

**DIE LEIERSKAPROL VAN DIE DEPARTEMENTSHOOF
IN SEKONDêRE SKOLE**

**Alfred Henrico
B.Mil Hons., H.O.D.**

**DIE LEIERSKAPROL VAN DIE DEPARTEMENTSHOOF IN SEKONDêRE
SKOLE**

Alfred Henrico B.Mil Hons., H.O.D.

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

Studieleier : Prof P.J. Mentz

2005

Potchefstroom

DANKBETUIGING

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

- Prof. P.J. Mentz vir sy positiewe en inspirerende leiding, geduld en motivering
- Mev Wilma Breytenbach van die Statistiese Konsultasiediens van die Noordwes-Universiteit vir die hulp met die vraelys en die bekwame leiding met die verwerking van die empiriese gegewens.
- Dr van der Merwe Kruger vir die taalkundige versorging.
- Die departementshoofde wat die vraelyste voltooi het.
- Die Noordwes Onderwysdepartement vir die goedkeuring om voort te gaan met die navorsing.
- My direkteur, prof Es Steyn en kollegas by die Fakulteit Opvoedingswetenskappe van die Noordwes-Universiteit vir julle aanmoediging, begrip en deurlopende ondersteuning.
- My vrou, Laurie-May vir jou geduld, liefde, aanmoediging en deurlopende ondersteuning.

Meeste van alles is ek dankbaar teenoor my Skepper wat deur Sy groot Genade dit vir my moontlik gemaak het om hierdie studie te voltooi.

ABSTRACT

The value of heads of department in the management of their departments and the school is currently not fully utilised or taken into consideration by the different role players in education. In many cases the appointment as head of departments is rather experienced as just another level in the educator's career to become a principle. The specific responsibilities and roles, coupled to this post, are not fully realised.

The effectiveness of heads of departments as appointed managers in the school can only be determined through the degree in which they can provide guidance. The training of managers is traditionally placed in the forefront, but in changing times and progress rather endeavours to find a leader who can activate, motivate and effectively communicate. The objective of this research is to determine which roles in education are fulfilled by heads of department as leaders, and to what degree there is a need to develop the leadership skills of heads of department.

To achieve the objective of the research, it was necessary to firstly determine what leadership roles, functions and skills are expected of heads of department in secondary schools and why leadership development for heads of department is important.

A literature study on the determinants of leadership in general and applicable to the head of department was then done. Focus was also placed on the models used to determine leadership training of heads of department.

After a questionnaire was distributed to representative secondary schools in the Potchefstroom and Klerksdorp districts and responses statistically analysed, was it possible to draw a number of correlations and make recommendations.

The general impression created by the results was that heads of department do have a need for the development of their leadership skills. The cause of this is in all probability the dynamic nature of the education environment in South Africa and the lack of effective leadership in the management of change.

The deduction can justly be made that it is essential that formal attention be paid to now and in the future. The training of teachers must without a doubt deal with elements of leadership.

When the preceding requirements are met and when the Department of Education continuously present empowerment workshops on this subject, it will definitely lead to more effective heads of department.

Key words: Leadership
Management
Head of Department
Leadership development
Leadership model

OPSOMMING

Die waarde van departementshoofde in die bestuur van hulle departemente en die skool word tans nie ten volle benut of deur die verskeie rolspelers in die onderwys in ag geneem nie. Die aanstelling as departementshoof word in baie gevalle eerder ervaar net nog 'n vlak in die opvoeder se loopbaan om 'n skoolhoof te word. Die spesifieke verantwoordelikhede en rolle wat aan hierdie vlak gekoppel word, word nog nie heeltemal besef nie.

As aangestelde bestuurders in die skool kan departementshoofde se effektiwiteit slegs bepaal word deur die mate waartoe hulle in staat is om leiding verskaf. Tradisioneel is die opleiding van bestuurders op die voorgrond geplaas, maar in veranderende tye en vooruitgang word daar eerder gestreef na 'n leier wat kan aktiveer, motiveer en effektief kan kommunikeer. Die onderhawige navorsing het dit ten doel gehad om te bepaal watter rolle deur departementshoofde as leiers in die onderwys vervul word en in watter mate daar 'n behoefte is om departementshoofde se leierskapvaardighede te ontwikkel.

Om in die doel van die navorsing te kon slaag, is eerstens bepaal watter leierskaprolle, -funksies en vaardighede van departementshoofde in sekondêre skole verwag word en waarom leierskapontwikkeling vir departementshoofde belangrik is.

Vervolgens is 'n literatuurstudie oor die determinante van leierskap in die algemeen en van toepassing op die departementshoof gedoen. Daar is ook gefokus op die modelle wat gebruik word om leierskapopleiding van departementshoofde te bepaal.

Nadat 'n vraelys aan departementshoofde uit verteenwoordigende sekondêre skole in die Potchefstroom en Klerksdorp distrikte uitgestuur is en hulle response

statisties ontleed is, was dit moontlik om 'n aantal bevindinge en aanbevelings te maak.

Die algemene indruk wat deur die resultate na vore gekom het, was dat die departementshoofde wel 'n behoefte het aan die ontwikkeling van hulle leierskapvaardighede. Die oorsaak hiervan is na alle waarskynlikheid weens die dinamiese aard van die onderwys omgewing in Suid-Afrika en die gebrek aan effektiewe leierskap in die bestuur van veranderinge.

Die afleiding kan tereg gemaak word dat dit nou en in die toekoms dringend noodsaaklik is om formeel hieraan aandag te skenk. Die opleiding van onderwysers moet sonder twyfel elemente van leierskap hanteer.

Wanneer aan bogenoemde voldoen word en die onderwysdepartement hou gereeld bemagtigingswerkswinkels oor die onderwerp, sal dit sonder twyfel lei tot meer effektiewe en doeltreffende departementshoofde.

Sleutelwoorde: Leierskap
 Bestuur
 Departementshoof
 Leierskapopleiding
 Leierskapmodel

INHOUDSOPGAWE

ABSTRACT.....	iii
OPSOMMING.....	v
LYS VAN TABELLE.....	xiii
LYS VAN FIGURE.....	xiv
LYS VAN BYLAES.....	xv
 HOOFSTUK 1 : ORIËTERING	
1.1 INLEIDING.....	1
1.2. PROBLEEMSTELLING.....	2
1.3. DOEL MET DIE NAVORSING.....	6
1.4. NAVORSINGSMETODES.....	7
1.4.1 Literatuurstudie.....	7
1.4.2 Empiriese ondersoek.....	7
1.4.2.1 Populasie.....	7
1.4.2.2 Gestruktureerde vraelys.....	7
1.4.2.3 Statistiese tegnieke.....	8
1.5. UITVOERBAARHEID.....	8
1.6. HOOFSTUKINDELING.....	8
1.7 SAMEVATTING.....	8

HOOFSTUK 2 : LEIERSKAP IN PERSPEKTIEF IN DIE SKOOL 9

2.1.	INLEIDING.....	9
2.2.	LEIERSKAP AS KONSEP.....	9
2.3	LEIERSKAPROLLE.....	11
2.4	LEIERSKAPFUNKSIES.....	13
2.4.1	Taakbehoefte.....	13
2.4.2	Groepbehoefte.....	14
2.4.3	Individuele behoeftes.....	14
2.5	LEIERSKAPSTYLE.....	15
2.5.1	Leierskapkontinuum.....	15
2.5.2	Leierskapstyle volgens Tayeb.....	17
2.5.3	Morgan se reëlstelsel vir skoolleierskap.....	18
2.5.4	Addisionele leierskapstyle.....	21
2.5.4.1	Natuurlike Leiers.....	21
2.5.4.2	Bestuursleiers.....	22
2.5.4.3	Laissez-faire-leiers.....	23
2.5.4.4	Teorie X-leiers.....	23
2.5.4.5	Teorie Y-leiers.....	24
2.5.4.6	Magtige leiers.....	24
2.5.4.7	Perfeksionistiese leiers.....	24
2.5.4.8	Vredeliewende leiers.....	24
2.5.4.9	Populêre leiers.....	25
2.5.5	Samevattend.....	25
2.6	LEIERSKAP EIENSKAPPE.....	26
2.7.	DIE BELANGRIKHEID VAN LEIERSKAP.....	28
2.8.	LEIERSKAP VERSUS BESTUUR.....	30
2.8.1	Leierskap en bestuur is onafskeidbaar.....	31
2.9.	IMPAK VAN MIDDELVLAKBESTUURDERS.....	32
2.10.	SAMEVATTING.....	34

HOOFSTUK 3 : DEPARTEMENTSHOOFDE AS TAKTIESE LEIERS IN DIE SKOOL

3.1.	INLEIDING.....	35
3.2	LEIERSKAPPOSISIES IN DIE SKOOLOMGEWING.....	35
3.2.1	Strategiese leiers binne die skoolomgewing.....	35
3.2.2	Taktiese Leiers binne die skoolomgewing.....	38
3.2.3	Operasionele leiers binne die skoolomgewing.....	39
3.2.4	Hiërargiese vlakke binne die skool.....	40
3.3	TAAKBESKRYWINGS VAN DEPARTEMENTSHOOFDE.....	42
3.3.1	Die rol van departementshoofde.....	42
3.3.2	Kerntake en verantwoordelikhede van departementshoofde.....	43
3.3.2.1	Onderrig.....	43
3.3.2.2	Buite-kurrikulêr.....	43
3.3.2.3	Personeel.....	43
3.3.2.4	Algemeen/administratief.....	44
3.3.2.5	Kommunikasie.....	44
3.4.	DIE LEIERSKAPUITDAGING VIR DEPARTEMENTSHOOFDE.....	45
3.5.	DIE ROL VAN LEIERSKAP IN DIE SUID-AFRIKAANSE ONDERWYSSTELSEL EN DIE PLEK VAN DIE DEPARTEMENTSHOOF DAARIN.....	46
3.5.1	Leierskapsrolle van departementshoofde volgens Steenkamp.....	47
3.5.1.1	Strategiese Rolle.....	47
3.5.1.2	Akademiese leierskap.....	48
3.5.1.3	Personeelontwikkeling.....	48
3.5.1.4	Strukturele leierskap.....	48
3.5.1.5	Buite-kurrikulêre take.....	48
3.5.2	Leierskapsrolle volgens Fitzgerald.....	49
3.6	LEIERSKAPONTWIKKELING EN DIE DEPARTEMENTSHOOF.....	51
3.6.1	Die waarde van leierskapontwikkeling vir die departementshoof.....	52

3.6.2	Informele ontwikkeling van departementshoofde se leierskapvaardighede	52
3.6.2.1	Opdragte.....	53
3.6.2.2	Ander mense.....	53
3.6.2.3	Teenspoed.....	53
3.6.2.4	Ander gebeurtenisse.....	53
3.6.3	Formele ontwikkeling van departementshoofde se leierskapvaardighede.....	54
3.7	LEIERSKAPMODELLE VAN TOEPASSING OP DEPARTEMENTSHOOFDE.....	55
3.7.1	Transformasieleierskapmodel.....	55
3.7.1.1	Die gedrag van departementshoofde as transformasieleiers.....	56
3.7.1.2	Opleiding van departementshoofde as transformasieleiers.....	56
3.7.2	Transaksieleierskapmodel.....	57
3.7.2.1	Die gedrag van departementshoofde as transaksieleiers.....	58
3.7.2.1.1	Kontingent belonings.....	58
3.7.2.1.2	Passiewe bestuur deur uitsondering.....	58
3.7.2.1.3	Aktiewe bestuur deur uitsondering.....	58
3.7.2.1.4	Laissez-faire-leierskap.....	58
3.7.3	Morele-leierskapmodel.....	60
3.7.3.1	Optrede deur departementshoofde as morele leiers.....	60
3.7.3.2	Opleiding van departementshoofde as morele leiers.....	60
3.7.4	Leierskapparadoksmodel.....	61
3.7.5	Gesellschaft en gemeinschaft.....	64
3.8	SAMEVATTING.....	69

HOOFSTUK 4 : EMPIRIESE ONDERSOEK EN NAVORSINGSRESULTATE

4.1.	INLEIDING.....	70
4.2	NAVORSINGSONTWERP.....	70
4.2.1	Die meetinstrument.....	71

4.2.1.1	Afdeling A.....	71
4.2.1.2	Afdeling B.....	72
4.2.1.2.1	Outoritêre leierskapstyl.....	73
4.2.1.2.2	Deelnemende leierskapstyl.....	73
4.2.1.2.3	Delegerende leierskapstyl.....	73
4.2.1.2.4	Klassifisering van tellings.....	73
4.2.1.3	Afdeling C.....	74
4.2.1.3.1	Leierskapgefokuste vrae.....	75
4.2.1.3.2	Werkomgewing-gefokuste vrae.....	75
4.2.1.3.3	Leierskapopleiding-gefokuste vrae.....	75
4.2.2	Populasie.....	75
4.2.3	Administratiewe prosedure.....	76
4.3	STATISTIESE TEGNIEKE.....	77
4.3.1	Statistiese ontleding van afdeling A (biografiese gegewens)	
	van die vraelys: bepaling van frekwensies.....	78
4.3.1.1	Ouderdom.....	80
4.3.1.2	Geslag.....	80
4.3.1.3	Jare diens as onderwyser.....	80
4.3.1.4	Jare ervaring as departementshoof.....	81
4.3.2	Statistiese ontleding van afdeling B (leierskapstyloppnamevraelys)	
	van die vraelys: bepaling van betroubaarheid.....	81
4.3.3	Statistiese ontleding van afdeling B (leierskapstyloppnamevraelys)	
	van die vraelys: bepaling van geldigheid.....	82
4.3.3.1	Ondersoek na faktorgroepering.....	83
4.3.3.2	Vergelykende resultate van faktorgroepering.....	85
4.3.4	Statistiese ontleding van afdeling B (leierskapstyloppnamevraelys)	
	van die vraelys: bepaling van gemiddeldes.....	86
4.3.5	Bepaling van frekwensies (afdeling C):	
	leierskapgebaseerde vrae.....	86
4.3.5.1	Leierskap-gefokuste vrae.....	87
4.3.5.2	Werkomgewing-gefokuste vrae.....	88

4.3.5.3	Leierskapopleiding-gefokuste vrae.....	91
4.4	SAMEVATTING.....	93

HOOFSTUK 5 : BEVINDINGE EN AANBEVELINGS

5.1	SAMEVATTING.....	95
5.2	BEVINDINGE.....	98
5.2.1	Literatuurstudie.....	98
5.2.2	Empiriese ondersoek.....	100
5.3	AANBEVELINGS.....	104
5.4	AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING.....	107
5.5	SLOTOPMERKING.....	108

BRONNELYS

BYLAES

LYS VAN TABELLE

Tabel 1:	Leierskapstyle volgens Tayeb
Tabel 2:	Ses leierskapstyle volgens Morgan in skole
Tabel 3:	Verskil tussen leierskap en bestuur
Tabel 4:	Hiërargiese vlakke in die skool
Tabel 5:	Sosiale- en taak rolle van departementshoofde
Tabel 6:	Transformasie leierskap teenoor transaksie leierskap
Tabel 7:	Tegniese en simboliese wyses van leierskap
Tabel 8:	Vergelyking van die geselschaft en gemeinschaft modelle
Tabel 9:	Aantal vraelyste uitgestuur en terugontvang
Tabel 10:	Biografiese gegewens van departementshoofde
Tabel 11:	Betroubaarheid van die vraelys: alpha-koëffisiënt van die drie leierskapstyle
Tabel 12:	Faktorontleding van die outoritêre leierskapstyl
Tabel 13:	Faktorontleding van die deelnemende leierskapstyl
Tabel 14:	Faktorontleding van die delegerende leierskapstyl
Tabel 15:	Vergelykende resultate van faktor groeperings
Tabel 16:	Bepaling van die gemiddelde tellings van die leierskapstyle

LYS VAN FIGURE

- Figuur 1: Kontinuum van leierskap gedrag
- Figuur 2: Die elemente van suksesvolle bestuursleiers
- Figuur 3: Ewewig tussen Leierskap en bestuur vir die departementshoof
- Figuur 4: Kommunikasie kanale van die departementshoof

LYS VAN BYLAES

- Bylae A: Brief aan onderwysdepartement
Bylae B: Brief vanaf onderwysdepartement
Bylae C: Vraelys

HOOFSTUK 1

ORIËTERING

1.1 INLEIDING

Leierskap, as een van die onderwysbestuurfunksies, impliseer die bestuur van die aktiwiteite van diegene wat by opvoeding en onderwys betrokke is om vooropgestelde doelwitte en doelstellings te verwesenlik. Leierskap is daarom onontbeerlik vir doeltreffende bestuur in sekondêre skole. Enige organisasie word in beweging gebring en gehou deur leierskap en daarom word van die onderwysleiers verwag om te lei. Dit impliseer dat onderwysleiers kennis moet dra van die opvoedingsorganisasie en die rol wat hulle as leiers daarin moet speel (Krüger, 1990:42). Departementshoofde is onderwysleiers wat volgens Orans (1997) mense moet aktiveer om sekere take uit te voer. Afgesien van hulle rol as aktiveerders, moet departementshoofde volgens Naude (1993:16) die jongste denkgigting oor hulle vak, algemene administrasie, onderrig, prestasietoekennings, personeelontwikkeling, strategiese beplanning en algemene welsyn in hulle departemente hanteer.

