S. 2014. Promotion of female educators into management positions at Schools in lulekani circuit in the mopani district, limpopo Province, south africa. Limpopo: UL (Ongepubliseerde verhandeling – MPA).

Mathipa, E.R. & Tsoka, E.M. 2001. Possible barriers to the advancement of women to leadership positions in the education profession. *South African Journal of Education*, 21(4):324–331.

May, J.M. 2016. Challenges faced by women primary school principals from the ZF Mgcawu district of the Northern Cape Province. Bloemfontein: UFS (Ongepubliseerde Verhandeling – M.Ed).

McClure, R.D. 2002. Common data collection strategies effective in qualitative studies using action research in technical/operational training programs.  
[http://evokedevelopment.com/uploads/blog/common Data.pdf](http://evokedevelopment.com/uploads/blog/common_Data.pdf) Datum van gebruik: 22 Apr. 2018.

Memela, T. 2017. Department of Basic Education on education and gender.  
<https://pmg.org.za/committee-meeting/23995/> Datum van gebruik: 14 March 2022.

Mestry, R. & Schmidt, M. 2012. A feminine post-colonial examination of female principals' experiences in South African secondary schools. *Gender and Education*, 24(5):535–551.

Mkhize, S. 2012. Exploring experiences of female Heads of Department in four primary schools in Pinetown South Durban. Kwazulu- Natal: UKZN (Ongepubliseerde Verhandeling – M.Ed).

Mnisi, C.T. 2015. Female primary school leadership in the bohlabela district of mpumalanga: challenges and strategies. South- Africa: UNISA (Ongepubliseerde Verhandeling – M.Ed).

Moreau, M.P. 2007. Making sense of the glass ceiling in schools: An exploration of women teachers' discourses. *Gender and Education*, 19(2): 237–253.

Moroosi, P. 2007. Creating linkages between private and public: Challenges facing women principals in South Africa. *South African Journal of Education*, 27(3):507–521.

Moroosi, P. 2010. South African female principals' career paths: Understanding the gender gap in secondary school management. *Educational Management Administration and Leadership*, 38(5):547–562.

Morrow, S.L. 2005. Quality and trustworthiness in qualitative research. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2):250–260.

Motshekga, A. 2018. *International women's day celebration*.

<https://www.education.gov.za/Newsroom/Speeches/tabid/950/currentpage/2/Default.aspx>

Datum van gebruik: 19 Augustus 2020.

Mouton, J. 2011. *How to succeed in your Master's and Doctoral studies: a South African guide and source book*. Pretoria: Van Schaik.

Msila, V. 2013. Obstacles and opportunities in women school leadership: a literature study. *International Journal of Educational Sciences*, 5(4):463–470.

Msila, V. & Netshitangani, T. 2016. *Women & leadership: Learning from an African philosophy*, (In V. Msila & M.T. Gumbo (Eds.), *Africanising the Curriculum: Indigenous Perspectives and Theories*. pp. 83–97).

Mthembu, B. 2007. 27 Feb. National Policy Framework for Teacher Education Development: report-back by Department. [Blog post]. <https://pmg.org.za/committee-meeting/7773/>. Datum van : 15 November 2021.

Muijs, D. 2010. Introduction to quantitative research. (In Muijs, D. Ed. *Doing quantitative research in education*. London: Sage. pp. 1–12).

Nauyoma-Hamupembe, L.D. 2011. Teachers' leadership role at a public school in Ohangwena Region. Grahamstown (Ongepubliseerde Verhandeling – MSc).

Neubauer, B.E., Witkop, C.T. & Varpio, L. 2019. How phenomenology can help us learn from the experiences of others. *Perspectives on Medical Education*, 8:90–97.

Ng'ambi, H.L. 2015. Perceptions and experiences of female high school principals of their leadership roles. Vanderbijlpark: NWU (OngepubliseerdeVerhandeling – M.Ed).

Ngcobo, F.B.H. 2015. Challenges faced by female educators into principal positions in the imbali circuit. Kwazulu- Natal: UKZN (Ongepubliseerde Proefskrif – PhD).

Nieuwenhuis, J. 2010. Introducing qualitative research. (In Maree, K. Ed. First steps in research. Pretoria: Van Schaik. pp. 47–68).

NWU (Noordwes Universiteit). 2007. Beleid oor navorsing en innovasie.  
[http://www.nwu.ac.za/gov\\_man/policy/index.html](http://www.nwu.ac.za/gov_man/policy/index.html) Datum van gebruik: 12 Oktober. 2016.

NWU (Noordwes Universiteit). 2007. Beleid oor plagiaat en ander vorme van akademiese oneerlikheid en wangedrag. <http://www.nwu.ac.za/openncms/export/NWU/html/gov-man/policy/index.html> Datum van gebruik: 12 Oktober. 2016.

NWU (Noordwes Universiteit). 2007. Nuremberg code.  
<http://www.nwu.ac.za/openncms/export/NWU/html/gov-man/policy/index.html> Datum van gebruik: 12 Oktober. 2016.

Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D.E. & Moules, N. J. 2017. Thematic analysis: striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16:1–13.

O'Keeffe, J., Buytaert, W., Mijic, A., Brozović, N. & Sinha, R. 2016. The use of semi-structured interviews for the characterisation of farmer irrigation practices.  
<https://hess.copernicus.org/articles/20/1911/2016/hess-20-1911-2016.pdf> Datum van gebruik: 14 March 2022.

O'Dweyer, L.M. & Bernauer, J.A. 2014. *Quantitative research for the qualitative researcher*. Los Angeles, CA: Sage Publications.

Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. 2008. Improving school leadership.  
<Http://www.oecd.org/education/school/44374889.pdf> Datum van gebruik: 19 Aug. 2018.

Priddy, J.A. 2018. A Study of Female Interaction with Executive Leadership Style Expectations in U.S. Organizations. Wilmington university: WilmU. (Ongepubliseerde Thesis – P.hd).

Rajasekar, S., Philominathan, P. & Chinnathambi, V. 2013. Research methodology.  
<https://arxiv.org/pdf/physics/0601009.pdf> Datum van gebruik: 21 Apr. 2018.

Ramaswamy, P. 2020. What does empowering women in the workplace mean?  
<https://www.linkedin.com/pulse/what-does-empowering-women-workplace-mean-poornima-ramaswamy/> Datum van gebruik: 14 Mar. 2022

Resnik, J.D. & David, B. 2011. What is ethics in research and why is it important.  
<http://www.niehs.nih.gov/research/resources/bioethics/whatis/> Datum van gebruik: 22 Apr. 2018.

Robson, C. 2011. *Real world research*. 3rd ed. West Sussex: Wiley.

Ropers-Huilman, R. 2002. *Feminism in the academy: Overview*. (In *Women in higher education: An encyclopedia*, edited by Am. M. Martinez Aleman and K. A. Renn. 109-117. Santa Barbara: ABC-CLIO).

Rose, S. 2013. Informed consent in human subjects research.  
[Http://oprs.usc.edu/files/2013/04/informed-consent-booklet-4.4.13.pdf](http://oprs.usc.edu/files/2013/04/informed-consent-booklet-4.4.13.pdf) Datum van gebruik: 26 Mei 2016.

Röthengatter, M. 2010. *Different Leadership Styles for Women*.  
<http://arno.uvt.nl/show.cgi?fid=120925> Datum van gebruik: 12 Junie 2020.

RSA (Republiek van Suid-Afrika)1996c. *South African Schools Act*, no. 84 of 1996.  
Pretoria: Staatsdrukker.

Rugari, S.M. 2012. Research Basics: Quantitative and Qualitative Methodologies.  
<http://www.pathintl.org/images/pdf/conferences/national/2012-handouts/C4-1-methodologies.pdf>  
Datum van gebruik: 21 Apr. 2018.

Rowley, J. 2012. Conducting research interviews. *Management Research Review*, 35(3):260–271.

Sayed, H. 2013. The influence of principal leadership on school performance: A case study in selected Gauteng schools. Universiteit van Suid- Afrika: UNISA. (Ongepubliseerde Verhandeling – M.Ed).

Scheumann, K.B. 2014. A phenomenological study into how students experience and understand the university presidency. Western Michigan University (Ongepubliseerde Proefskrif – PhD).

Schmidt, M. & Mestry, R. 2015. The experiences of female principals in the Gauteng province. *American Journal of Educational Research*, 3(7):813–821.

Seyranian, V. 2012. Constructing extremism: Uncertainty provocation and reduction by extremist leaders. (In M. A. Hogg & D. L. Blaylock (Eds.), *Extremism and the psychology of uncertainty* Wiley-Blackwell. p. 228 – 245.

Shabazi, H. 2016. An analysis of the transformational leadership theory. *Journal of Fundamental and Applied Sciences*, 8(3).

Sharma, P.N. & Kirkman, B.L. 2015. Leveraging leaders: A literature review and future lines of inquiry for empowering leadership research. *Group & Organization Management*, 40(2):193–237. <https://doi.org/10.1177/1059601115574906> Date of access: 10 Aug. 2018.

Shi, Y. & Maolin Ye, Y. 2016. Responsible Leadership: Review and Prospects. *American Journal of Industrial and Business Management*, 6:877-884.

Shneiderman, B. & Plaisant, C. 2005. *Designing the user interface*. 4th ed. Strategies for effective human computer interaction. Boston, MA: Pearson Education

Simon, M. 2011. The role of the researcher. [Http://dissertationrecipes.com/wp-content/uploads/2011/04/Role-of-the-Researcher.pdf](http://dissertationrecipes.com/wp-content/uploads/2011/04/Role-of-the-Researcher.pdf). Datum van gebruik: 22 Jul. 2018.

Singleton, R. & Straits, B. 2010. *Approaches to social research*. New York, NY: Oxford University Press.