Die Departement van Onderwys (2003a) maak tans in geen opsig voorsiening vir verpligte leierskapontwikkeling aan departementshoofde in sy programme vir personeelontwikkeling nie. Die verantwoordelikheid vir verdere leierskapopleiding berus dus by departementshoofde self. Teen hierdie agtergrond is dit noodsaaklik om in ander arenas te delf ten einde die werking, noodsaaklikheid en gevolge van leierskapopleiding te beseef. Volgens Orpen (2003:26) neig die privaatsektor al meer in die rigting van leierskapopleiding eerder as bestuursontwikkeling, omdat bestuur hoofsaaklik klem lê op die bereiking van doelwitte, terwyl leierskap volgens hom gesien word as 'n deurlopende aktiveringsproses met 'n sterk sosiale ondertoon. Hy brei hierdie standpunt uit deur by te voeg dat leierskap juis deurlopend is, omdat geen persoon ooit die

selfaktualiseringsvlak in leierskap sal kan bereik nie en daarom op 'n deurlopende basis aan leierskap geleenthede blootgestel moet word.

1.2. PROBLEEMSTELLING

Volgens Dotlich en Noël (1998:136) is dit nie moontlik om in een leierskapkursus alles van leierskap te leer nie. Die model vir leiers by General Electric verskil byvoorbeeld drasties van die model by Johnson en Johnson. Terwyl General Electric klem lê op spoed, eenvoud en selfvertroue, sluit Johnson en Johnson se leierskapvaardighede paradoksale bestuur, onafhanklike vennootskap, kliëntediens, mededinging en innovering in.

In die onderwysstruktuur sal die klem val op verandering, aanpassing, doeltreffendheid, produktiwiteit en motivering. Die rede vir hierdie neiging is dat die onderwysstruktuur in Suid-Afrika al meer druk plaas op onderwyspersoneel om verandering te bestuur. Dit is dus die plig van die onderwysleiers om leerders en onderwysers op so 'n wyse te lei en te motiveer dat die beste resultate bereik kan word.

Orans (1997) is ook baie traag om 'n spesifieke definisie van leierskap te gee en is slegs van mening dat 'n mens nooit seker kan wees of die gestelde doelwitte bereik gaan word nie. Volgens hom beteken om 'n leier te wees grotendeels om verantwoordelikheid te hê. Gibson *et al.* (1994:438) wil hulleself nie vaspen in 'n definisie vir leierskap nie, juis as gevolg van die uiteenlopende aard en aanpasbaarheid daarvan in die verskillende besigheidsvelde.

Bestuur, daarenteen, word volgens Kroon (1996:6-7) beskou as een van die belangrikste menslike aktiwiteite, omdat dit die basiese taak van alle bestuurders op alle vlakke is om omstandighede te skep waarin individue kan saamwerk om bepaalde doelstellings te bereik. Volgens Bateman en Snell (1996:6) is bestuur 'n proses wat ten doel het om mense en hulpbronne te rig ten einde die

organisasie se doelwitte te bereik. Beide hierdie argumente het dit eens dat bestuur ten doel het om bepaalde doelwitte te bereik.

Daar is in akademiese kringe steeds 'n volgehoue debat oor die verskil tussen bestuur en leierskap. Baie ontken dat daar 'n verskil is, terwyl ander oortuig is van 'n verskil. Coutts (2000) is van mening dat daar wel 'n verskil tussen leiers en bestuurders is. Volgens hom moet bestuurders leiding verskaf en leiers kan bestuur. Bestuursfunksies kan in sekere gevalle lei tot leierskap, terwyl leierskap 'n bydrae kan lewer tot bestuur, maar te veel keer word daar gesien dat bestuurders nie leiding gee nie en dat leiers nie bestuur nie. Voorts merk Manning (2002:11) op dat hy ongeduldig raak met die populêre idee dat daar wel 'n verskil is tussen leierskap en bestuur. Hy is van mening dat dit 'n bestuurder se werk is om die beste in mense na vore te bring, en dat dieselfde ook van die leier verwag word. 'n Leier en 'n bestuurder moet volgens hom die rigting van besigheidsaktiwiteite bepaal; dit word nie net van 'n leier of net van 'n bestuurder verwag nie.

Ongeag die onderskeid tussen leierskap en bestuur merk Legotlo (1994:65-66) op dat departementshoofde oorhoofs middelvlakbestuurders is wat deel uitmaak van die bestuurspan van die skool en wat saam met die skoolhoof en adjunkhoof besluite neem oor die bestuur van die skool. Van Niekerk (1982:114) ondersteun hierdie siening maar brei hierop uit deur te noem dat departementshoofde as leiers ook verantwoordelik is vir die effektiewe funksionering van hulle departemente. Hy noem vervolgens dat departementshoofde as leiers in die uitvoering van hulle take 'n mensgerigte benadering moet volg, aangesien hulle 'n delegerende rol vervul in die leiding van die opvoeders wat onder hulle gesag ressorteer.

Volgens Basson (1991:38) is dit vir departementshoofde belangrik om tred te hou met die steeds veranderende onderwysorganisasie en is dit belangrik dat hulle gedurig op professionele gebied sal vorder. Die noodsaaklikheid van

leierskapopleiding lê daarin dat departementshoofde die nuwe omstandighede en geweldige eise wat aan hulle gestel word, sal kan hanteer en bestuur.

Naude (1993:16-18) is van mening dat leierskap slegs een van die rolle is wat departementshoofde as middelvlakbestuurders moet verrig, terwyl Dotlich en Noël (1998:186) van mening is dat die middelvlakbestuurder 'n leier moet wees wat verskillende rolle moet vervul met betrekking tot waardes, etnisiteit, tale, werkstyle en motivering.

Volgens die Hersiene Nasionale Kurrikulum Verklaring (2002:27) is departementshoofde sleutel bydraers tot die transformasie proses van onderrig in Suid-Afrika. Die multifunksionele rol wat departementshoofde moet vervul het grotendeels 'n mens georiënteerde aard en word breedvoerig omskryf in die Norme en Standaarde vir Opvoeders. Dit sluit in die rol as :

- Bevorderaar van leer
- Interpreteerder en ontwerper van leerprogramme en materiale
- Leier
- Administrateur en Bestuurder
- Navorser
- Lid van die gemeenskap
- Beoordelaar van die Leerarea of Fasespesialis

Volgens hierdie scenario is leierskap, soos deur Naude (1993:16-18) genoem, slegs een van die rolle wat die departementshoof moet verrig. Dotlich en Noël (1998:186) se siening verskil egter hiervan aangesien hulle van mening is dat leierskap oorhoofs die belangrikste rol van die departementshoof moet wees.

As vakhooft staan departementshoofde in volle beheer van die departement waaroor hulle aangestel is. Hulle moet volgens Steenkamp (2002:69) verantwoordelikheid aanvaar vir alles wat in hulle departemente plaasvind. Die

kerntake en verantwoordelikhede van departementshoofde (Departement van Onderwys (SA)b, 1999:17-19) behels onder andere onderrig, buite-kurrikulêre take, personeelbestuur, algemene administrasie en kommunikasie. Volgens die Handleiding van Algemene Skoolorganisasie van die eertydse Transvaalse Onderwys Departement (1993:10) word dit duidelik gestel dat die departementshoof eerste 'n klaskameronderwyser moet wees wat ten minste 90% van die voorgeskrewe skoolure aan die onderrig van 'n vak in die klas moet bestee. Hulle verantwoordelikhede ten opsigte van administrasie en kurrikulum ontwerp moet daarom verminder word om plek te maak vir meer ondersteunende departementele funksies wat insluit onderwyser observasie, hulp met nuwe onderwysers en hoofsaaklik departementele aktiwiteite. Hieruit ontstaan 'n verdere vraagstuk of departementshoofde werklik die beskikbare tyd het om alle funksies en rolle uit te voer en of die oorbelading van verantwoordelikhede nie tot stres in die werkplek kan lei nie.

De Beer (1991:1) is oortuig dat departementshoofde se posisies in sekondêre skole 'n bron van onderriggewende leierskap is wat onderbenut word. Om die departementshoofde se deelname en kennis ten volle te benut, moet die skoolhoof as algehele onderwysleier van die skool werknemerbeleid volg, opleiding verskaf, betrokke personeellede raadpleeg, die rol van die onderskeie departemente identifiseer en veranderinge sistematies evalueer. Dit is ook die hoof se verantwoordelikheid om die taakbeskrywing van die departementshoofde te beplan om sodoende genoegsame tyd beskikbaar te stel vir onderrig, praktykgerigte navorsing en blootstelling.

Na aanleiding van bogenoemde verantwoordelikhede, take en rolle is dit duidelik dat departementshoofde leierskapopleiding sal moet ontvang ten einde hulle in staat te stel om die rol wat hulle moet vervul effektief te kan uitvoer.

Uit die voorafgaande blyk die probleme wat nagevors moet word te wentel rondom die volgende vrae:

- Wat behels die konsep *leierskap* in die algemeen en in die onderwys in die besonder?
- Watter leierskaprolle, -funksies en -vaardighede word van departementshoofde in sekondêre skole verwag?
- Waarom is leierskapontwikkeling vir departementshoofde belangrik?
- Oor watter leierskapstyle beskik bestaande departementshoofde wat hulle besluitnemingsvermoëns en effektiwiteit as leiers bepaal?
- Hoe vergelyk die leierskapmodelle wat van toepassing is op departementshoofde in sekondêre skole met mekaar?

1.3. DOEL MET DIE NAVORSING

In hierdie navorsing is die volgende doelstellings vooropgestel:

- Om vas te stel wat die konsep leierskap in die algemeen en in die onderwys behels;
- Om te bepaal watter leierskaprolle, -funksies en -vaardighede van departementshoofde in sekondêre skole verwag word;
- Om te bepaal waarom leierskapontwikkeling vir departementshoofde belangrik is;
- Om ondersoek in te stel na die leierskapstyle waaroor bestaande departementshoofde beskik;
- Om aanbevelings te maak rakende die leierskapmodelle wat van toepassing is op departementshoofde in sekondêre skole.

Vervolgens word die navorsingsmetodes beskryf wat aangewend is om hierdie doelstellings te bereik.

1.4. NAVORSINGSMETODES

In die onderhawige studie is daar van die volgende navorsingsmetodes gebruik gemaak:

1.4.1 Literatuurstudie

Met die literatuurstudie is gepoog om te bepaal watter beskikbare leierskapmodelle reeds bestaan en ook om die leierskaprolle van die departementshoofde te identifiseer. Daar is ook gefokus op die belangrikheid van leierskapontwikkeling. Verder is daar gebruik gemaak van primêre en sekondêre bronne ten einde die verskeidenheid leierskapmodelle en leierskaprolle van toepassing by departementshoofde op te som.

1.4.2 Empiriese ondersoek

Die empiriese ondersoek het die seleksie van 'n populasie, 'n gestruktureerde vraelys en sekere statistiese tegnieke behels.

1.4.2.1 Populasie

Vir die doel van hierdie ondersoek het die populasie verteenwoordigende sekondêre skole in Potchefstroom en Klerksdorp van die provinsie Noordwes ingesluit.

1.4.2.2 Gestruktureerde vraelys

'n Bestaande gestruktureerde vraelys is gebruik, waar departementshoofde op 'n vyfpuntskaal aangedui het in watter mate hulle saamstem met 'n stelling wat gemaak word. Die doel met die vraelys was om die leierskapstyle (outoritêr, deelnemend en delegerend) van die departementshoofde te bepaal.

1.4.2.3 Statistiese tegnieke

Toepaslike statistiese tegnieke is gekies in oorleg met die Statistiese Konsultasiediens van die Noordwes-Universiteit.

1.5. UITVOERBAARHEID

Die volgende maatreëls het die uitvoerbaarheid van die studie verseker:

- Daar was genoegsame primêre en sekondêre bronne beskikbaar.
- Voldoende tyd was beskikbaar vir effektiewe navorsing.

1.6. HOOFSTUKINDELING

Die navorsing in hierdie verhandeling word soos volg in hoofstukke ingedeel:

HOOFSTUK 1 :	Oriëntering.
HOOFSTUK 2 :	Leierskap in perspektief in die skool
HOOFSTUK 3 :	Departementshoofde as taktiese leiers in die skool
HOOFSTUK 4 :	Empiriese ondersoek en navorsingsresultate
HOOFSTUK 5 :	Bevindinge en aanbevelings

1.7 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is gefokus op leierskap in die onderwys, met spesifieke verwysing na die leierskap departementshoofde. Dit het ook gelei tot die probleemstelling en die vrae wat die navorsing sal rig. Vervolgens is die doel van die navorsing geformuleer en die navorsingsmetodes bespreek.

In die volgende hoofstuk sal 'n studie van leierskap gemaak word deur leierskap in perspektief te plaas.

HOOFSTUK 2

LEIERSKAP IN PERSPEKTIEF IN DIE SKOOL

2.1. INLEIDING

In die vorige hoofstuk is aandag gegee aan leierskap in die onderwys, met spesifieke verwysing na die leierskap departementshoofde. Dit het gelei tot die formulering van 'n oënskynlike probleem vir hierdie departementshoofde. Hieruit het die probleemvrae voortgespruit en kon die doel van die navorsing geformuleer word. Daar is ook aangedui op welke metode die navorsing gedoen is.

In hierdie hoofstuk wat volg verskuif die klem na die breë konteks van leierskap. Daar sal gefokus word op die wese van leierskap, sekere determinante van leierskap en die belangrikheid van leierskap in skole. Daar sal verder ook bepaalde argumente gevoer word rakende leierskap en bestuur en die impak van middelvlakleiers in die algemeen. Hierdie aspekte van leierskap word hieronder bespreek met spesifieke verwysing na definisies van die konsep *leierskap* (2.2), leierskaprolle (2.3), leierskapfunksies (2.4) en leierskapstyle (2.5). Leierskapeienskappe (2.6), die belangrikheid van leierskap (2.7), die verskil tussen leierskap en bestuur (2.8) en die impak van middelvlakbestuur (2.9) sal ook bespreek word.

2.2. LEIERSKAP AS KONSEP

Leierskap is 'n onderwerp wat verskillende reaksies in die spektrum van die samelewing uitlok. Die vraag word dikwels gevra wat 'n goeie leier van 'n swak leier onderskei. Daar word geglo dat 'n bevredigende antwoord hierop 'n verbetering in prestasie en persoonlike sukses tot gevolg sal hê. Daar word ook gehoop dat die verkryging van hierdie vaardigheid 'n gemiddelde persoon in 'n ware leier sal omskep (Bateman & Snell, 1996:354).

Die leierskapbeweging word wêreldwyd onder die vergrootglas geplaas en ontwikkel ten einde die weg te baan vir groter sukses in organisasies. Dowdall (2003) is van mening dat die sleutel tot sukses van organisasies in die veranderende rol van middelvlakbestuurders lê, aangesien hierdie bestuurder daartoe in staat is om die kernvaardighede van sukses te visualiseer. MacKay (1997) definieer *middelvlakbestuurders* as daardie bestuurders wat 'n rol vervul bo die eerste vlak van toesighouding (onderwysers) en onder die senior bestuurders (skoolhoof). In die skoolomgewing word daar na die middelvlakbestuurders verwys as die *departementshoofde*.

Dowdall (2003) is verder van mening dat die rol van departementshoofde in die skool nie onderskat moet word nie, aangesien hulle in staat moet wees om mense en resultate te bestuur en terselfdertyd 'n belangrike skakelingsfunksie moet verrig tussen die onderwysers en die skoolhoof en die leerders en die skoolhoof (par. 3.3.2.5); hulle moet dus leiers wees.

Om 'n definisie vir leierskap daar te stel is moeilik en navorsers en kundiges is dit eens dat leierskap nie in 'n enkele definisie saamgevat kan en behoort te word nie (Bateman en Snell, 1996:354; Gibson *et al*, 1994:401-402; Sterling en Davidoff, 2000:2; Leithwood en Riehl, 2003). Om die wese van leierskap beter te verstaan word daar eerder klem gelê op die spesifieke eienskappe en vaardighede waarvoor 'n effektiewe leier moet beskik. Sullivan (2000) voer aan dat leierskap te doen het met die motivering van ander mense ten einde gestelde doelwitte te bereik, om beheer te neem, om rigting aan aktiwiteite te gee, 'n visie te ontwerp en terselfdertyd bereid te wees om toegewings te maak. Eade (2002) brei hierop uit deur die leier te konseptualiseer as een wat beskik oor die vaardighede om te beplan, te onderrig, te delegeer, individualistiese denkwyses aan te moedig, 'n span te bou, te luister, 'n voorbeeld te stel, verantwoordelikheid aanvaar en om suksesse te deel. Smith (2002) kritiseer nie die voorafgaande sieninge nie, maar is eerder van mening dat leierskap die aktiwiteite is wat verrig moet word om

dinge gedoen te kry en om ander te help om hulle volle potensiaal te verwesenlik. Dilts (2001) poog om die leierskap beweging vaartbelyn te maak deur sy konseptualisering dat die leier in staat moet wees om verandering aan te moedig, kernwaardes besef, die potensiaal van elke individu erken en mense ontwikkel en bemagtig.

Uit die voorafgaande argumente is dit dus duidelik dat leierskap nie in een enkele definisie vasgepen kan of behoort te word nie. Tog is daar enkele belangrike aspekte van die voorafgaande bespreking wat na vore tree, te wete dat leierskap mensgeoriënteerd en motiverend van aard is, met die doel om mense aan te moedig om vrywillig enige taak te verrig en hulle beste te doen in die uitvoering daarvan. Die spesifieke eienskappe waarvoor departementshoofde moet beskik ten einde suksesvolle leiers te wees en die belangrikheid van leierskap moet daarom ontgin en ontwikkel word, voordat 'n effektiewe leierskapmodel vir departementshoofde in sekondêre skole ontwerp kan word. Die leierskaprolle is een van die belangrikste aspekte waarop gefokus moet word om die ontginning van leierskap van stapel te stuur.

2.3 LEIERSKAPROLLE

Bowman (2004) is daarvan oortuig dat departementshoofde 'n onderliggende vrees het vir hulle leierskaprolle, omdat die essensie van leierskap volgens hom gegrond is in die kapasiteit om te presteer. Hy sê ook dat hierdie vrees ontwikkel uit die spesifieke rol van departementshoofde om as boodskapper op te tree tussen die skoolhoof en die onderwysers. Hy verduidelik verder dat die departementshoofde nie moet wegstroom van die rolle wat hulle moet vervul nie, omdat dit daartoe sal lei dat die verantwoordelikhede wat aan effektiewe leierskap gekoppel word, geïgnoreer word. Fullan (2003) se benadering tot die leierskaprolle van departementshoofde is meer gefokus op die spesifieke rolle wat vervul moet word, eerder as die vrees wat die departementshoofde ervaar as gevolg van die rolle wat hulle moet vervul. Hy sê dat departementshoofde die

leierskaprol in die skoolomgewing in 'n sosiale konteks en nie 'n individuele konteks moet beskou nie. Voortspruitend uit hierdie argument is hy ook oortuig dat dit die rol van die leier is om volgens bepaalde prosesse te werk ten einde te verseker dat ander persone alle moontlikhede en situasies kan sien. Katz (1997) is van mening dat dit die leierskaprol van die departementshoof is om integriteit te hê en om die wese van die skool te verstaan.

In teenstelling met die voorafgaande argumente is Fitzgerald (2002) oortuig dat die leierskaprol van die departementshoof te kompleks is om in een woord of sin saam te vat. Sy is van mening dat die leierskaprolle wat aan departementshoofde gekoppel word uiteenlopend en veeleisend is. Sy beskryf haar lys van rolle wat deur departementshoofde vervul moet word as onuitgeput en as dat dit voortdurend besig is om te verander en aangepas te word. Sy argumenteer ook dat die dubbele rol wat departementshoofde moet vervul deur te onderrig en 'n span te bestuur 'n kritieke uitdaging vir alle departementshoofde bied. Afgesien van die voorafgaande argumente rakende die leierskaprolle van departementshoofde identifiseer die Departement van Verdediging van Suid-Afrika (1996) drie generiese leierskaprolle waarvoor alle middelvlakbestuurders (departementshoofde) moet beskik:

- *'n Rigtinggewende rol:* die leier moet 'n visie vir die toekoms ontwikkel tesame met die identifisering van die strategie wat gebruik gaan word om die visie tot uitvoering te bring.
- *'n Passingsrol:* die leier moet die mense in pas bring met die visie wat hy gestel het, ten einde te verseker dat hulle verbind is tot die bereiking van die visie.
- *'n Motiverende en inspirerende rol:* die leier moet verseker dat die mense, ongeag die struikelblokke, steeds in die regte rigting beweeg.

Op grond van die bostaande bespreking is Fitzgerald (2002) oortuig dat departementshoofde hulle leierskaprolle slegs effektief sal kan uitvoer indien die skool (of departement van onderwys) in die ontwikkeling van departementshoofde se leierskapvaardighede kan investeer. Meer spesifieke argumente rakende die leierskaprolle van departementshoofde word aangebied in hoofstuk 3 (par. 3.5).

2.4 LEIERSKAPFUNKSIES

Volgens KwaZulu Natal se Departement van Onderwys (2002) het leiers ten doel om 'n visie of 'n missie te bereik deur die doeltreffende gebruik van hulpbronne en hulpmiddele. Goeie en doeltreffende leiers harmoniseer en integreer die behoeftes van die taak met dié van die mense wat hulle lei op individuele en op groeplevlak. Spillane (1999) sluit hierby aan en is verder van mening dat departementshoofde goeie leiers sal wees indien hulle 'n balans tussen taak-, individuele en groeplebehoefte kan vind.

In die volgende afdelings word aangedui hoe leierskapfunksies kan fokus op die behoeftes van die taak (2.4.1), die groep (2.4.2) en die individu (2.4.2).

2.4.1 Taakbehoefte

Leiers wat fokus op taakbehoefte, lê volgens Bateman en Snell (1996:377) klem op die afhandeling van die taak. Die Departement van Onderwys van KwaZulu Natal (2002) verklaar dat departementshoofde wat op taakbehoefte fokus bepaalde elemente in ag moet neem, wat insluit die definiering van die taak, beplanning, die toeken van werk en hulpbronne en -middele en die beheer van die gehalte en werktempo.

Uit die voorafgaande bespreking kan die aanname gemaak word dat departementshoofde wat fokus op taakbehoefte hoofsaaklik as koördineerders van werk optree. Hierdie leiers stel doeldatums, beoordeel die werk en monitor die algehele vordering van die werk.

2.4.2 Groepbehoefte

Leiers wat op groepbehoefte fokus, lê volgens Bateman en Snell (1996:377) klem op die behoud van goeie interpersoonlike verhoudinge. Gibson *et al.* (1994:317-318) ondersteun Bateman en Snell se siening en verklaar verder dat leiers bewus moet wees van die invloed wat hulle op die groep kan uitoefen. Hulle is ook van mening dat mense juis na iemand soek om hulle te lei. Daarom is dit nie vir leiers nodig om noodwendig te bekoor of om spesiale teorieë toe te pas voordat hulle effektief is nie. Departementshoofde wat groepbehoefte op 'n effektiewe wyse in ag neem fokus daarom eerder op 'n visie, duidelike doelwitte, 'n bereidwilligheid om vertikaal sowel as horisontaal te werk en goeie kommunikasie. As 'n leier wat 'n groep se behoeftes in ag neem, moet 'n departementshoof volgens die Departement van Onderwys van KwaZulu Natal (2002) standarde stel deur self die voorbeeld te stel, dissipline handhaaf, foute regstel, spangees bou, aanmoedig, motiveer en rigting aandui, onderleiers aanstel, kommunikasie binne die groep verseker en die groep oplei en ontwikkel.

Na aanleiding van die voorafgaande bespreking kan die aanname gemaak word dat departementshoofde wat groepbehoefte in ag neem 'n pastorale leierskaprol kombineer met 'n strukturele taak oriëntasie. Dit beteken dat hulle fokus op die sosiale belange van die groep, sonder om die taak af te skeep, en andersom.

2.4.3 Individuele behoeftes

Ten einde aan individuele behoeftes te voldoen, moet 'n departementshoof as leier volgens die Departement van Onderwys van KwaZulu Natal (2002) aandag gee aan persoonlike probleme, individue persoonlik prys, spesiale individuele bevoegdhede herken en gebruik, individue oplei en hulle ontwikkel. Departementshoofde fokus hier gevolglik meer op hulle pastorale verbintenis. Hulle moet daarom met betrekking tot individuele behoeftes konsentreer op motivering, positiwiteit, verantwoordelikheid, aanmoediging en kommunikasie.

Armstrong (1993:193) beklemtoon dat hierdie drie tipe behoeftes interafhanklik is, aangesien die departementshoof se optrede op een gebied albei die ander gebiede beïnvloed. Die suksesvolle bereiking van die taakbehoefte is noodsaaklik vir die behoud van die groep of om individue te motiveer om te presteer. Dit is dus onmoontlik om die individue van die groep te isoleer of om na die groep te verwys sonder om die individue in ag te neem. Indien enige van hierdie behoeftes afgeskeep word, sal 'n ander daaronder lei en sodoende sal die departementshoof as leier minder suksesvol wees.

2.5 LEIERSKAPSTYLE

Die term *leierskapstyle* word in baie gevalle sinoniem met *leierskapbenaderings* gebruik. Tog word daar algemeen aanvaar dat hierdie term verwys na die wyse waarop die leier tot sy mense, take, situasies en uitdagings verbind is (Manz en Sims, 2001:38). Die mees effektiewe leiers pas hulle leierskapstyl volgens Pierce en Newstrom (1995:87-90) aan by die situasie. Dit beteken dat leiers hulle eie styl en persoonlike eienskappe met die aard van die taak en die groep integreer. Leierskapstyl is in wese die wyse waarop departementshoofde hulle leierskap uitvoer – dit karakteriseer hulle benadering tot die bestuur van die groep.

Leierskapstyle word vervolgens bespreek met verwysing na die leierskapkontinuum, (2.5.1), leierskapstyle volgens Tayeb (2.5.2) en Morgan se reëlstelsel vir skoolleierskap (2.5.3). Daar word ook kortliks verwys na 'n aantal ander leierskapstyle (2.5.4).

2.5.1 Leierskapkontinuum

Die meeste leiers ontwikkel volgens Armstrong (1993:194) 'n leierskapbenadering tussen twee uiteenlopende pole op die leierskapkontinuum. Daar is nie een enkele leierskapbenadering vir alle situasies nie. Departementshoofde moet

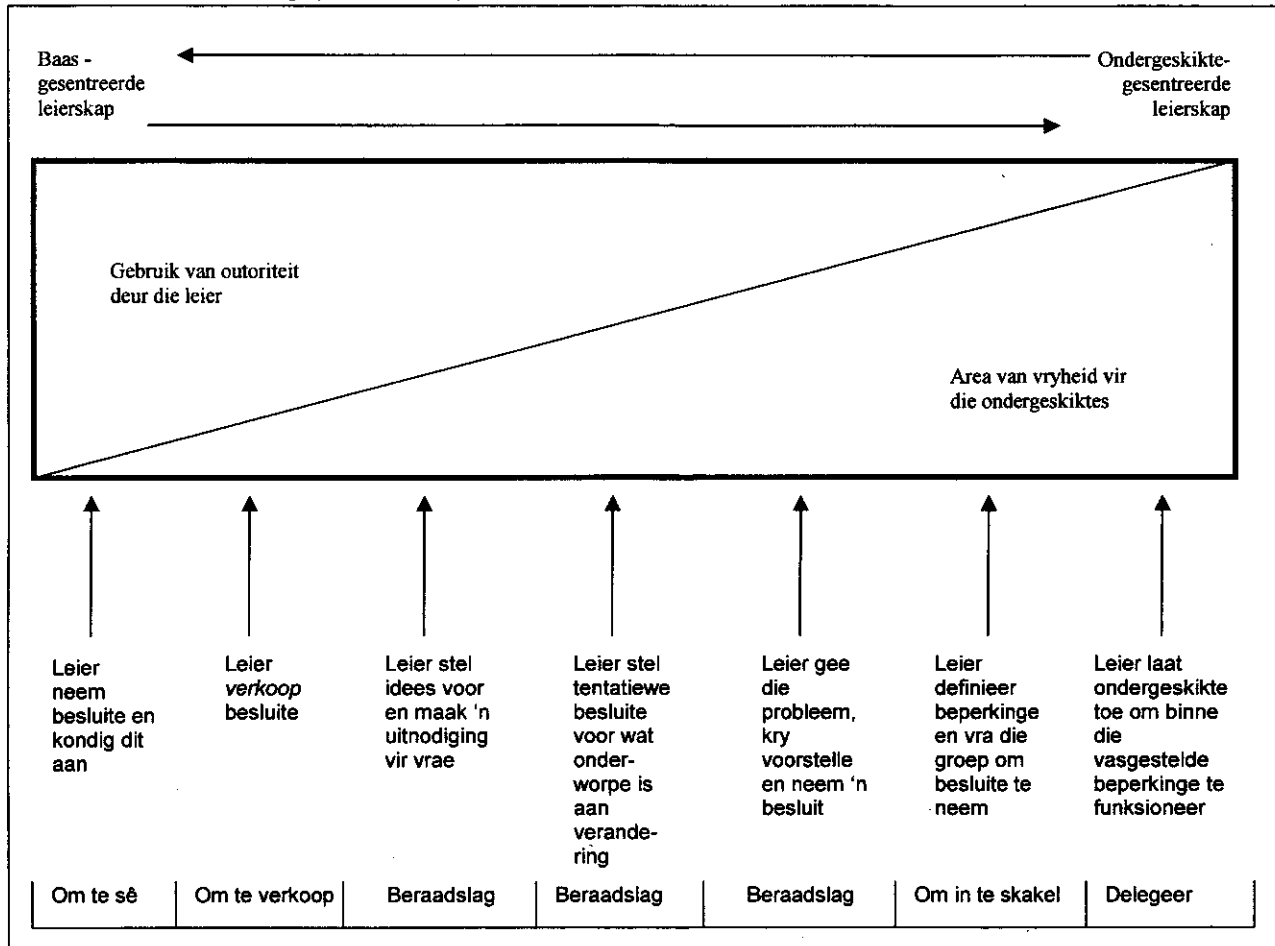
voorbereid wees om hulle styl volgens die situasie aan te pas. Hierdie stelling kan verwarring veroorsaak, maar dui egter nie op onkonsekwentheid nie. Effektiewe leiers volg dieselfde benadering in soortgelyke situasies.

Die leierskapkontinuum (soos voorgestel in figuur 1) behels vyf basiese leierskapstyle, naamlik:

- om te sê
- om te verkoop
- om te beraadslaag
- om in te skakel
- om te delegeer.

Hierdie style beweeg van die outoritêre tot die demokratiese. Daar word nie voorgestel dat een styl beter is as 'n ander nie, maar dat departementshoofde in sekere situasies byvoorbeeld aan iemand sal moet sê om sekere take uit te voer, terwyl hulle in ander situasies dit nodig sal ag om 'n idee te *verkoop* of om met ondergeskiktes te *beraadslaag*. Dit is dus die departementshoof se verantwoordelikheid om die situasie te analiseer en die leierskapstyl te openbaar wat die beste by die situasie sal pas.

Figuur 1: Kontinuum van leierskap gedrag volgens Sterling en Davidoff (2000:37-38) en Armstrong (1993:194).



2.5.2 Leierskapstyle volgens Tayeb

Tayeb (1996) ontleed Armstrong (1993:194) se siening in meer detail en benoem die leierskapstyle na aanleiding van aksies wat hulle volgens Armstrong (1993:194) verrig. Tayeb (1996) is van mening dat leiers die mense om hulle beïnvloed en verander ten opsigte van die begeerlike, die moontlike en die noodsaaklike. Hy sê ook verder dat alle bestuurders nie leiers is nie, maar dat leiers *en* bestuurders die begeerte het om doelwitte te bereik. Hy onderskei nie soos Armstrong (1993:194) tussen vyf leierskapstyle nie, maar tussen vier verskillende leierskapstyle (soos uiteengesit in tabel 1). Hy groepeer egter "om te skakel" en "om te delegeer" in een styl, te wete die *deelnemende demokraat*.

Tayeb (1996) konseptualiseer Armstrong (1993:194) se siening deur sy mening dat leiers in wese moet konsentreer op demokrasie, aangesien hierdie benadering volgens hom beter en meer resultate in die werkomgewing sal oplewer. Hy ondersteun ook Armstrong (1993:194) se siening dat dit die leier se verantwoordelikheid is om die situasie te analiseer die leierskapstyl te openbaar wat die beste by die situasie sal pas, maar is van mening dat die leier se benadering tot leierskap in so mate moet ontwikkel dat die ekstreme leierskapstyle (volgens die kontinuum; sien figuur 1) slegs volgens situasies bepaal word en nie inherent tot die leier moet wees nie.