Streicher, C. 2019. Die uitdagings wat vroue in bestuurendes leierskapposisies aan primêre skole in die Ekurhuleni-streek ervaar. Potchefstroom: NWU (Ongepubliseerde Verhandeling – M.Ed).

Stuckey, H.L. 2013. Three types of interviews: Qualitative research methods in social health. *Journal of Social Health and Diabetes*, 1(2):56–59.

- Suid-Afrika. 1996. Die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika (Wet 108 van 1996).
- Suid-Afrika. 1996. Wet op Nasionale Onderwysbeleid 27 van 1996.
- Suid-Afrika. 1998. Wet op gelyke indiensneming 55 van 1998.
- Suid-Afrika. 1998. Wet op indiensneming van opvoeders 76 van 1998.
- Suid-Afrika. 2000. Wet op Bevordering van gelykheid en voorkoming van Onbillike Diskriminasie 4 van 2000.
- Suid-Afrika. 2013. Wetsontwerp op vrouebemagtiging en geslagsgelykheid.
- Suid-Afrika. Departement van Onderwys. 2018. Statistiek in Suid-Afrika 2018.
- Sutton, J. 2015. Qualitative research: data collection, analysis, and management.  
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4485510/> Datum van gebruik: 2 Okt. 2018.
- Taleb, H.M. 2010. Gender and leadership styles in single-sex academic institutions.  
*International Journal of Education Management*, 24(4): 287–302.
- Themane, M.J., Mabasa, L.T. & Mathedimosa, M.M. 2017. The experiences of female principals on curriculum leadership in rural secondary schools of Limpopo province, South Africa. *The International Bibliography of Social Sciences*, 15(2):8762–8767.
- Thorpe, J. 2014. Why are there still so few female leaders?  
<https://www.w24.co.za/Work/Jobs/Why-there-are-so-few-women-in-leadership-positions-20140331> Datum van gebruik: 19 Aug. 2018.
- Uwamahoro, J. 2011. Barriers to women in accessing principalship in secondary schools in Rwanda: a case study of two secondary schools in the Gicumbi district.  
<http://wiredspace.wits.ac.za/xmlui/bitstream/handle/10539/18808/JULIENNE%20-%20RESEARCH%20REPORT%20-FINAL.pdf?Sequence=1&isallowed=y> Datum van gebruik: 19 Aug. 2018.

Uys, M.D. 2000. Die dualistiese arbeidsmarkteorie. Universiteit van Suid-Afrika (OngepubliseerdeVerhandeling – M.Ed).

Van der Westhuizen, P.C., ed. 2013. *Schools as organisations*. 4th ed. Pretoria: Van Schaik

Van Jaarsveld, L., Bauman-Buffone, C. & Mentz, K. 2020. Perceptions regarding leadership and the career paths of female secondary school leaders in South Africa and Canada. *Leading & Managing*, 26(2):32–50.

Vitale, R. & Jansen, J. 2010. *Designing your first research proposal*. Lansdowne: Juta.

Vogt, W.P., Gardner, D.C. & Haeffele, L.M. 2012. *What research design?* New York, NY: The Guilford Press.

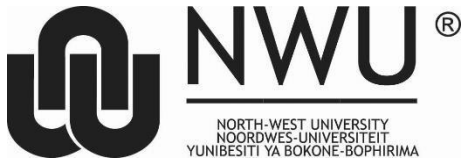
Wajdi, B., 2017. The differences between management and leadership. *Sinergi*, 7(2):75–84.

Walker, J.L. 2012. The use of saturation in qualitative research. *Canadian Journal of Cardiovascular Nursing*, 22(2):37–46.

Welman, C., Kruger, F. & Mitchell, B. 2012. *Research Methodology*. 3rd ed. Cape Town: Oxford University Press.

Wolff, H. 2014. Prosesanalise om die inligtingsvloei van 'n teaterpasiënt in 'n privaat hospitaal in Pretoria te optimaliseer: 'n Gevallestudie. Potchefstroom: NWU (Ongepubliseerde Proefskrif – MCur).

## BYLAAG A: ETIESE KLARINGSERTIFIKAAT



Private Bag X1290, Potchefstroom  
South Africa 2520

Tel: 018 299-1111/2222

Fax: 018 299-4910

Web: <http://www.nwu.ac.za>

**Senate Committee for Research Ethics**

Tel: 018 299-4849

Email: [nkosinathi.machine@nwu.ac.za](mailto:nkosinathi.machine@nwu.ac.za)

Based on approval by the **Faculty of Education Research Ethics Committee (EduREC)** on 21 August 2019, this committee hereby **approves** your study as indicated below. This implies that the North-West University Senate Committee for Research Ethics (NWU-SCRE) grants its permission that, provided the special conditions specified below are met and pending any other authorisation that may be necessary, the study may be initiated, using the ethics number below.