2.5.3 Morgan se reëlstelsel vir skoolleierskap

Morgan (1986) is van mening dat skole 'n reëlstelsel gebruik as 'n manier om orde onder die onderwysers te bewerkstellig en te ontwikkel. Hy voer voorts aan dat die mees algemene leiers wat in skole voorkom (volgens tabel 2), outokratiese leiers, burokratiese leiers, tegnokratiese leiers, medebeslissende leiers, verteenwoordigende demokratiese leiers en direkte demokratiese leiers is.

Tabel 1: Leierskapstyle volgens Tayeb (1996)

Outokraat	Sê vir mense wat om te doen
Die outokraat het min of geen vertroue in sy ondergeskiktes. Hy maak die meeste van die besluite self en kanaliseer dan hierdie besluite met die hiërargie afwaarts. Hy maak ook in sekere gevalle gebruik van dreigemente om te verseker dat sy bevele uitgevoer word.	
Weldadige Outokraat	Verkoop sy idees aan ander
Die weldadige outokraat sien homself as 'n verhewe vader figuur wat al die belangrike besluite neem en dan sy ondergeskiktes oortuig om hom te ondersteun. Hy kan in sekere gevalle toelaat dat van die besluite deur die ondergeskiktes geneem word, maar dit gebeur dan binne 'n spesifieke raamwerk wat hy daar gestel het. Hy maak ook gebruik van belonings en straf om mense te motiveer.	
Konsulterende Demokraat	Beraadslaag met ander voordat 'n besluit geneem word
Die konsulterende demokraat het vertroue in die meeste van sy ondergeskiktes en kommunikeer en konsulteer op 'n gereelde basis met hulle. Voordat besluite geneem word, sal hy eers die sienings van sy ondergeskiktes inwin, maar hierdie leier het steeds die finale sê.	
Deelnemende Demokraat	Deel die besluitnemingsproses met ander
Die deelnemende demokraat het volle vertroue in sy kollegas. Wanneer 'n groot probleem opduik of 'n besluit gemaak moet word, sal hy alle relevante rolspelers bymekaar kry en die saak bespreek. Tydens hierdie samespreking sal die meerderheid stem geneem word as die finale besluit.	

Tabel 2: Ses leierskapstyle volgens Morgan in skole

Outokratiese Leiers	Hier heers 'n absolute regering waar mag besit word deur 'n enkele persoon of 'n klein groep. Outokratiese leiers neem beheer oor kritiese hulpbronne, eiendom of eienaarsregte, tradisies, charisma en hulle eis ook persoonlike voorregte.
Burokratiese Leiers	Beheer word hier uitgeoefen deur geskrewe woord, waarop leiers se gesag gebaseer is. Dit word ook dikwels beskou as 'n "regeer deur wetgewing" benadering waar die leier homself sekere regte toe-eien op grond van reëls en regulasies.
Tegnokratiese Leiers	Beheer word hier deur die leier uitgeoefen op grond van sy kennis, deskundige mag en sy vermoë om relevante probleme op te los.
Medebeslissende Leier	Beheer word hier uitgeoefen deur opponerende partye, waar hierdie opponerende partye in die gesamentlike bestuur van gemeenskaplike belange verenig. Hierdie tipe leiers lê dan klem op hulle spesifieke magsbasisse.
Verteenwoordigende Demokratiese Leier	Hierdie leier word aangewys vir 'n spesifieke periode of vir die tydperk wat hy die steun van die volgelinge geniet. Die houvas wat die volgelinge op hom het, sal die beheer wat hy uitoefen bepaal.
Direkte Demokratiese Leier	In hierdie stelsel het enige persoon die reg om die leier te wees en is elkeen betrokke by besluitneming. Hierdie stelsel moedig selforganisasie aan as 'n sleutelaspek van organisasie.

Uit die voorafgaande uiteensetting blyk sekere ooreenkomste tussen die klassifikasie van Tayeb (1996) en Morgan. Morgan het sy klassifikasie op die

skoolomgewing gebaseer, terwyl Tayeb (1996) se klassifisering in die algemeen fokus. Morgan is ook van mening dat leierskap in die skool meer kompleks is as in privaat ondernemings, aangesien dit gereguleer word deur 'n daargestelde reëlstelsel. Hierdie reëlstelsel wat geïmplementeer word deur die departement van onderwys bind departementshoofde om besluite te neem binne 'n spesifieke reëlraamwerk, wat dikwels tot gevolg het dat daar op 'n spesifieke wyse opgetree moet word, al is dit nie noodwendig die departementshoof se keuse om op hierdie wyse op te tree nie.

2.5.4 Addisionele leierskapstyle

Afgesien van die voorafgaande leierskapstyle is daar ook addisionele leierskapstyle en leiertipes wat binne die leierskapkontinuum ressorteer. Hierdie leier tipes word nie duidelik deur Armstrong, Tayeb of Morgen beklemtoon word nie, omdat hulle fokus op bedryfsleiers eerder as persoonlikheidgemotiveerde leiers. Die addisionele leiertipes wat geïdentifiseer is, is onder andere natuurlike leiers, bestuursleier, laissez-fair-leiers, die sogenaamde teorie-X- en teorie-Y-leiers, perfeksionistiese leiers, magtige leiers, vredeliewende leiers, populêre leiers.

2.5.4.1 *Natuurlike Leiers*

Kroon(1990:401) is van mening dat natuurlike leiers persone is wat daarin slaag om ander mense te laat saamwerk om 'n bepaalde doelwit te bereik deur van hulle ingebore bekwaamheid en persoonlike eienskappe gebruik te maak. Hierdie leier tipes neig in sekere gevalle daartoe om outokratiese op te tree en hulle ervaar ook probleme om te delegeer.

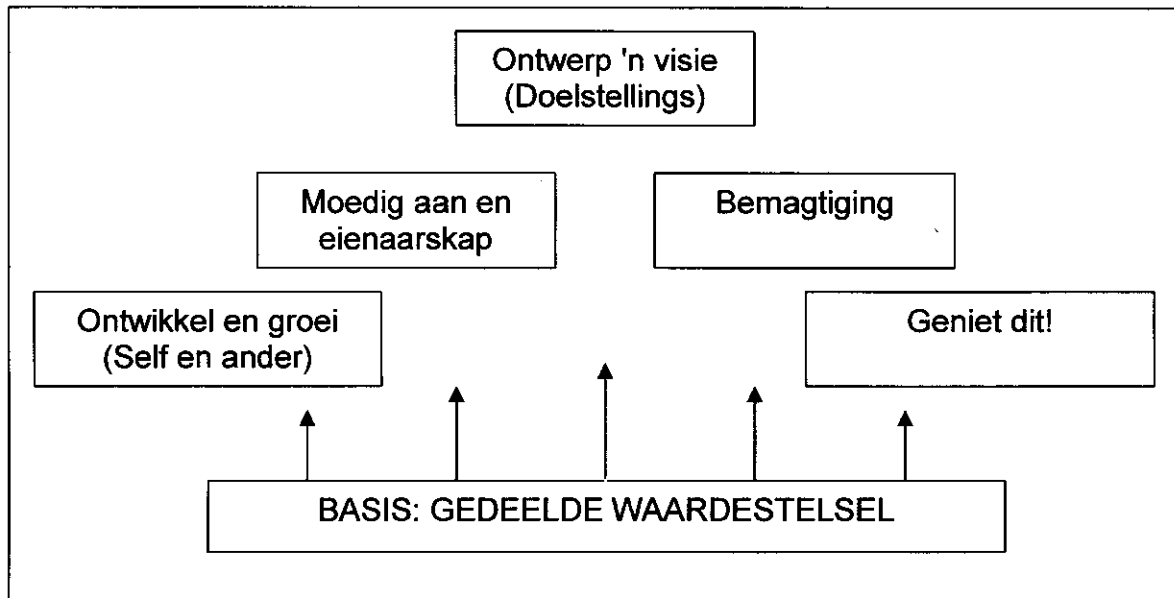
2.5.4.2 Bestuursleiers

Kroon (1990:401) lug ook 'n mening oor bestuursleiers en sê dat hierdie leiertipes terselfdertyd goeie leiers en goeie bestuurders is. Hulle beskik oor al die eienskappe om goeie leiers te wees, maar ook om die bestuurstaakelemente doeltreffend uit te voer. Bestuursleiers erken die tekortkominge van sowel die outoritêre as die demokratiese benadering tot leierskap. Coetzee (1996:67-73) is oortuig dat effektiewe bestuursleiers daarop fokus om die mense se effektiwiteit te verhoog deur hulle in staat te stel om hulle werk te geniet. Hy bevind dat dit gedoen kan word deur die skepping van 'n klimaat van motivering. Verder lig hy ook vyf eienskappe uit van volgens hom tipies tot die sukses van departementshoofde as bestuursleiers sal bydrae:

- Ontwerp 'n visie en stel doelwitte.
- Moedig die onderwysers in die departemente aan om hulleself te verbind tot hulle visies en doelstellings en om eienaarskap daarvan te erken.
- Bemagtig onderwysers om hulle doelstellings te bereik, deur opleiding te verskaf en die nodige hulpbronne beskikbaar te stel.
- Om deurlopend te groei en te ontwikkel terwyl hulle die groei en ontwikkeling van die onderwysers stimuleer en aanmoedig.
- Om die werk te geniet en te verseker dat die onderwysers ook hulle werk geniet – werksatisfaksie.

Coetzee (1996: 67-73) verklaar verder dat hierdie eienskappe gebaseer is op 'n gedeelde waardestelsel wat riglyne vir spesifieke optredes en gedrag bepaal. Hy stel hierdie eienskappe in figuur 2 voor.

Figuur 2: Die elemente van suksesvolle bestuursleiers



2.5.4.3 *Laissez-faire-leiers*

Die Full Range Leadership (2004) verduidelik dat hierdie leier tipes die neiging het om weg te skram van hulle leierskaprolle en hulle gee baie min ondersteuning en rigting aan werksaamhede. Hulle vermy besluitneming, is ongeorganiseerd en laat die ander mense toe om te doen soos hulle goeddink. Hierdie styl word ook beskou as die uiterste vorm van demokratiese leierskap en word dikwels die "laat-maar-gaan-leier" genoem. Die persoon met hierdie leierskapstyl is gewoonlik 'n aangestelde leier. Die gevolg van hierdie leierskapstyl is chaos en daar is geen werklike sprake van die lewering van doeltreffende resultate nie.

2.5.4.4 *Teorie X-leiers*

Hierdie leiers gaan volgens Kroon (1996:357) van die standpunt uit dat die meeste mense inherent lui is en gedwing moet word om te werk. Gesag word hier gebruik om ondergeskiktes te dwing om hulle werk te doen.

2.5.4.5 *Teorie Y-leiers*

Hierdie leiers glo volgens Kroon (1996:357) dat werk 'n natuurlike behoefte by die mens is en dat die meeste mense graag wil werk en verantwoordelikheid wil aanvaar. Sodanige leiers probeer om samewerking met ondergeskiktes te bevorder deur die beginsel van integrasie, dit wil sê die samesmelting van die behoeftes en belange van die werknemers en die werkgever.

2.5.4.6 *Magtige leiers*

Hierdie leiertipes staan volgens Earlywine (2004) ook bekend as die leeu van die organisasie, wat daarvan hou om aan die stuur van sake te wees. Die fokus van hierdie leier tipes is gebaseer op goeie besluitnemingsvaardighede, terwyl die negatiewe aspek van hierdie leier tipes is om moraal te verlaag. Tog is Earlywine van mening dat as die mense eers hierdie leiers se goeie eienskappe beskou het, hulle die leiers sal respekteer en sal groei deur die uitdagings wat gestel word.

2.5.4.7 *Perfeksionistiese leiers*

Perfeksionistiese leiers lê klem op die detail van die dag tot dag take. Hierdie leier tipes beskik gewoonlik oor goeie wysheid, maar word vinnig ondergekry deur onbenullighede (Earlywine, 2004).

2.5.4.8 *Vredeliewende leiers*

Hierdie leiers word baie moeilik gemotiveer en sal die meeste ander persoonlikheidstipes frustreer. Tog beskik hierdie leier oor geweldig baie empatie en sal dit maklik wees vir ander persone om hulle diepste gevoelens met hierdie leier te deel (Earlywine, 2004).

2.5.4.9 *Populêre leiers*

Hierdie leiers is altyd reg om dinge te geniet en sal 'n ontspanne omgewing skep as daar nie een is nie. Die fokus van hierdie leiers is die vermoë om ander te aktiveer en om die organisasie se doelwitte te bereik. Almal hou daarvan om tyd saam met hierdie persoon te spandeer (Earlywine, 2004).

2.5.5 Samevattend

Op grond van die voorafgaande bespreking kan die vraag nou gevra word waarom daar so baie verskillende tipes en style van leierskap voorkom. Earlywine (2004) en Farkas en Wetlaufer (1996:110-122) is van mening dat leiers se persoonlikhede hulle leierskapstyle bepaal. Die rede vir die identifisering van die verskillende leierskapstyle is nie noodwendig om leiers in 'n spesifieke leierskap kategorie te plaas nie, maar eerder om leiers se kennis van die verskillende tipe leierskapstyle te verbreed. Die kontinuum van leierskapstyle (par. 2.5.1) kan met die plasing van al die voorafgaande leierskapstyle ook fokus verloor; daarom word daar eerder van bondels en groeperings gebruik gemaak om die leierskapstyle te fokus (soos geïdentifiseer is deur Morgan en Tayeb). Kelly (2003) fokus in haar siening op skoolleierskap deur te stel dat die verhouding tussen persoonlikheid en leierskap sal verskil afhangende van die departementshoof se ondervinding en die tipe leierskap wat in 'n gegewe situasie of in die skool verwag word. Aansluitend is Earlywine (2004) ook oortuig dat sekere leiers dit makliker vind om hulle leierskapvaardighede te ontwikkel as ander; daarom moet leiers hulleself evalueer volgens hulle leierskappersoonlikhede en leierskap eienskappe en daarvolgens vasstel watter persoonlikheid en styl die beste by hulle pas.

Weens die verskillende benaderings tot die problematiek van leierskap is dit belangrik om te benadruk dat die siening van hierdie studie binne die paradigma van bestuursleierskap

2.6 LEIERSKAPEIENSKAPPE

Ten spyte van die feit dat die effektiwiteit van leiers in baie gevalle deur verskillende aspekte bepaal word, is daar volgens die Departement van Onderwys van KwaZulu Natal (2002) 'n hoë graad van konsensus dat sekere eienskappe by alle leiers teenwoordig is. Hulle is verder van mening dat die teenwoordigheid van hierdie eienskappe in 'n spesifieke individu geen versekering is dat die persoon 'n effektiewe leier sal wees nie. LeDuc (1996) argumenteer dat die effektiwiteit van leierskap eerder beïnvloed word deur die leier se volgelinge en die situasie. Aangesien sekere eienskappe meer voorkom in suksesvolle leiers, sal die teenwoordigheid van hierdie eienskappe die effektiwiteit van die leierskap verhoog en moet dit ook in opkomende leiers geïdentifiseer word.

Sterling en Davidoff (2000: 20-24) beskou effektiewe en doeltreffende leiers as persone wat oor die eienskappe beskik om 'n visie te formuleer, wat die vermoë het om besluite te neem, wat in menslike waardes glo, entoesiasties is, verbeelding het en bereid is om hard te werk. Hulle koppel ook eienskappe soos om ander mense te verstaan, om geleenthede raak te sien, die vermoë om vinnig by veranderinge aan te pas en die bereidwilligheid om risiko's te neem aan goeie leiers.

Afgesien van die voorafgaande eienskappe is hulle ook oortuig dat effektiewe en doeltreffende leiers persone is wat:

- doeltreffend kan administreer,
- volharding kan wys,
- bereid is om lang ure te werk,
- stres kan hanteer,
- ander mense kan beïnvloed/bemagtig,
- intelligent is,

- selfversekerd is,
- onafhanklik is,
- energiek is,
- verdraagsaam is, en
- 'n interne lokus van kontrole en 'n positiewe houding het.

Aangesien hierdie eienskappe die effektiwiteit van leiers kan verhoog, moet daar in die ontwerp van enige leierskapontwikkelingsprogramme hierop gefokus word. Afgesien daarvan dat sekere leiers weens hulle persoonlikhede reeds oor van hierdie eienskappe beskik (par 2.5.4) is daar geen versekering dat hulle wel goeie leiers sal wees nie. Net so kan daar ook nie na diegene wat nie oor hierdie eienskappe in hulle persoonlikheid beskik nie verwys word as swak leiers (par 2.2).

In 'n organisasie waar daar vertroue is in die vermoëns van die formele leiers, sal die werknemers van die leiers verwag om hulle te aktiveer (Dexcel, 2003). Gedurende drastiese veranderinge soos ervaar word in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel sedert 1994 (par 2.7), sal werknemers effektiewe en sinvolle beplanning, effektiewe besluitneming en gereelde volledige en tydige kommunikasie verwag. Voorts sal werknemers leierskap gedurende veranderende tye ervaar as ondersteunend, belangstellend en verbind tot hulle eie welstand, terwyl hulle terselfdertyd die neem van belangrike besluite erken. Opsommend kan gesê word dat daar 'n vertrouensverhouding tussen die leiers en die res van die werknemers moet bestaan. Die teenwoordigheid van vertroue bring hoop vir 'n beter toekoms en dit maak die hantering van drastiese veranderinge makliker.

In teenstelling sal werknemers in organisasies met swak leierskap volgens Olssen (2002) niks positief verwag nie. In 'n klimaat van wantroue sal werknemers ervaar dat leiers in maniere optree wat nie in almal se belang is nie. Swak leierskap beteken die afwesigheid van hoop, wat, as dit te lank aanhou, kan

lei tot die ineenstorting van die organisasie. Dit is dus belangrik om die belangrikheid van leierskap te besef, aangesien die leier se oneffektiwiteit om verandering te bestuur kan lei tot 'n hewige persoonlike las.

2.7. DIE BELANGRIKHEID VAN LEIERSKAP

Dowdall (2003) is van mening dat die huidige en toekomstige uitdagings waarmee departementshoofde gekonfronteer word slegs hanteer sal kan word indien die besluitnemers in die onderwys die rolle van departementshoofde duidelik definieer, leer en ontwikkeling vir departementshoofde in die werkomgewing bevorder, hulle spanwerkvermoë en kommunikasie vaardighede uitbrei en 'n balans skep in die uitdagings van die werkslewe.

Asmal (2001) sluit by Dowdall (2003) se siening aan, deur te verklaar dat menslike hulpbron ontwikkeling in die onderwys 'n hoë prioriteit moet wees indien Suid-Afrika sy huidige en toekomstige onderwys en opvoedingsstelsel beter wil bestuur. Hy beklemtoon die veranderende aard van onderwys en opvoeding in Suid-Afrika en sê dat die probleme en uitdagings wat die pad na basiese opvoeding versper uit die weg geruim moet word. Hy is ook van mening dat die kapasiteit van opvoeders en skoolbestuurders gebou moet word ten einde kurrikulêre en algemene eise te oorkom en leer te bevorder.

Dit is duidelik dat die ontwikkeling van leiers in die onderwys op die voorgrond geplaas word. Daar kan egter verder geargumenteer word dat die bestaande stelsels voldoende is in die bestuur van veranderinge in Suid-Afrikaanse skole en dat formele ontwikkeling nie die proses gaan vergemaklik nie. In teenstelling met hierdie argument beklemtoon die Ohio Sentrum vir Effektiewe Skole in die VSA (2003) dat selfs die mees belowendste veranderingstegnieke en implementeringsmetodes sal misluk indien konstante, bemoedigende en ondersteunende leierskap en ontwikkeling nie teenwoordig is nie. Volgens die

Education Week (2000) kom dit in bykans elke studie na vore dat die kernfaktor wat die sukses van skole bepaal in die kwaliteit en stabiliteit van hulle leierskap lê.

Kotter (1992:89) neem hierdie argument verder en is van mening dat leierskap in skole nie net belangrik is nie, maar dat leierskap tydens veranderinge juis die grootste rol speel. Volgens hom moet leiers tydens verandering standpunt inneem deur die daarstelling van 'n rigting (visie) wat gevolg moet word.

Die inwerkingtreding van Kurrikulum 2005 het tydens die vergadering van die Konfederale Afrikaforum sterk ter sprake gekom. Göttert (2000) het op hierdie vergadering beklemtoon dat daar van die 2400 Afrikaanse skole wat daar in 1994 in Suid-Afrika was, teen 2003 nog net 309 oorgebly het. Tuisonderrig het gedurende dieselfde periode met 80% toegeneem. In samehang met hierdie statistiek gaan die onderwysstelsel in Suid-Afrika ook op ander gebiede gebuk onder hewige verandering, wat insluit verandering in strukture, stelsels, samestellings, waardes, kurrikulums, ens. Alhoewel sommige opvoeders die veranderinge in die onderwysstelsel as negatief ervaar, moet daar egter besef word dat daar nie na enige veranderinge in 'n negatiewe lig verwys word nie, maar dat daar juis meer klem geplaas moet word op beter stelsels en meer gemotiveerde onderwysers. Weens die hewige druk op opvoeders en onderwysleiers om aan te pas by die veranderinge, lei dit in sekere gevalle daartoe dat bekwame onderwysers wat nie kan of wil aanpas nie die onderwys verlaat. Dit is dus die plig van die departementshoof wat die skakel is tussen die onderwysers en die skoolhoof en leerders en die skoolhoof om op so 'n wyse te lei en te motiveer dat die beste resultate bereik kan word (KwaZulu/Natal : Departement van Onderwys, 2002).

2.8. LEIERSKAP VERSUS BESTUUR

Baie deskundiges is van mening dat daar nie 'n verskil tussen leierskap en bestuur is nie, terwyl ander oortuig is dat die verskil wel teenwoordig is. Coutts (2000) is van mening dat daar wel 'n verskil tussen leiers en bestuurders is en maak sy onderskeid duidelik in tabel 3. Hy is oortuig dat bestuur 'n uitgediende konsep begin raak wat eerder te doen het met die manipulasie van stelsels en prosesse, terwyl leierskap in die hedendaagse besigheidswêreld die manier is waarop verandering vergemaklik word en mense geaktiveer kan word om hulle beste eienskappe na vore te bring. Hy is verder van mening dat die konsep *bestuur* nie bloot vervang moet word met die konsep van *leierskap* nie, maar dat hedendaagse bestuurders eerder geleer moet word om leiding te verskaf, aangesien bestuursfunksies in sekere gevalle kan lei tot leierskap. In teenstelling verduidelik Manning (2002:11) dat hy ongeduldig raak met die populêre idee dat daar wel 'n verskil is tussen leierskap en bestuur. Hy is van mening dat dit 'n bestuurder se werk is om die beste in mense uit te bring en dat dit ook van die leier verwag word. 'n Leier *en* 'n bestuurder moet volgens hom die rigting van besigheidsaktiwiteite bepaal, en dat dit nie net van 'n leier of 'n bestuurder verwag word om te lei nie.

Tydens 'n ondersoek deur die Training Foundation (2001) in die VSA het dit aan die lig gekom dat 72% van die respondente tussen leierskap en bestuur onderskei, terwyl 24% beweer dat daar nie 'n verskil is nie. Groter maatskappye is volgens hierdie studie meer geneig om tussen leierskap en bestuur te onderskei. Hierdie ondersoek het ook aangedui dat die meeste organisasies klem lê op leierskapopleiding. Sedert 2001 was die grootste groep mense wat leierskapopleiding in privaat organisasie in die VSA ontvang het die topbestuurders (61%), gevolg deur middelvlakbestuurder (55%).

Benewens goeie leierskap, het skole volgens Sterling en Davidoff (2000:12-13) ook goeie bestuur nodig. Soos reeds genoem, glo party mense dat leierskap en

bestuur twee verskillende konsepte is. Ander glo dat hulle gekombineer kan word. Sinclair (2004) voer aan dat 'n mens 'n goeie bestuurder kan wees sonder om 'n goeie leier te wees, maar nie 'n goeie leier wees sonder om 'n goeie bestuurder te wees nie. Bestuur fokus volgens Sinclair (2004) op minimum vereistes, naamlik hoe om 'n spesifieke doel te verwesenlik. Leierskap fokus egter op maksimum vereistes, naamlik watter doelwitte bereik moet word. Chibber (1993) redeneer verder dat "bestuur beteken om dinge reg te doen, terwyl leierskap beteken om die regte dinge te doen". Bestuursdoeltreffendheid is om die spote op die leer van sukses te bestyg; leierskap bepaal of die leer teen die regte muur staan.

Tabel 3: Verskil tussen leierskap en bestuur

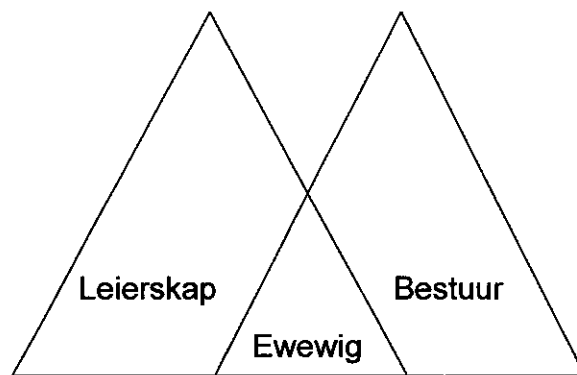
Leierskap	Bestuur
Leiers bepaal die organisasie se koers.	Bestuurders maak seker dat die koers gevolg word.
Leiers maak strategiese planne.	Bestuurders ontwerp en hou toesig oor die manier waarop planne uitgevoer word.
Leiers stimuleer en inspireer.	Bestuurders gebruik hul invloed en gesag om mense te laat werk.
Leiers laat nuwe dinge gebeur.	Bestuurders hou dinge op die beplande koers.

2.8.1 Leierskap en bestuur is onafskeidbaar

Sinclair (2004) redeneer ook dat leierskap en bestuur nie geskei moet word nie. Vir baie mense het leierskap te doen met krag, kreatiwiteit, sterk karakter en inspirasie. Vir hulle is bestuur roetine, gewoon en vervelig. Volgens hierdie standpunt is bestuurders verbeeldingloos en nie-inspirerend; maar goeie leiers is nie goed met roetynewerk nie en is dus nie goeie bestuurders nie.

Goeie bestuur vereis volgens Squelch (1994) leierskapseienskappe, en goeie leierskap vereis bestuurseienskappe. Departementshoofde het albei eienskappe nodig. Leierskap en bestuur is ongetwyfeld interafhanklik. Goeie leierskap in 'n skool behels goeie bestuur, en goeie bestuur behels goeie leierskap. Departementshoofde benodig sowel leierskaps- as bestuursvaardighede. In die lig van die bogenoemde bespreking toon figuur 3 die ewewig wat daar tussen hierdie twee interafhanklike konsepte moet wees.

Figuur 3: Ewewig tussen leierskap en bestuur vir die departementshoof



Terwyl die geneigdheid wêreldwyd meer pro-leierskap raak, moet daar egter aanvaar word dat leierskap 'n konsep is wat nog nie heeltemal deurtrap is in die Suid-Afrikaanse milieu nie, en daarom moet opleiding op so 'n wyse plaasvind dat bestuurders kan leiding verskaf en leiers kan bestuur (The Training Foundation, 2001).

2.9. IMPAK VAN MIDDELVLAKBESTUURDERS

Al word daar in baie gevalle gelees van leierskap slegs deur die bestuurders van organisasies of deur die skoolhoof in 'n skool, word baie besluite volgens Dowdall (2003) aangemoedig deur die aksies en idees van die middelvlakbestuurders (departementshoofde). Cohen (2004) wys daarop dat dit in 1960 die middelvlakbestuurders werkzaam by IBM se deursettingsvermoë was wat daartoe gelei het dat die 360 rekenaar, een van wêreld se suksesvolste produkte,

ontwikkel is. Dit was ook middelvlakbestuurders wat by Toyota die idees vir elektroniese handeldrywing voorgestel en geïmplementeer het. Hierdie deurlopende proses, waar middelvlakbestuurders 'n verskil maak vind wêreldwyd volgens Cohen (2004) in die privaatsektor plaas. Hy is ook van mening dat goeie loopbane verkry word deur die bemeestering van die proses om vanaf die "middel" te lei. Alhoewel daar volgens Cohen (2004) verdere gevalle is waar die belangrikheid van die impak van middelvlakbestuurder na vore kom, openbaar baie kenners volgens hom die onmoontlikheid om van die "middel" af leiding te verskaf. Die vraag wat nou sterk na vore kom is hoe departementshoofde 'n invloed kan uitoefen op die rigting van die skool/departement sonder direkte hoëvlakgesag.

As antwoord op bogenoemde vraag is Bourgon (1999) van mening dat departementshoofde se invloed juis lê in die plek wat hulle op die organigram van die skool beklee. Sy identifiseer die volgende aspekte verbonde aan departementshoofde wat aan hulle die mag gee om invloed uit te oefen en rigting te verander:

- Departementshoofde is nader aan die skoolhoof (en adjunkhoof) as enige iemand anders in die skool.
- Departementshoofde weet die beste hoe om te reageer op hulle eie behoeftes, om kwaliteit en produktiwiteit te bevorder.
- Departementshoofde bestuur die programme en stelsels binne hulle departemente.
- Departementshoofde is die naaste aan die onderwysers wat onder hulle ressorteer, as enige ander bestuurder.
- Departementshoofde beskik oor baie mag, maar beperkte gesag. Hierdie mag stel hulle in staat om te innoveer, te eksperimenteer en om veranderinge te laat plaasvind.

Bourgon (1999) is oortuig dat die rolle van departementshoofde gekoppel moet word aan leierskapvermoëns. Leierskap gaan volgens haar nie oor 'n posbenaming of kantoorruimte nie, maar stel ander werknemers in staat om verreikende resultate te bereik. Leiers word na Bourgon (1999) se mening maklik raak gesien, weens die feit dat 'n leier altyd volgeling het. Leiers moet daarom juis verbind wees tot die taak wat hulle opgelê is, sodat hulle weer hulle volgeling tot hulle verpligtinge kan verbind. Op grond hiervan moedig sy aan dat alle onderwysleiers hulle leierskapvaardighede moet ontwikkel.

2.10. SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die wese van leierskap ondersoek, met spesifieke klem op die kontekstuele aspekte verbonde aan leierskap. Verskeie argumente is gevoer waarin deskundiges se menings aangebied is rakende leierskap en bestuur, die belangrikheid daarvan en die nut en werksaamhede van leiers op die middelvlak van organisasies (departementshoofde).

Weens die verskillende benaderings tot die problematiek van leierskap is die oogmerk van hierdie studie om op grond van alle beskikbare inligting aan te dui dat alle departementshoofde opgelei moet word om oorhoofs 'n demokratiese leierskapstyl te volg en dat hierdie opleiding verseker dat daar deurgaans 'n ewewig tussen bestuur en leierskap gehandhaaf moet word. Suid-Afrika is tans in die beginstadium van leierskapopleiding en ontwikkeling, daarom moet 'n paradigma skuif van bestuur na leierskap met respek deurgevoer word.

In die hoofstuk wat hierop volg, sal meer gefokus word op departementshoofde as leiers in hoërskole en die leierskapopleiding wat hierdie leiers in staat sal stel om verandering te bestuur.

HOOFSTUK 3

DEPARTEMENTSHOOFDE AS TAKTIESE LEIERS IN DIE SKOOL

3.1. INLEIDING

In hierdie hoofstuk word gefokus op die aspekte van leierskap gebaseer op die departementshoofde wat 'n spesifieke leierskapposisie in skole vervul. Daar word ook in hierdie hoofstuk gefokus op verskeie leierskapmodelle wat die ontwerp van 'n effektiewe leierskapontwikkelingsprogram sal struktureer. Om hierdie doelwit te bereik, word daar in die besonder aandag gegee aan leierskapposisies in die skoolomgewing (3.2), taakbeskrywings van departementshoofde (3.3), die leierskapuitdaging vir departementshoofde (3.4), die rol van leierskap in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel en die plek van die departementshoof daarin (3.5), leierskapontwikkeling en die departementshoof (3.6), en leierskapmodelle wat van toepassing is op departementshoofde (3.7).

3.2 LEIERSKAPPOSISIES IN DIE SKOOLOMGEWING

Daar is volgens Bateman en Snell (1996:9-12) verskillende vlakke van leierskap in skole. Hierdie vlakke word geskei deur die verantwoordelikhede, funksies en vaardighede wat van leiers in die verskillende vlakke en posisies in die skool verwag word. Bateman en Snell (1996:9-12) is ook van mening dat daar in bykans alle organisasies (so ook in die skoolomgewing) 'n onderskeid tussen slegs drie vlakke van leierskap is, te wete strategiese leiers, taktiese leiers en operasionele leiers. In die skoolomgewing word daar na strategiese leiers verwys as die skoolhoofde en adjunkhoofde; die taktiese leiers is die departementshoofde en die operasionele leiers is die opvoeders/onderwysers, soos vervolgens bespreek word.