**Study title: Bevorderingsmoontlikhede van vroulike skoolhoofde in sekondêre skole in die**

**Noordwes- en Gautengprovinsie**

**Study Leader/Supervisor (Principal Investigator)/Researcher: Dr BH Challens**

**Student / Team: M van Staden (MEd student - 22726608); Dr MC van Jaarsveld**

**Ethics number:**

N	W	U	-	0	0	8	6	8	-	1	9	-	A	2
Institution				Study Number					Year		Status			

Status: S = Submission; R = Re-Submission; P = Provisional Authorisation; A = Authorisation

**Application Type: Single study**

**Commencement date: 21 August 2019**

**Risk:**

**Low**

**Expiry date: 21 August 2020**

**Approval of the study is initially provided for a year, after which continuation of the study is dependent on receipt and review of the annual (or as otherwise stipulated) monitoring report and the concomitant issuing of a letter of continuation.**

**Special in process conditions of the research for approval (if applicable):**

**General conditions:**

*While this ethics approval is subject to all declarations, undertakings and agreements incorporated and signed in the application form, the following general terms and conditions will apply:*

- *The study leader/supervisor/principal investigator/researcher must report in the prescribed format to the EduREC:*
  - *annually (or as otherwise requested) on the monitoring of the study, whereby a letter of continuation will be provided, and upon completion of the study; and*
  - *without any delay in case of any adverse event or incident (or any matter that interrupts sound ethical principles) during the course of the study.*
- *The approval applies strictly to the proposal as stipulated in the application form. Should any amendments to the proposal be deemed necessary during the course of the study, the study leader/researcher must apply for approval of these amendments at the EduREC, prior to implementation. Should there be any deviations from the study proposal without the necessary approval of such amendments, the ethics approval is immediately and automatically forfeited.*
- *Annually a number of studies may be randomly selected for an external audit.*
- *The date of approval indicates the first date that the study may be started.*
- *In the interest of ethical responsibility, the NWU-SCRC and EduREC reserves the right to:*
  - *request access to any information or data at any time during the course or after completion of the study;*

1

- *to ask further questions, seek additional information, require further modification or monitor the conduct of your research or the informed consent process; – withdraw or postpone approval if:*
  - *any unethical principles or practices of the study are revealed or suspected;*
  - *it becomes apparent that any relevant information was withheld from the EduREC or that information has been false or misrepresented;*
  - *submission of the annual (or otherwise stipulated) monitoring report, the required amendments, or reporting of adverse events or incidents was not done in a timely manner and accurately; and / or*
  - *new institutional rules, national legislation or international conventions deem it necessary.*

The EduREC would like to remain at your service as scientist and researcher, and wishes you well with your study. Please do not hesitate to contact the EduREC or the NWU-SCRE for any further enquiries or requests for assistance.

Yours sincerely



Prof JAK Olivier  
Chairperson NWU Faculty of Education Research Ethics Committee

Original details: (22351930) C:\Users\22351930\Desktop\ETHICS APPROVAL LETTER OF STUDY.docm  
8 November 2018

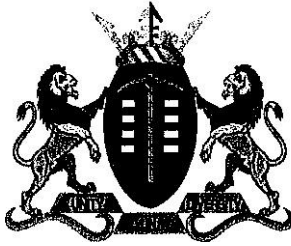
Current details: (22351930) M:\DSS1\8533\Monitoring and Reporting Cluster\Ethics\Certificates\Templates\Research Ethics Approval Letters\9.1.5.4.1 ES-REC Ethical Approval Letter.docm  
5 December 2018

File

reference:

9.1.5.4.2

# BYLAAG B: TOESTEMMING VAN GAUTENG DEPARTEMENT VAN ONDERWYS



## **GAUTENG PROVINCE**

Department: Education  
REPUBLIC OF SOUTH AFRICA

814141112
-----------

### GDE RESEARCH APPROVAL LETTER

Date:	26 October 2021
Validity of Research Approval:	08 February 2022-30 September 2022 2021/335
Name of Researcher:	Agenbag, M
Address of Researcher:	27 Douglas street
	Birchleigh North
	Kempton Park
Telephone Number:	0734633617
Email address:	<a href="mailto:vanstadenmonique@yahoo.com">vanstadenmonique@yahoo.com</a>
Research Topic:	Leierskapsieninge aangaande die bevorderingsmoontlikhede van vroulike skoolhoofde in sekondêre skole in die Noordwes- en Gauteng Provinsies.
Type of qualification	Masters
Number and type of schools:	3 Secondary schools
District/s/HO	Sedibeng West

This letter serves to indicate that approval is hereby granted to the above-mentioned researcher to proceed with research in respect of the study indicated above. The onus rests with the researcher to negotiate appropriate and relevant time schedules with the school's and/or offices involved to conduct the research. A separate copy of this letter must be presented to both the School (both principal and SGB) and the District/Head Office Senior Manager confirming that permission has been granted for the research to be conducted.