3.2.1 Strategiese leiers binne die skoolomgewing

As strategiese leiers van die skool is die skoolhoof en adjunkhoof volgens Peteron (1999) nie net verantwoordelik vir strategiese kwessies nie, maar enige skoolhoof en adjunkhoof se verantwoordelikhede wissel van strategiese aspekte tot die monitering van snoepiegeld. Ehlers en Lazenby (2004:181) definieer strategiese leierskap as die vermoë om buigsaamheid te antisipeer, te visualiseer en te behou en om ander mense te bemagtig om strategiese veranderinge soos nodig te ondersteun. Bateman en Snell (1996:9) verduidelik dat daar, behalwe die verwysing na die skoolhoof en adjunkhoof as die strategiese leiers soortgelyke benamings vir die skoolhoof voorkom, naamlik topleiers en hoëvlakleiers. Afgesien van die addisionele wyse waarop daar na die skoolhoof en adjunkhoof verwys kan word, is daar volgens Barnett (2004) nie onderskeid in hulle strategiese pligte nie. Hy is van mening dat skoolhoofde en adjunkhoofde in die uitvoering van hulle pligte al hulle pogings moet konsentreer op:

- die beoordeling van die plaaslike, nasionale en internasionale neigings, kwessies, bedreigings en geleenthede wat die skool kan beïnvloed,
- die kommunisering van kennis met die groter skool gemeenskap en om hulle gefokus te hou op belangrike sake binne die skoolomgewing,
- die stel van prioriteite en die formulering van aksieplanne vir die bereiking van gestelde doelwitte en uitkomst,
- die monitering en die implementering van nuwe praktyke en om die effek van hierdie nuwe praktyke op die skool en die leerders te bepaal.

Ehlers en Lazenby (2004:181) sluit by Barnett (2004) se siening aan en verduidelik dat die skoolhoof en adjunkhoof as strategiese leiers in staat moet wees om:

- 'n visie vir almal te ontwikkel wat sal lei tot die bevordering van leer en verbeterde prestasie deur die leerders,

- die kultuur van leer in die skool te ontwerp,
- die visie en doelwitte van die skool effektief aan die leerders, personeel, ouers en die gemeenskap te kommunikeer,
- strategiese planne te ontwikkel en te implementeer waarvolgens die visie en die doelwitte van die skool bereik kan word,
- te verseker dat die organisasie en bestuurstelsels die visie en die doelwitte van die skool ondersteun,
- leerders, personeel, ouers en die gemeenskap deel te maak van die strategiese beplanningsproses,
- die visie en die doelwitte van die skool deurlopend te monitor, te evalueer en te hernu,
- kwalitatiewe en kwantitatiewe data te gebruik in strategiese beplanning en besluitneming.

Afgesien van alle take, verpligtinge en verantwoordelikhede wat die skoolhoof en adjunkhoof as strategiese leiers het, is Thompson en Strickland (1996:20) van mening dat die belangrikste eienskap van enige strategiese leier die vermoë is om proaktief op te tree. Hierdie vermoë sal volgens hulle ontwikkel en bepaal word deur die omgewing waarbinne leiding verskaf word.

Dit is vir skoolhoofde en adjunkhoofde onmoontlik om alle strategiese aktiwiteite binne die skoolomgewing op hulle eie te ontwerp, te monitor en te implementeer. Die skoolhoofde delegeer dus verskeie strategiese verantwoordelikhede na die adjunkhoofde, wat op hulle beurt die nodige verantwoordelikhede na die ondergeskiktes binne die skool delegeer. Die volgende groep leiers wat die skoolhoof en adjunkhoof bystaan in die bereiking van gestelde doelwitte is die departementshoofde (taktiese leiers).

3.2.2 Taktiese Leiers binne die skoolomgewing

Bateman en Snell (1996:9) verwys na departementshoofde as taktiese leiers, terwyl Naude (1993:21) na departementshoofde verwys as middelvlakleiers. Alhoewel daar verskillende benamings aan departementshoofde gekoppel word, is dit nie 'n aanduiding dat hierdie skrywers in hulle sieninge rakende die verantwoordelikhede van die departementshoofde verskil nie. In die privaatsektor word daar volgens Towers (2002) in verskillende organisasies ook op verskillende wyses na middelvlakleiers verwys, te wete as 'n leier, departementshoof, besigheidseenheidbestuurder, stafbestuurder, direkteur, senior bestuurder en visepresident.

Naude (1993:21) is van mening dat die departementshoof 'n middelvlakleier is en 'n pos beklee tussen die skoolhoof en die personeel van skool. Departementshoofde is daaglik verantwoordelik vir die leiding van 'n departement of deel daarvan in die skool. Behalwe hierdie verantwoordelikheid, is die departementshoof ook verantwoordelik vir leidinggewing aan ander personeellede.

Departementshoofde se verantwoordelikhede word deur Naude (1993:23-28) opgesom as:

- personeelontwikkeling,
- beplanning,
- besluitneming,
- hantering van probleme binne die departement,
- opbou van goeie verhoudinge,
- beheer van 'n departement,
- om onderrig te gee,
- om sinteses te maak.

Departementshoofde is volgens Towers (2002) so sentraal in die organigram van die skool geplaas dat dit vir hulle moontlik is om met verskillende rolspelers in die skool te kommunikeer (par. 3.3.2.5). Hierdie kommunikasie sluit horisontale en vertikale kommunikasie in, wat departementshoofde in staat stel om op bykans alle vlakke in die skoolomgewing insette te kan lewer en deel te neem. Een van die afwaartse vertikale vlakke waarop die departementshoofde 'n invloed uitoefen is die operasionele leiers in die skool.

3.2.3 Operasionele leiers binne die skoolomgewing

Operasionele leiers is die benaming wat Bateman en Snell (1996:9) aan die onderwysers van die skool koppel. Kroon (1996:15) wys daarop dat die verantwoordelikhede van die leiers op hierdie vlak konsentreer in kleiner segmente of onderafdelings (klaskamer) van die skool. Theroux (2004) is van mening dat die rol van onderwysers as operasionele leiers in skole besig is om te verander. Die onderwyser het naamlik tradisioneel 'n rol vervul wat gefokus het op instruksie en gedragdoelwitte, maar hierdie rol het sedertdien verskuif na 'n situasie waartydens die onderwyser as fasiliteerder van die leerproses optree. Ander verantwoordelikhede van die onderwyser as operasionele leier word deur Kroon (1996:15) uiteengesit:

- Om die doelwitte van die departementshoofde (taktiese leiers) te implementeer.
- Om te verseker dat die leerders onder hulle sorg bevredigend presteer.
- Om as skakel tussen die leerders en die strategiese en taktiese leiers op te tree.
- Om 'n effektiewe bydrae te lewer tot die daaglikse werkverrigtinge, produktiwiteit en uiteindelijke sukses van die skool.

Uit die voorafgaande bespreking is dit duidelik dat elke opvoeder wat in 'n leidinggewende posisie in die skool staan deel uitmaak van die hiërargie van die

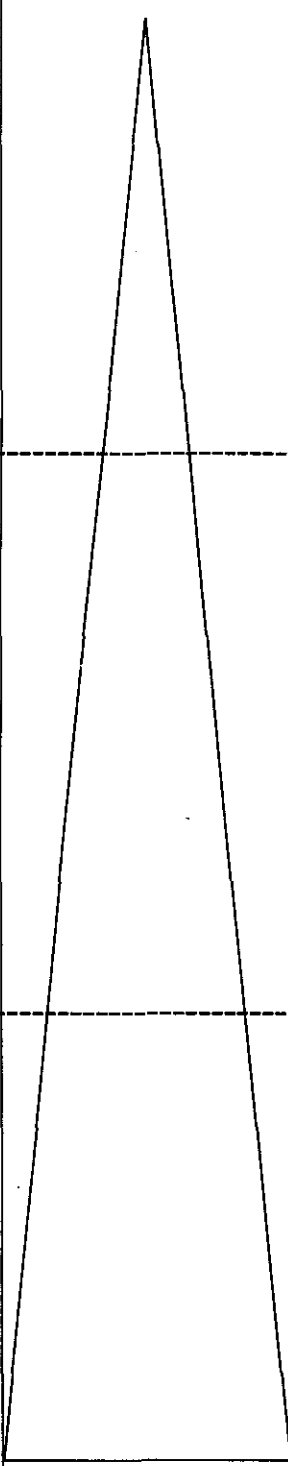
skool. Die verdeling van vlakke vergemaklik die bestuur van die skool en verseker goed gefokuste pogings in alle sektore van die skool.

3.2.4 Hiërargiese vlakke binne die skool

In die voorafgaande besprekings is daar reeds gemeld dat leiers op alle vlakke in die hiërargie van die skool voorkom. Bennett *et al.* (2003) toon egter aan dat dit die departementshoofde is wat hulle seniors sowel as ondergeskiktes op 'n manier kan beïnvloed en kan dryf tot beter resultate. Die rede vir hierdie optrede word gegrond in die plek wat hulle in die hiërargiese struktuur van die skool beklee. Inligting begin of stop nie by die departementshoofde nie: dit vloei deur hulle. Daarom is departementshoofde juis in staat om verandering te bestuur en kommunikasie op 'n leidinggewende wyse te kanaliseer.

Die hiërargiese vlakke in die skool is in tabel 4 hieronder uit Kroon (1996:18) en Naude (1993:22) aangepas.

Tabel 4: Hiërargiese vlakke in die skool

Vlak van leierskap	Hiërargie	Beplanningstaak
Skoolhoofde en Adjunkhoofde		1. Beplanning vir die skool in geheel. 2. Langtermynbeplanning 3. Strategiese beplanning 4. Beplan in groot onsekerheid en risiko 5. Verskaf riglyne vir beplanning deur middel- en laevlakbestuurders
Departementshoofde		1. Beplanning vir 'n bepaalde departement. 2. Formuleer funksionele doelwitte 3. Mediumtermyn beplanning 4. Taktiese beplanning 5. Verskaf riglyne vir beplanning aan die operasionele bestuurders
Onderwysers en administratiewe personeel		1. Breedvoerige korttermynplanne 2. Beplan daaglikse aktiwiteite binne elke afdeling 3. Uitvoerbeplanning 4. Beplanning is herhalend van aard en resultaat is op kort termyn sigbaar.

Little (1995) wys daarop dat die posisie wat departementshoofde in skole beklee die mees algemene vorm van opvoedkundige leierskap is. Fitzgerald (2002) ondersteun Little (1995) se siening en is saam met haar bekommerd oor die min

navorsing wat in die veld van departementshoofde gedoen word. Little (1995) toon aan dat navorsers hoofsaaklik fokus op die skool as 'n eenheid van verandering of op die skoolhoof as leier. Beskikbare inligting dui daarop dat daar nie konkrete rolle vir departementele leierskap is nie en dat die vlak wat departementshoofde beklee in sekere gevalle ervaar word as 'n net nog 'n stap in die opvoeder se loopbaan om uiteindelik 'n skoolhoof te word.

Aangesien die tendens wat deur Little (1995) voorgestel word kommer wek, is dit vervolgens noodsaaklik om 'n sintese te maak van die spesifieke take waarvoor departementshoofde verantwoordelik is. Hierdie sintese sal meer lig werp op die uitdagings waarmee departementshoofde in die uitvoering van hulle werk gekonfronteer word.

3.3 TAAKBESKRYWINGS VAN DEPARTEMENTSHOOFDE

As vakspesialiste staan departementshoofde in volle beheer van die departemente waaroor hulle aangestel is. Hulle moet dus verantwoordelikheid aanvaar vir alles wat in hulle departemente plaasvind en direk verslag doen aan die hoof. In die uiteensetting van die departementshoof se taakbeskrywing sal daar in hierdie studie aandag gegee word aan die rol van departementshoofde (3.3.1) en hulle kerntake en verantwoordelikhede (3.3.2).

3.3.1 Die rol van departementshoofde

Die rol van departementshoofde in die skool is om betrokke te wees by klasonderrig, verantwoordelikheid te aanvaar vir die effektiewe funksionering van die departement en om relevante buite-kurrikulêre aktiwiteite te organiseer, ten einde te verseker dat die vak, leerarea/fase en die onderwys van die leerders op 'n behoorlike manier bevorder word.

3.3.2 Kerntake en verantwoordelikhede van departementshoofde

Die kerntake en verantwoordelikhede van die werk kan in samehang met die leierskaprolle deur Steenkamp (2002:69) (par. 2.3 en par. 3.5.2) beskou word. Hierdie leierskaprolle het gelei tot die identifisering van die spesifieke take en verantwoordelikhede van departementshoofde.

Die take en verantwoordelikhede van die departementshoof is individueel van aard en varieer, afhangend van die benadering en die behoeftes van die betrokke skool. Die take van 'n departementshoof word amptelik soos volg omskryf (Departement van onderwys (SA)b, 1999:17-19):

3.3.2.1 *Onderrig*

Departementshoofde is betrokke by die klaskameronderrig as klasonderwyser. Hulle moet ook assesser en die uitkomste van die leerders dokumenteer.

3.3.2.2 *Buite-kurrikulêr*

Departementshoofde is in beheer van 'n vak/leerarea/fase, ontwikkel die beleid vir die departement, koördineer evaluasie/assessering, huiswerk, geskrewe opdragte ensovoorts. Hulle verskaf ook leiding en koördineer sake in die departement, kontroleer die werk van onderwysers en leerders in die departement en deel in die verantwoordelikhede van die organisering en die uitvoer van buite-kurrikulêre aktiwiteite.

3.3.2.3 *Personeel*

Departementshoofde adviseer die hoof ten opsigte van die verdeling van werk tussen personeel in die departement en neem deel aan die ooreengekome skool/onderwyser waarderingsproses.

3.3.2.4 *Algemeen/administratief*

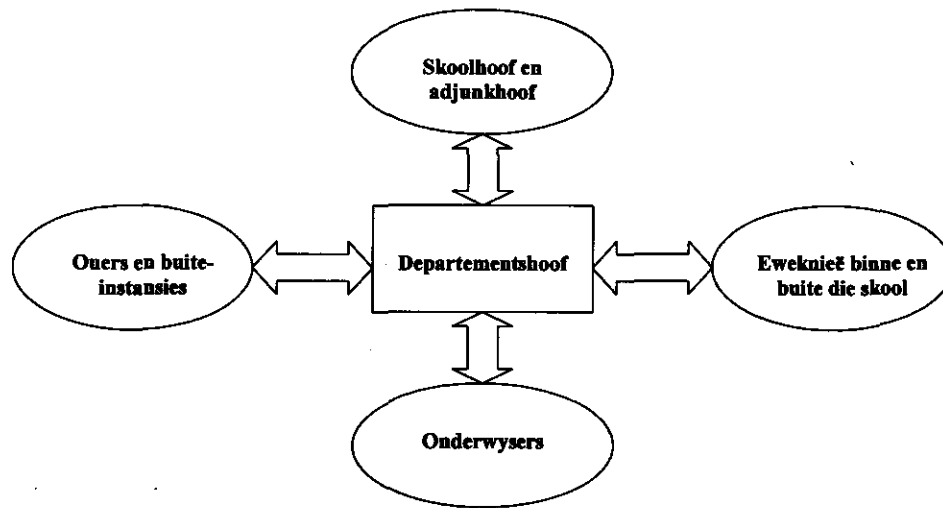
Departementshoofde help met die beplanning en bestuur van voorraad, toerusting en die begroting vir die departement, help met nie-administratiewe take en tree namens die hoof en adjunkhoof op tydens sy/haar afwesigheid van die skool.

3.3.2.5 *Kommunikasie*

Departementshoofde werk saam met die hoof, ander departementshoofde en onderwysers van die skool en ander skole ter bereiking van 'n goeie onderwysstandaard. Hulle is ook verantwoordelik vir die ontwikkeling van hulle departemente en die vordering van die leerders, hulle hou vergaderings met ouers, neem deel aan departementele en professionele komitees, seminare en kursusse, skakel met verdere- en hoëronderwysinstellings, skakel met sport-, kulturele en gemeenskapsorganisasies en met die publiek in die plek van die hoof.

In figuur 3 verskaf Towers (2002) is uiteensetting van die vertikale en horisontale kommunikasie kanale van departementshoofde. Towers (2002) is van mening dat departementshoofde se posisie in die skool juis hierdie kommunikasie kanale rig. Die dubbel pyle dui op die departementshoofde se vermoë om die integrale vertikale skakel tussen die skoolhoof en onderwysers te wees. Die voorstelling illustreer ook die horisontale skakeling van departementshoofde. Tydens horisontale skakeling vind daar nie net skakel met ouers en kollegas plaas nie, maar ook kruisfunksionele interaksie met ander skole.

Figuur 4: Kommunikasie kanale van die departementshoof



3.4. DIE LEIERSKAPUITDAGING VIR DEPARTEMENTSHOOFDE

Leierskap in skole (opvoedkundige leierskap) is volgens die Departement van Onderwys van KwaZulu Natal (2002) die proses waardeur die skoolbestuurders die opvoeders en leerders lei en beïnvloed om opvoedkundige take uit te voer. Indien departementshoofde ander mense wil beïnvloed, moet hulle mense verstaan – hul persoonlikhede, wat hulle motiveer, hul waardes en probleme. Alle departementshoofde moet daarom oor hulle eie persoonlikhede, waardes, gedrag en leierskapstyle besin, aangesien dit 'n persoon se eie karakter is wat gaan bepaal hoe ander beïnvloed gaan word om te volg.

Behalwe die veranderende aard van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel (par 2.7), identifiseer Sterling en Davidoff (2000:3) ook verskeie uitdagings waarmee departementshoofde as leiers in skole gekonfronteer word:

- Om hoop na die skool terug te bring.
- Om samewerking in die transformerende omgewing te inisieer.
- Om oplossings vir probleme binne die skool en skoolomgewing te soek.

- Om die ontwikkeling van leierskap as 'n kuns te beskou wat ander deelnemer in die skool sal motiveer om 'n verskil te maak.

Die uitdagings vir departementshoofde is volgens Sterling en Davidoff (2000:6) om as spreekbuis vir onderwysers (par 2.9 en par. 3.2.4) die eerste stap te doen en 'n doelbewuste keuse te maak om hulle eie leierskap vermoëns te ontwikkel. Sodra hierdie stap gedoen word, sal departementshoofde meer hoop en positiwiteit in hulle vermoëns ontwikkel om 'n verskil in hulle departemente en die skool te maak.

3.5. DIE ROL VAN LEIERSKAP IN DIE SUID-AFRIKAANSE ONDERWYSSTELSEL EN DIE PLEK VAN DIE DEPARTEMENTSHOOF DAARIN

Departementshoofde maak volgens Legotlo (1994:65–66) en Naude (1993:21) deel uit van die bestuurspan (saam met die skoolhoof, adjunkhoof en beheerliggaam) wat besluite moet neem oor die bestuur van die skool. Afgesien van hierdie rol wat hulle vervul, is hulle volgens Van Niekerk (1982:114) as leiers, ook verantwoordelik vir die effektiewe funksionering van die stelsels wat onder hulle ressorteer. Hy noem vervolgens dat departementshoofde in die uitvoering van hulle take 'n mensgerigte benadering moet volg, aangesien hulle 'n delegerende rol vervul in die leiding van die opvoeders wat onder hulle gesag ressorteer.

Basson (1991:38) se siening dui daarop dat dit vir departementshoofde belangrik moet wees om tred te hou met die steeds veranderende onderwysorganisasie en dat dit belangrik moet wees om gedurig op professionele gebied te vorder en te ontwikkel. Die noodsaaklikheid van leierskapopleiding lê daarin dat departementshoofde die nuwe omstandighede en die geweldige eise wat aan hulle gestel word, sal kan hanteer en bestuur.

Krüger (1990:42) is van mening dat effektiewe leierskap departementshoofde in staat sal stel om die vooropgestelde doelwitte en doelstellings van die skool en die departement te bereik. Leierskap is daarom volgens hom onontbeerlik vir doeltreffende en effektiewe bestuur. Die departemente in skole word in beweging gebring en gehou deur leierskap en daarom word van die departementshoofde verwag om te lei. Dit impliseer dat hulle kennis moet dra van die skoolomgewing en die rol wat hulle as leiers daarin moet speel. Orans (1997) beklemtoon die departementshoof se verantwoordelikheid om mense te aktiveer om sekere take uit te voer. Afgesien van hulle rol as aktiveerders, moet departementshoofde volgens Naude (1993:16) ook die jongste denkrigtings oor hulle vak, algemene administrasie, onderrig, prestasietoekennings, personeelontwikkeling, strategiese beplanning en algemene welsyn hanteer.

Die rol van leierskap in Suid-Afrikaanse skole en die posisie wat departementshoofde ten opsigte daarvan beklee, word hieronder in meer besonderhede uiteengesit met verwysing na die bespreking daarvan deur Steenkamp (3.5.1) en Fitzgerald (3.5.2).

3.5.1 Leierskapsrolle van departementshoofde volgens Steenkamp

Steenkamp (2002:69) brei die voorafgaande siening uit met sy mening dat die rolle wat deur departementshoofde vervul moet word ten einde effektief te wees in die uitvoering van hulle pligte meer omvattend is as bogenoemde uiteensetting. Hy verdeel die leierskapsrolle van die departementshoof in strategiese rolle, akademiese leierskap, personeelontwikkeling, strukturele leierskap en buite-kurrikulêre take, wat vervolgens bespreek word.

3.5.1.1 *Strategiese Rolle*

Departementshoofde vervul 'n integrale rol in die ontwikkeling, implementering en onderhoud van toepaslike akademiese, menslike hulpbron, finansiële en

infrastruktuur beplanning. In hierdie rol word die departementshoof gesien as administrateur, kommunikeerder en bestuurder. Hulle het ook 'n bepaalde betrokkenheidsverpligting teenoor die monitering van hierdie aktiwiteite en prosesse. Hierdie rol word gewoonlik aan die departementshoof gedelegeer deur die skoolhoof.

3.5.1.2 *Akademiese leierskap*

Hierdie rol sluit in die aanmoediging en bevordering van effektiewe leer, onderrig, navorsing, professionaliteit, interpreteerder en ontwerper van leerprogramme en materiale en beoordelaar van die leerarea of fasespesialis.

3.5.1.3 *Personeelontwikkeling*

Die sleutelverantwoordelikhede waarvoor departementshoofde in die ontwikkeling van personeel verantwoordelik is, sluit in die oriëntering en leiding van personeel sodat hulle die funksie wat hulle moet verrig deeglik verstaan. Hierdie rol vereis die effektiwiteit van personeel en die bestuur van werksprosesse. Dit sal slegs suksesvol uitgevoer kan word indien die rigting waarin beweeg word deeglik gekommunikeer word.

3.5.1.4 *Strukturele leierskap*

Dit sluit in alle finansiële aspekte en die daarstelling van begrotings ten opsigte van infrastruktuur en menslikehulpbronbehoefte in die betrokke departement.

3.5.1.5 *Buite-kurrikulêre take*

Dit sluit in alle sport- en kultuuraktiwiteite, sowel as gemeenskapsdiens.

3.5.2 Leierskapsrolle volgens Fitzgerald

Fitzgerald (2002) verskaf 'n bondiger ontleding van die departementshoof se leierskapsrolle as Steenkamp (2002:69) en stel oorhoofs dat die rol van departementshoofde in skole 'n onbekende konsep is, wat tot gevolg het dat daar min literatuur is wat fokus op die rol van departementshoofde (par 3.2.4). Wat wel duidelik is, is die tweeledige rol wat middelvlakbestuurders moet vervul, te wete 'n administratiewe rol in die skool sowel as onderrig verantwoordelikhede. 'n Ontleding van die rolle van departementshoofde bring aan die lig dat hulle:

- die werk van 'n span of hulle kollegas bestuur,
- kurrikulumbepanning doen en hulpbronne voorsien,
- strukture en prosesse bestuur,
- die opvoeders en leerprogramme evalueer.

Hierdie rolle dui dus daarop dat die departementshoof 'n leier, 'n bestuurder en 'n administrateur is, wat met en deur ander mense werk om sleuteltake en -aktiwiteite te verrig.

Die take wat departementshoofde opgelê word en rolle wat hulle moet vervul kan na aanleiding van die voorafgaande bespreking in twee onderafdelings verdeel word. Die eerste onderafdeling, wat die sosiale rolle insluit, is gerig op die mens self, sy motivering en aktivering. Die tweede rol is die taakgebaseerde rol wat die bereiking van doelwitte en die uitvoering van spesifieke take insluit, met die vervulling van die visie as resultaat. Hierdie rolle word in tabel 5 deur De Beer (1991:1), Boon (1996: 46), Fitzgerald (2002) Sterling en Davidoff (2002:22) soos volg opgesom.

Tabel 5: Sosiale en taakrolle van departementshoofde

Sosiale rolle van departementshoofde
1. Departementshoofde moet lei deur 'n voorbeeld te stel en behoort opvoeders en leerders te inspireer omdat hulle die waardes wat hulle verkondig, uitleef. 2. Departementshoofde moet met die skoolhoof en adjunkhoof beraadslaag en bystand aan hulle verleen. 3. Departementshoofde moet die beginsel bevorder dat die lede van die skoolgemeenskap 'n verantwoordelikheid teenoor mekaar het en dat hulle die verantwoordelikheid het om die skool se waardes na te streef. Departementshoofde moet 'n omgewing van deursigtigheid en openlikheid skep en moet verseker dat individue nie vir hul openlikheid in die werkomgewing geïkтымiseer word nie.
Taakrolle van departementshoofde
1. Klaskameronderrig 2. Kurrikulumbeplanning 3. Koördinerig van assesseringstake 4. Koördinerig van die werk van die span en individuele opvoeders 5. Deelname aan oueraande 6. Montering van leerlingprestasies 7. Personeelaanstellings 8. Hantering van departementele vergaderings 9. Bydrae tot skool inisiatiewe 10. Kommunikasie met en tussen opvoeders en skoolhoof 11. Evaluering van programme en planne 12. Delegering van take na opvoeders 13. Hantering van klagtes 14. Oplos van konflik tussen personeellede 15. Lig personeel in rakende nuwe kurrikulum, assesseringsbeleid en

prosedures

16. Gee terugvoer

17. Verteenwoordig personeellede se sieninge.

Na aanleiding van die voorafgaande bespreking is dit duidelik dat indien departementshoofde hulle rolle volledig verstaan, hulle op doeltreffende en effektiewe wyses hulle take sal kan uitvoer. Aangesien leierskap nie inherent tot alle persone in bestuursposisies is nie, is daar aanvanklik baie hulp en leiding van die skoolhoof nodig en moet departementshoofde deur die skoolhoofde beklee word met vertroue, gesag en verantwoordelikheid. Ten spyte van die vertroue wat daar in die departementshoof geplaas moet word, is dit ook belangrik dat departementshoofde effektiewe opleiding in die uitvoering van leierskap moet ontvang. Hierdie opleiding sal die departementshoofde uiteindelik in staat stel om as 'n leier alle rolle, funksies, verantwoordelikhede en uitdagings na te kom en uit te voer.

3.6 LEIERSKAPONTWIKKELING EN DIE DEPARTEMENTSHOOF

Orpen (2003:26) maak die uitspraak dat die privaatsektor al hoe meer in die rigting van leierskapopleiding eerder as bestuursontwikkeling neig, omdat leierskapopleiding volgens hom gesien word as 'n deurlopende proses met 'n sterk sosiale ondertoon. Hy voeg egter by dat leierskap juis deurlopend is omdat geen persoon ooit die selfaktualiseringsvlak in leierskap sal kan bereik nie en daarom op 'n deurlopende basis aan leierskap geleenthede blootgestel moet word. Parish (2004:6) ondersteun hierdie siening en is van mening dat leierskapopleiding departementshoofde in staat sal stel om 'n groot verskil te maak in die skoolomgewing deur te inspireer en om ander in die departement en skool saam te snoer. In die volgende afdelings word hierdie saak ondersoek met verwysing na die waarde van leierskapontwikkeling vir departementshoofde (3.6.1), en informele en formele ontwikkeling van hulle leierskapsvaardighede (onderskeidelik 3.6.2 en 3.6.3)

3.6.1 Die waarde van leierskapontwikkeling vir die departementshoof

Terwyl Danzig (1999:117-131) vrae het oor die moontlikheid daarvan om iemand te leer om 'n leier te wees, bevind Bennis (2004) dat 'n persoon nie geleer kan word om 'n leier te wees nie, maar dat leiers ook nie gebore word nie: daar moet eerder gefokus word op die ontwikkeling van sekere leierskapvaardighede wat departementshoofde in staat sal stel om as leiers te ontwikkel. Doh (2003:54-67) lewer geen kritiek teen hierdie siening nie, maar is egter oortuig dat daar wel sekere aangebore eienskappe (par. 2.7) is wat dit vir sekere departementshoofde makliker maak om wel as leiers op te tree as vir diegene wat nie met hierdie eienskappe gebore is nie. Alhoewel dit blyk dat departementshoofde wel geleer kan word om leiers te wees, is Sarnier (2001) oortuig dat daar geen versekering is dat leierskapopleiding van departementshoofde goeie leiers maak nie. Hy postuleer dat iemand in die algemeen wel geleer kan word van leierskap en hoe om hierdie aangeleerde leierskap te implementeer, maar steeds as leier kan faal. Weens hierdie siening bevraagteken hy die waarde van sekere leierskapontwikkelingsprogramme en kom tot die gevolgtrekking dat die potensiële leiers dalk verkeerdelik as leiers opgelei word. Departementshoofde se leierskapvaardighede kan volgens Bateman en Snell (1996:368) op twee maniere ontwikkel word, te wete op 'n informele manier en formele manier.

3.6.2 Informele ontwikkeling van departementshoofde se leierskapvaardighede

Om 'n leier te wees beteken volgens Bateman en Snell (1996:368) om te leer om een te wees. Hulle dui ook aan dat leierskapvaardighede moeilik aangeleer word, maar dat die resultaat van hierdie opleiding departementshoofde bo die res van die groep sal laat uitstyg.

Op 'n informele manier is dit vir die departementshoof baie eenvoudig om leierskapvaardighede aan te leer. Die eerste stap is om uit die gemaksones te

breek – hierdie stap het tot gevolg dat departementshoofde gedwing word om aan te pas en te verander deur situasies binne te dring, te skep en tegemoet te gaan. Op hierdie wyse leer die departementshoofde die meeste van leierskap. Bateman en Snell (1996:369) brei uit op hierdie idee en voer aan dat die volgende ondervindinge die departementshoofde beter sal ontwikkel:

3.6.2.1 *Opdragte*

Hier moet die departementshoofde die vaardigheid aanleer om iets te bou uit niks (entrepreneuriese op te tree), om 'n mislukte of foutiewe uitset te herstel en om te swaai in oorwinning en projek verantwoordelikhede.

3.6.2.2 *Ander mense*

Departementshoofde moet blootgestel word aan positiewe rolmodelle, deur ander gesien word en saam met mense uit verskillende agtergronde werk.

3.6.2.3 *Teenspoed*

Departementshoofde moet ook leer hoe om idees wat misluk reg te stel, om ander mense se prestasieprobleme te konfronteer, om uit 'n loopbaangroef te breek en uitdagings te aanvaar.

3.6.2.4 *Ander gebeurtenisse*

Departementshoofde moet onderwerp word aan formele kursusse, leer om die werk uitdagend te benader, toegerus word ten opsigte van toesighouding oor ander en ondervinding opdoen buite die werksituasie. Die voorafgaande aktiwiteite en vaardighede verseker nie dat departementshoofde as effektiewe leiers sal ontwikkel nie, maar dit is 'n goeie wegspringplek op die pad na sukses. Sonder die gebruik van hierdie aktiwiteite is Bateman en Snell (1996:369) oortuig

dat departementshoofde se ontwikkeling beperk sal word. Afgesien van hierdie informele benaderings tot leierskapontwikkeling sal daar voorts gefokus word op die aspekte van belang tydens formele leierskapontwikkeling in die praktyk.

3.6.3 Formele ontwikkeling van departementshoofde se leierskapvaardighede

Dit is nie moontlik is om aan departementshoofde alles van leierskap te leer in 'n enkele leierskapskursus nie (Dotlich & Noël, 1998:136). Navorsing dui ook daarop dat die leierskapopleiding wat vir een organisasie geld nie noodwendig vir 'n ander organisasie sal geld nie. Dit is derhalwe belangrik om nie onder die indruk te wees dat een tipe opleiding wat byvoorbeeld vir General Motors gewerk het, ook in die onderwys sal werk nie. Die model vir leierskapopleiding by General Electric verskil byvoorbeeld drasties van die model by Johnson en Johnson: terwyl General Electric klem lê op spoed, eenvoud en selfvertroue, sluit Johnson en Johnson se leierskapvaardighede paradoksale bestuur, onafhanklike vennootskap, kliëntediens, mededinging en innovering in.

Deur te fokus op leierskapopleiding van departementshoofde kan die aanname gemaak word dat die klem moet val op aanpassing, doeltreffendheid, effektiwiteit, produktiwiteit en motivering. Die rede vir hierdie leierskapmodel is dat die onderwysstruktuur in Suid-Afrika al hoe meer druk plaas op departementshoofde om verandering te bestuur. Omdat leierskap 'n deurlopende proses is (par 3.6.1), kan 'n persoon ook nie oornag geleer word hoe om 'n leier te wees nie. Die enigste wyse waarop 'n effektiewe leierskapmodel van toepassing op departementshoofde saamgestel kan word, is om die uitdagings waarmee hulle daaglik gekonfronteer word, te evalueer en op die eienskappe te konsentreer waaroor hulle moet beskik om hierdie uitdagings te hanteer, en om daarna aan hulle die vaardighede te leer.

Daar bestaan verskeie modelle vir leierskapontwikkeling in die onderwys wêreldwyd, maar met inagneming van bogenoemde sal daar op verskeie leierskapmodelle gefokus word wat die beste in die Suid-Afrikaanse milieu geïnkorporeer kan word.