The following conditions apply to research. The researcher may proceed with the above study subject to the conditions listed below being met. Approval may be withdrawn should any of the conditions listed below be flouted:

## Office of the Director: Education Research and Knowledge Management

7<sup>th</sup> Floor, 17 Simmonds Street, Johannesburg, 2001

Tel: (011) 355 0488

Email: Faith.Tshabalala@gauteng.gov.za

Website: www.education.gpg.gov.za

1. Letter that would indicate that the said researcher/s has/have been granted permission from the Gauteng Department of Education to conduct the research study.
2. The District/Head Office Senior Manager/s must be approached separately, and in writing, for permission to Involve District/Head Office Officials in the project.
3. Because of COVID 19 pandemic researchers can ONLY collect data online, telephonically or may make arrangements for Zoom with the school Principal. Requests for such arrangements should be submitted to the GDE Education Research and Knowledge Management directorate. The approval letter will then indicate the type of arrangements that have been made with the school.
4. The Researchers are advised to make arrangements with the schools via Fax, email or telephonically with the Principal.
5. A copy of this letter must be forwarded to the school principal and the chairperson of the School Governing Body (SGB) that would indicate that the researcher/s have been granted permission from the Gauteng Department of Education to conduct the research study.
6. A letter / document that outline the purpose of the research and the anticipated outcomes of such research must be made available to the principals, SGBs and District/Head Office Senior Managers of the schools and districts/offices concerned, respectively.
7. The Researcher will make every effort obtain the goodwill and co-operation of all the GDE officials, principals, and chairpersons of the SGBs, teachers and learners involved. Persons who offer their co-operation will not receive additional remuneration from the Department while those that opt not to participate will not be penalised in any way.
8. Research may only be conducted after school hours so that the normal school programme is not interrupted. The Principal (if at a school) and/or Director (if at a district/head office) must be consulted about an appropriate time when the researcher/s may carry out their research at the sites that they manage.
9. Research may only commence from the second week of February and must be concluded before the beginning of the last quarter of the academic year. If incomplete, an amended Research Approval letter may be requested to conduct research in the following year.
10. Items 6 and 7 will not apply to any research effort being undertaken on behalf of the GDE. Such research will have been commissioned and be paid for by the Gauteng Department of Education.
11. It is the researcher's responsibility to obtain written parental consent of all learners that are expected to participate in the study.
12. The researcher is responsible for supplying and utilising his/her own research resources, such as stationery, photocopies, transport, faxes and telephones and should not depend on the goodwill of the institutions and/or the offices visited for supplying such resources.
13. The names of the GDE officials, schools, principals, parents, teachers and learners that participate in the study may not appear in the research report without the written consent of each of these individuals and/or organisations.
14. On completion of the study the researcher/s must supply the Director: Knowledge Management & Research with one Hard Cover bound and an electronic copy of the research.

15. The researcher may be expected to provide short presentations on the purpose, findings and recommendations of his/her research to both GDE officials and the schools concerned.

16 Should the researcher have been involved with research at a school and/or a district/head office level, the Director concerned must also be supplied with a brief summary of the purpose, findings and recommendations of the research study.

The Gauteng Department of Education wishes you well in this important undertaking and looks forward to examining the findings of your research study.

Kind regards



.....  
Mr Gumani Mukatuni

Acting CES: Education Research and Knowledge Management

DATE: ..... 26/10/2021 .....

2

*Making education a societal priority*

Office of the Director: Education Research and Knowledge Management

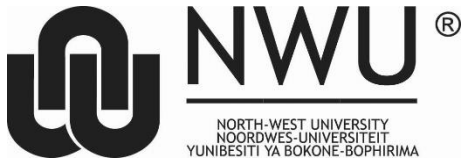
7<sup>th</sup> Floor, 17 Simmonds Street, Johannesburg, 2001

TGI: (011) 355 0488

Email: Faith.Tshabatala@gauteng.gov.za

Website: www.education.gpg.gov.za

## BYLAAG C: TOESTEMMINGSBRIEF



(Recipient name)  
(Recipient address)  
(Recipient address)  
(Recipient address)

Private Bag X6001, Potchefstroom  
South Africa 2520  
Tel: 018 299-1111/2222  
Web: <http://www.nwu.ac.za>

**Faculty of Education**  
School of Professional Studies

EduLead

Tel: 073 463 3617  
Email: [vanstadenmonique@yahoo.com](mailto:vanstadenmonique@yahoo.com)  
Date: \_\_\_\_\_

## PERMISSION LETTER: SCHOOL PRINCIPAL

I herewith wish to request your permission as female principal from a secondary school to participate in this research which involves semi-structured interviews with the participants. Prior to granting permission, please acquaint yourself with the information below.

The details of the research are as follows:

### TITLE OF THE RESEARCH PROJECT:

**Bevorderingsmoontlikhede van vroulike skoolhoofde in sekondêre skole in die Noordwes- en Gauteng provinsies**

### ETHICS APPLICATION NUMBER

NWU-00868-19-A2

PROJECT SUPERVISOR: Dr BH Challens

CO-SUPERVISOR: Dr L van Jaarsveld

ADDRESS: Faculty of Education, School of Professional Studies, P/B X6001, Potchefstroom

CONTACT NUMBER: 018 299 4754

### FACULTY OF EDUCATION RESEARCH ETHICS COMMITTEE

Contact person: Ms Erna Greyling, E-mail: [Erna.Greyling@nwu.ac.za](mailto:Erna.Greyling@nwu.ac.za), Tel. (018) 299 4656

This study has been approved by the Research Ethics Committee of the Faculty of Education of the North-West University and will be conducted according to the ethical guidelines of this committee. Permission was also obtained from the provincial Department of Basic Education.

### What is this research about?

The aim of this research is to investigate the promotion opportunities of female school principals of secondary schools in the North West and Gauteng provinces.

The research objectives are:

1. To investigate the opportunities of female school principals' promotion paths.
2. To investigate the challenges of female school principals' promotion paths.
3. To investigate what female school principals' view of leadership is.

### Participants

- Eight female school principals in secondary schools in the Gauteng and North-West province (Four principals in Gauteng province and four principals in the North-West province).

### **What is expected of the participants?**

Female school principals are expected to participate in individual semi-structured interviews. The researcher will ask questions to determine the promotional opportunities of female school principals in secondary schools. The interviews will take approximately one hour per participant and will be conducted at a time and place convenient to the participants. The interviews will be recorded with an audio recorder. Participants are expected to answer the interview questions as honestly as possible.

### **Benefits to the participants**

There will be no direct benefit that can attract participants but a possible future benefit for schools that, in response to the interviews, can provide valuable information about female leadership.

### **Risks involved for participants**

The researchers do not foresee any possible risks through participation in this study. The interviewer will carefully monitor the course of the interviews and put the participants at ease. The decision of participants to participate in this study is voluntary and the participants are encouraged to withdraw from the study at any time when they feel uncomfortable. Withdrawal from the study will not be held against the participants and they will not be penalised in any way.

### **Confidentiality and protection of identity**

The names of the schools and the identities of the participants will be kept confidential and will not be made public to any other participant or individuals. The names of the schools and that of the participants will never be published in this research. The information given by participants in the interviews will be treated as confidential and will be used only for purposes of this research. All audio data collected will be stored on a password protected external drive.

### **Dissemination of findings**

The findings of this research will be made available to the participants and participating schools on request.

If you have any further questions or enquiries regarding your participation in this research, please contact the researchers for more information.

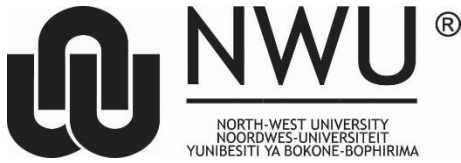
We trust that you will consider our request favourably.

Yours sincerely

.....  
**Dr BH Challens**  
**Supervisor**

.....  
**Ms M van Staden**  
**M.Ed. student**

## BYLAAG D: WELWILLENDHEID TOESTEMMING



Private Bag X6001, Potchefstroom  
South Africa 2520

Tel: 018 299-1111/2222  
Web: <http://www.nwu.ac.za>

**Faculty of Education**  
School of Professional Studies

EduLead

Tel: 073 463 3617  
Email: [vanstadenmonique@yahoo.com](mailto:vanstadenmonique@yahoo.com)

(Recipient name)  
(Recipient address)  
(Recipient address)  
(Recipient address)

Date: \_\_\_\_\_

## GOODWILL PERMISSION: SCHOOL GOVERNING BODY

I herewith wish to request your permission for your school principal to participate in this research which involves semi-structured interviews with the participants. Prior to granting permission, please acquaint yourself with the information below.

The details of the research are as follows:

### TITLE OF THE RESEARCH PROJECT:

**Bevorderingsmoontlikhede van vroulike skoolhoofde in sekondêre skole in die Noordwes- en Gauteng provinsies**

### ETHICS APPLICATION NUMBER

NWU-00868-19-S2

PROJECT SUPERVISOR: Dr BH Challens

CO-SUPERVISOR: Dr L van Jaarsveld

ADDRESS: Faculty of Education, School of Professional Studies, P/B X6001, Potchefstroom

CONTACT NUMBER: 018 299 4754

### FACULTY OF EDUCATION RESEARCH ETHICS COMMITTEE

Contact person: Ms Erna Greyling, E-mail: [Erna.Greyling@nwu.ac.za](mailto:Erna.Greyling@nwu.ac.za), Tel. (018) 299 4656

This study has been approved by the Research Ethics Committee of the Faculty of Education of the North-West University and will be conducted according to the ethical guidelines of this committee. Permission was also obtained from the provincial Department of Basic Education.

### What is this research about?

The aim of this research is to investigate the promotion opportunities of female school principals of secondary schools in the North West and Gauteng provinces.

The research objectives are:

1. To investigate the opportunities of female school principals' promotion paths.
2. To investigate the challenges of female school principals' promotion paths.
3. To investigate what female school principals' view of leadership is.

### **Participants**

- Eight female school principals in secondary schools in the Gauteng and North-West province (Four principals in Gauteng province and four principals in the North-West province).

### **What is expected of the participants?**

Female school principals are expected to participate in individual semi-structured interviews. The researcher will ask questions to determine the promotional opportunities of female school principals in secondary schools. The interviews will take approximately one hour per participant and will be conducted at a time and place convenient to the participants. The interviews will be recorded with an audio recorder. Participants are expected to answer the interview questions as honestly as possible.

### **Benefits to the participants**

There will be no direct benefit that can attract participants but a possible future benefit for schools that, in response to the interviews, can provide valuable information about female leadership.

### **Risks involved for participants**

The researchers do not foresee any possible risks through participation in this study. The interviewer will carefully monitor the course of the interviews and put the participants at ease. The decision of participants to participate in this study is voluntary and the participants are encouraged to withdraw from the study at any time when they feel uncomfortable. Withdrawal from the study will not be held against the participants and they will not be penalised in any way.

### **Confidentiality and protection of identity**

The names of the schools and the identities of the participants will be kept confidential and will not be made public to any other participant or individuals. The names of the schools and that of the participants will never be published in this research. The information given by participants in the interviews will be treated as confidential and will be used only for purposes of this research. All audio data collected will be stored on a password protected external drive.

### **Dissemination of findings**

The findings of this research will be made available to the participants and participating schools on request.

If you have any further questions or enquiries regarding your participation in this research, please contact the researchers for more information.

We trust that you will consider our request favourably.

Yours sincerely

.....  
**Dr BH Challens**  
Supervisor

.....  
**Ms M van Staden**  
M.Ed. student

## BYLAAG E: INGELIGTE TOESTEMMING



(Recipient name)  
(Recipient address)  
(Recipient address)  
(Recipient address)

Private Bag X6001, Potchefstroom  
South Africa 2520

Tel: 018 299-1111/2222  
Web: <http://www.nwu.ac.za>

**Faculty of Education**  
School of Professional Studies

EduLead

Tel: 073 463 3617  
Email: [vanstadenmonique@yahoo.com](mailto:vanstadenmonique@yahoo.com)

Date: \_?\_\_\_\_\_

## PARTICIPANT INFORMATION AND CONSENT FORM

I herewith wish to request your permission as female principal from a secondary school to participate in this research which involves semi-structured interviews with the participants. Prior to granting permission, please acquaint yourself with the information below.

The details of the research are as follows:

### TITLE OF THE RESEARCH PROJECT:

**Bevorderingsmoontlikhede van vroulike skoolhoofde in sekondêre skole in die Noordwes- en Gauteng provinsies**

### ETHICS APPLICATION NUMBER

NWU-00868-19-S2

PROJECT SUPERVISOR: Dr BH Challens

CO-SUPERVISOR: Dr L van Jaarsveld

ADDRESS: Faculty of Education, School of Professional Studies, P/B X6001, Potchefstroom

CONTACT NUMBER: 018 299 4754

### FACULTY OF EDUCATION RESEARCH ETHICS COMMITTEE

Contact person: Ms Erna Greyling, E-mail: [Erna.Greyling@nwu.ac.za](mailto:Erna.Greyling@nwu.ac.za), Tel. (018) 299 4656

This study has been approved by the Research Ethics Committee of the Faculty of Education of the North-West University and will be conducted according to the ethical guidelines of this committee. Permission was also obtained from the provincial Department of Basic Education.

### What is this research about?

The aim of this research is to investigate the promotion opportunities of female school principals of secondary schools in the North West and Gauteng provinces.

The research objectives are:

1. To investigate the opportunities of female school principals' promotion paths.
2. To investigate the challenges of female school principals' promotion paths.
3. To investigate what female school principals' view of leadership is.

### **Participants**

- Eight female school principals in secondary schools in the Gauteng and North-West province (Four principals in Gauteng province and four principals in the North-West province).

### **What is expected of the participants?**

Female school principals are expected to participate in individual semi-structured interviews. The researcher will ask questions to determine the promotional opportunities of female school principals in secondary schools. The interviews will take approximately one hour per participant and will be conducted at a time and place convenient to the participants. The interviews will be recorded with an audio recorder. Participants are expected to answer the interview questions as honestly as possible.

### **Benefits to the participants**

There will be no direct benefit that can attract participants but a possible future benefit for schools that, in response to the interviews, can provide valuable information about female leadership.

### **Risks involved for participants**

The researchers do not foresee any possible risks through participation in this study. The interviewer will carefully monitor the course of the interviews and put the participants at ease. The decision of participants to participate in this study is voluntary and the participants are encouraged to withdraw from the study at any time when they feel uncomfortable. Withdrawal from the study will not be held against the participants and they will not be penalised in any way.

### **Confidentiality and protection of identity**

The names of the schools and the identities of the participants will be kept confidential and will not be made public to any other participant or individuals. The names of the schools and that of the participants will never be published in this research. The information given by participants in the interviews will be treated as confidential and will be used only for purposes of this research. All audio data collected will be stored on a password protected external drive.

### **Dissemination of findings**

The findings of this research will be made available to the participants and participating schools on request.

If you have any further questions or enquiries regarding your participation in this research, please contact the researchers for more information.

We trust that you will consider our request favourably.

Yours sincerely

.....  
**Dr BH Challens**  
Supervisor

.....  
**Ms M van Staden**  
M.Ed. student

**DECLARATION BY PRINCIPAL/OTHER RELEVANT PERSON:**

By signing below, I ..... agree to give permission for the research to take place with the identified participants in the study entitled:

**Bevorderingsmoontlikhede van vroulike skoolhoofde in sekondêre skole in die Noordwes- en Gauteng provinsies.**

I declare that:

- I have read this information and consent form and understand what is expected of the participants in the research.
- I have had a chance to ask questions to the researcher and all my questions have been adequately answered.
- I understand that taking part in this study is voluntary and participants will not be pressurised to take part.
- Participants may choose to leave the study at any time and will not be penalised or prejudiced in any way.
- Participants may be asked to leave the research process before it is completed, if the researcher feels it is in their best interests, or if they do not follow the research procedures, as agreed to.

Signed at (place) \_\_\_\_\_ on (date) \_\_\_\_/\_\_\_\_/20\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
**Signature of School Principal/Participant**

## BYLAAG F

### Onderhoud-skedule vir vroue skoolhoofde: M Agenbag (Van Staden)

1. Beskryf jou bevorderingspad tot skoolhoof.
2. Watter struikelblokke of uitdagings het jy ervaar tydens jou bevorderingspad?
3. Watter ondersteuning het jy vanaf die Skoolbestuurspan en die Departement van Basiese Onderwys tydens jou bevorderingspad ontvang?
4. Beskryf jou siening van leierskap, veral ten opsigte van skoolleierskap.
5. Sou jy sê dat die aard van vroulike leierskap verskil van dié van manlike leierskap? Motiveer.
6. Dink jy dat vroue 'n gelyke kans het om by 'n sekondêre skool as hoof aangestel te word? Motiveer.
7. Waarom dink jy dat daar so min vroueschoolhoofde in vergelyking met hulle manlike eweknieë in skoolhoofposisies is?
8. Dink jy dat daar genoeg geleenthede vir vroue is om bevorder te word? Motiveer.
9. Wat dink jy kan die Departement van Basiese Onderwys anders doen om gelyke bevorderingsgeleenthede vir mans en vroue daar te stel?
10. Sou jy sê dat vroueschoolhoofde oor 'ander' vaardighede of eienskappe moet beskik om as skoolhoof op te tree? Motiveer.
11. Watter boodskap het jy vir voornemende vroue ten opsigte van hulle bevorderingsloopbaan?

## BYLAAG G

### Uittreksel uit koderingsproses.

	KODE	KATEGORIE	TEMA
<b>Onderhoudvoerder</b>			
Wat dink u kan die Departement van Basiese Onderwys doen om gelyke bevorderingsmoontlikhede vir mans en vroue daar te stel?			
<b>Deelnemer 1:</b>			
Die geleentheid is daar. Die DOE kan vroue <b>aanbeveel</b> vir poste en vroue <b> motiveer</b> om aansoek te doen. <b>Wetgewing</b> is reeds in plek gestel – <b> intrinsieke motivering</b> speel 'n rol.	Aanbevelings Wetgewing Intrinsieke Motivering		
<b>Deelnemer 2:</b>			
Vroue moet <b>meer opgelei</b> word vanaf PL2 om skoolhoof posisies te vul.	Meer opleiding		
<b>Deelnemer 3:</b>			
Beweeg weg van die <b>beleid van gelykheid</b> . Mans en vroue kan nie gelyk wees nie. Stel mense aan op <b>meriete</b> .	Beleid Gelykheid Meriete	Geleentheid	Geleentheid: 'n Ommkeer in onderwys
<b>Deelnemer 4:</b>			
Stel mense aan op <b>meriete</b> . Die <b>posbeskrywing</b> van die hoof gaan dieselfde bly- <b>werklading</b> kan nie verminder omdat jy 'n vrou is nie. Die persoon moet <b>gewillig</b> wees.	Meriete Posbeskrywing Werkslading Gewillig		
<b>Deelnemer 5:</b>			
Die <b>keuring en werwings</b> proses moet verfyn word.	Keuring Werving		
<b>Deelnemer 6:</b>			
Die departement van onderwys doen genoeg.			
<b>Deelnemer 7:</b>			
Die regte persoon moet aangestel word vir die pos – stel aan op <b>meriete</b> .	Meriete Regte Persoon		