3.7 LEIERSKAPMODELLE VAN TOEPASSING OP DEPARTEMENTSHOOFDE

Die leierskapmodel wat die beste resultate vir departementshoofde sal oplewer, moet by die skool pas (Babovac, 2003). Op grond van hierdie organisasionele passing het Firestone en Riehl (2003) gevind dat die leierskap aksies van departementshoofde in sekondêre skole vervleg is in ses leierskapmodelle, waarna hulle verwys as *transformasieleierskap*, *transaksieleierskap*, *morele leierskap* en *deelnemende leierskap*, *paradoksmodel* en die *gesellschaft en gemeinschaft model*, wat vervolgens bespreek sal word.

3.7.1 Transformasieleierskapmodel

Transformasieleierskap is 'n leierskapvorm wat voorkom sodra departementshoofde die belange van die opvoeders verbreed en verhoog, hulle werksaamhede as geheel beskou, dit aanvaar en wanneer hulle die opvoeders aanmoedig om op te tree in belang van die departement (Epitropaki, 2004). Departementshoofde het hier 'n duidelike gemeenskaplike visie en slaag daarin om op 'n effektiewe wyse te kommunikeer. As goeie rolmodelle moedig hulle die opvoeders aan om die skool se belang te stel. Hulle stimuleer die opvoeders om meer innoverend op te tree en hulle neem self risiko's. Hulle is nie bang om onkonvensionele (maar etiese) metodes te gebruik om die gemeenskaplike visie van die departement te bereik nie. Hulle het ook volle vertroue in die opvoeders en laat hulle toe om te groei. Transformasieleierskap is dus ontwikkelend en konstruktief vir die opvoeders en die skool as geheel (Epitropaki, 2004).

Hieronder word kortliks aandag gegee aan die gedrag en opleiding van die departementshoof as 'n transformasieleier.

3.7.1.1 *Die gedrag van departementshoofde as transformasieleiers*

As transformasieleiers het departementshoofde volgens Epitropaki (2004) die vermoë om 'n toekomsvisie te kommunikeer en die belangrikheid van doelgerigtheid en 'n gemeenskaplike missie te beklemtoon. Hulle is ook optimistiese en entoesiasies en het vertroue in die bereiking van die gestelde doelwitte, verkry die vertroue en respek van ander deur eerder die regte ding te doen as om dinge reg te doen.

Die departementshoofde is volgens hierdie model trots op hulle kollegas en volgelinge, praat oor die belangrikheid van waardes en norme, oorweeg die morele en etiese oorwegings van besluite wat geneem word, soek na verskillende perspektiewe wanneer besluite geneem moet word, moedig ander aan om uitgediende stelsel uit te daag en nuwe oplossings vir probleme te vind, bestee tyd aan opleiding en onderrig, neem elke individu se behoeftes, vermoëns en aspirasies in ag, het deernis, is waarderend en is simpatiek teenoor elke opvoeder in die skool. Hulle erken en verheerlik ook elkeen se prestasies.

3.7.1.2 *Opleiding van departementshoofde as transformasieleiers*

Epitropaki (2004) verskaf ook nuttige inligting rakende die opleiding van departementshoofde as transformasieleiers deur te verklaar dat transformasieleierskap nie 'n eienskap is waaroor net uitgesoekte en bevoorregte mense beskik nie. Alle departementshoofde kan as transformasie leiers ontwikkel word deur die regte program. Daar bestaan twee basiese metodes waarvolgens transformasieleierskap kan plaasvind, wat insluit individuele opleidingssessies en werksinkels.

Tydens individuele opleidingssessies word die evalueringsresultate van opvoeders vergelyk met die selfevalueringsresultate van die departementshoofde. Indien daar 'n groot verskil is tussen die resultate van die departementshoofde en die opvoeders, word daar gefokus op die rede vir hierdie verskil en word die optrede wat gelei het tot hierdie verskil ondersoek. Die individuele opleidingssessie lei dan tot die ontwikkeling van 'n implementeerbare aksieplan wat die departementshoofde se transformasieleierskap styl sal uitbrei en ontwikkel.

Tydens die werkwinkel metode word potensiële die departementshoofde blootgestel aan aktiwiteite waartydens daar breinkaarte ontwikkel word oor aspekte soos effektiewe en oneffektiewe leierskapstyle. Die uitkoms van hierdie werkwinkels is ook om 'n implementeerbare plan te ontwikkel wat die departementshoofde sal lei tot transformasieleierskap (Epitropaki, 2004).

3.7.2 Transaksieleierskapmodel

Thomas (2003) dui aan dat transaksieleierskap met transformasieleierskap kontrasteer (figuur 3.2) in die sin dat transaksieleierskap ten doel het om te motiveer deur straf en beloning. Scholl (2002) sê daar bestaan dus 'n uitruilproses tussen die departementshoof en die opvoeders, waartydens belonings verskaf word in die geval van prestasie en straf in die geval van wanprestasie. Thomas (2003) brei sy siening verder uit deur te verklaar dat departementshoofde as transaksie leiers op die bereiking van take fokus. Die departementshoofde word volgens hom dikwels gedwing om hierdie leierskap styl aan te neem om spesifieke resultate van die volgelinge te verkry. Hieronder word die gedrag en opleiding van departementshoofde as transaksieleiers in oënskou geneem.

3.7.2.1 *Die gedrag van departementshoofde as transaksieleiers*

In sy fokus op die gedrag van departementshoofde as transaksieleiers sê Thomas (2003) dat transaksieleiers sekere tipes gedrag openbaar, wat vervolgens bespreek sal word.

3.7.2.1.1 Kontingent belonings

Om gedrag te beïnvloed stel die departementshoofde duidelik wat gedoen moet word. Die departementshoofde gebruik dan belonings of insentiewe na gelang van die uitkomste wat bereik is.

3.7.2.1.2 Passiewe bestuur deur uitsondering

Om gedrag te beïnvloed maak die departementshoofde gebruik van korreksie of straf in die geval van wanprestasie en onaanvaarbare standaarde.

3.7.2.1.3 Aktiewe bestuur deur uitsondering

Om gedrag te beïnvloed doen die departementshoofde aktiewe monitering van die werk wat uitgevoer moet word. Die departementshoofde gebruik dan korrektiewe metodes om te verseker dat die werk binne aanvaarbare standaarde voltooi word.

3.7.2.1.4 Liassez-faire-leierskap

As liassez-fair-leiers (par. 2.5.4.3) is departementshoofde onverskillig en volg hulle 'n onbetrokke benadering teenoor die volgelinge en hulle prestasie. Departementshoofde in hierdie model ignoreer die behoeftes van die volgelinge, reageer nie op probleme nie en monitor ook nie prestasie nie.

In bogenoemde verband merk Thomas (2003) op dat alhoewel transaksieleierskap as styl in geheel nie vir departementshoofde aanbeveel word nie, word dit tot 'n meerdere of 'n mindere mate deur alle leiers gebruik word. 'n Brighthouse (2004) maak 'n duidelike onderskeid tussen transformasieleierskap en transaksieleierskap, soos in tabel 6 uiteengesit.

Tabel 6: Transformasieleierskap teenoor transaksieleierskap

Transformasieleierskap	Transaksieleierskap
Bou op die behoefte van betekenis.	Bou op die behoefte om die werk af te handel en 'n bestaan te maak.
Gerig op voornemens, waardes, moraliteit en etiek.	Gerig op mag en posisie, politiek en voorregte.
Gaan verder as daaglikse aktiwiteite.	Toegegooi onder daaglikse aktiwiteite.
Fokus op langtermyn doelwitte, sonder 'n toegewing vir menslike waardes en beginsels.	Fokus op korttermyn doelwitte en "harde" feite.
Onderskei tussen oorsake en simptome en werk om te voorkom.	Onderskei nie tussen oorsake en simptome nie en is gerig op behandeling.
Fokus meer op 'n missie en die strategieë wat gebruik moet word om die missie te bereik.	Fokus op taktiese kwessies.
Maak ten volle gebruik van die beskikbare menslike hulpbronne.	Steun op menslike verhoudinge om menslike interaksie te fasiliteer.
Ontwerp en herontwerp poste, ten einde dit betekenisvol te maak en te hou.	Kom rolverwagtinge na deur daarna te streef om effektief binne die bestaande struktuur te werk.
Rig die interne stelsels en strukture om die waardes en doelwitte te akkommodeer.	Ondersteun bestaande stelsels en strukture wat die fondasie van die organisasie versterk.

3.7.3 Morele-leierskapmodel

Morele leierskap word deur Starcher (2001) verduidelik as 'n model wat elemente van ander leierskapstyle te inkorporeer, terwyl Henry (2000) van mening is dat morele leierskap eerder 'n verlenging is van die menslike karakter. Hy beskryf die menslike karakter as daardie morele, etiese en religieuse waardes wat deur mense se gedrag en oortuigings gereflekteer word. Robbins en Langton (1999) ondersteun die voorafgaande sienings met hulle verduideliking dat morele leiers volgens vaste waardestelsels optree, wat daartoe lei dat morele leiers eerlikheid, vertroue en medemenslikheid in hulle leierskapstyle openbaar. Duncan-Poitier (2004) fokus op departementshoofde as morele leiers wat daarna moet streef om 'n verskil te maak, om positiewe verhoudinge te bou en om die lewenskwaliteit van alle opvoeders te verbeter. Sy is ook van mening dat departementshoofde wat binne die morele-leierskapmodel ressorteer oor integriteit beskik, gefokus is en deurgaans doelgerig optree.

3.7.3.1 *Optrede deur departementshoofde as morele leiers*

Starcher (2001) beskryf departementshoofde as morele leiers deur te verklaar dat hulle gewoonlik die volgende optredes openbaar:

- Hulle het 'n passie om die regte ding te doen.
- Hulle is moreel proaktief.
- Hulle oorweeg alle belanghebbendes.
- Hulle het 'n sterk etiese karakter.
- Hulle het 'n obsessie met regverdigheid.
- Hulle besluitneming vind volgens bepaalde beginsels plaas.
- Hulle integreer etiek met bestuur.
- Hulle moedig leerervarings in die organisasie aan.

3.7.3.2 *Opleiding van departementshoofde as morele leiers*

Vir Frohnmayer (2003) het die opleiding van departementshoofde in hierdie leierskapmodel nie ten doel om 'n nuwe leierskapstyl te ontwerp nie, maar om die departementshoofde se bestaande leierskapstyl om bepaalde etiese waardes te sentreer. Hy toon aan dat die volgende etiese eienskappe tydens leierskapontwikkelingsprogramme geïnkorporeer moet word:

- Respekteer outonomie. Die leiers moet nie vryheid van keuse vir hulle volgelinge afskeep nie.
- Wees regverdig. Konsekwentheid is hier die wagwoord. Die leier moet ook onpartydig en objektief optree.
- Vermyn benadeling. Neem elke denkbare maatstaf om fisiese, emosionele en psigologiese benadeling te vermy.
- Wees opreg. Wees altyd eerlik, lojaal en kom beloftes na.
- Wees voordelig. Daar moet deurgaans tot die algemene welstand van ander bygedra word.

3.7.4 **Leierskapparadoksmodel**

Deal en Peterson (1999) is die ontwerpers van die leierskapparadoksmodel, wat gebaseer is op die siening dat effektiewe departementshoofde beide tegniese/bestuurs- en simboliese/artistiese leierskapvaardighede moet besit om suksesvol te wees.

In die tegniese/bestuursparadigma word effektiewe leierskap die beste uitgevoer indien duidelike beleid, prosedures en prestasie beklemtoon word deur versigtige beplanning en implementering van goed deurdinkte, rasonale besluitneming.

In die simboliese/artistiese paradigma word effektiewe leierskap die beste uitgevoer indien die departementshoofde betekenis kan gee aan die kultuur van die skool en die opvoeders en leerders se toewyding aan die skool kan versterk.

Deal en Peterson (1999) verklaar verder dat hierdie twee paradigmas onlosmaaklik verbind is tot mekaar. Hulle is van mening dat departementshoofde slegs hulle eie potensiaal sal besef indien hulle goed kan bestuur terwyl die simboliese betekenis verbind tot elke aksie in gedagte gehou word.

Tabel 7 hierna verskaf 'n opsomming van die verskille tussen die tegniese en die simboliese wyses waarop leierskap volgens Deal en Peterson (1999) beskou word.

Tabel 7: Tegniëse en simboliese wyses van leierskap

	<u>Tegnies/Bestuur</u>	<u>Simbolies/Artisties</u>
Definiëring van die paradigma	Struktuur, bestuur, gefokus	Normatief en sosiaal dinamies
Doelwitte/Voordele	Effektiwiteit, gestandaardiseer, evaluasie, beplanning	Ontwikkeling, gedeelde betekenis, toewyding en kultuur
Terugslae	Verlies aan betekenis, spontaneïteit, rigied Afsydigheid	Onderprestasie en swak werksuïtsette
Leierskapsrolle	• Beplanner • Hulpbrontoewyser • Koördineerder • Toesighouer • Ontleder van informasie • Regter • "Gatekeeper" • Analis	• Geskiedkundige • Antropoliese speurder • Visioenêr • Simbool • Vormer • Digter • Akteur • Geneesheer
Rolle en take verbind tot departementshoofde in skole	• Skedulering • Ontwikkeling van die begroting • Beplanning vir spesiale gebeure soos ouer inligtingssessies, byeenkomste, ens • Beplanning en ontwikkeling van skoolverbetering • Dissipline	• Seremoniële leierskap tydens funksies • Toesprake en bedankings tydens spesiale geleenthede en jaarafsluitings • Informele netwerking • Nuusbrief artikels • E-pos-

		korrespondensie • Meedeel van wyse woorde tydens oggendopeninge • Kantoor as simbool – foto's, skilderye en toepaslike aanhalings • Toesighouding
--	--	---

3.7.5 Gesellschaft en gemeinschaft

Thomas Sergiovanni se modelle vir leierskapontwikkeling (soos omskryf deur Tadd, 2004) is gebaseer op funksie, vorm, klem en konsepie. Sy leierskapmodelle kan die beste verstaan word deur te onderskei tussen twee wyses waarop leierskap beskou word, wat hy noem *gesellschaft* en *gemeinschaft*. Hierdie twee paradigmas stem in baie ooreen met dié van Deal en Peterson. Beide die gesellschaft- en gemeinschaftparadigmas (soos die onderskeid getrek word in tabel 8) beklemtoon 'n kontras tussen die modelle gebaseer op meganiese, nie-humanistiese, taak- en doelwitgebaseerde model en 'n mensgesentreerde, betekenisvolle-verhoudinggebaseerde model.

Tabel 8: Vergelyking van die geselschaft- en gemeinschaft modelle

	Gesellschaft of hoë prestasie (TKB, piramidemodel, treinspoormodel)	Gemeinschaft of konstruktiviteit
Definiëring van die model	Kliëntverskaffermodel deur die gebruik van interpersoonlike leierskapvaardighede van leiers	Morele verbintenisse gegrond in kulturele norme
Rasionaliteit van die paradigma	Rasionaliteit as selfbelanghebbende, doelsoekende gedrag	Rasionaliteit as gekonstruktoreerde kennis, wat dikwels verdeel en gedeel word
Ontwerpmetafoor	Fabriek of besigheid	Onderwysgemeenskap
Besigheidsplan	Bo-na-onder, gesentraliseer bestuur	Selfbestuur
Motivering	Individuele beloning	Gevoel van verpligting/morele verbintenis om die regte ding te doen
Ideale verhouding	Gesellschaft (geselskap)	Gemeinschaft (gemeenskap)
Eienskappe	Rolle en verwagtinge	Gemeenskap van verhoudings, plek, verstand en geheue
Leierskapbasis	Gesag gebaseer op posisie/mag/funksie	Morele gesag
Leierskap funksies/Take		• Doel georiënteerd • Behoud van harmonie

		• Institutionalisering van waardes • Motivering • Bestuur • Verduideliking • Bemagtiging • Modellering • Toesighouding
--	--	--

Tadd (2004) is verder van mening dat Sergiovanni se modelle van Deal en Peterson se modelle verskil in die sin dat Deal en Peterson glo departementshoofde gebruik elemente van beide paradigmas op gepaste tye en in toepaslike situasies. Sergiovanni argumenteer dat die konstruktiewe benadering beter is as die ander.

Tadd (2004) motiveer uit eie ondervinding dat 'n bestuur georiënteerde, hoëprestasiebenadering vir departementshoofde makliker is om te gebruik, omdat dit min steun op die persepsies van ander. Die benadering wat departementshoofde graag sal wil gebruik om stelsels te ontwikkel is gewoonlik die benadering wat die beste resultate sal lewer. Ander sal moeilik foutvind of blameer indien die departementshoofde effektief is in hierdie area. In die kultuur in 'n gebou byvoorbeeld afbrekend is vir 'n geskikte leeromgewing, sou die beste bestuursbesluit wees om 'n skoolklimaatkomitee te stig wat ondersoek kan instel en 'n oplossing kan vind. Hoewel hierdie benadering chaos kan verminder, werk dit nie altyd nie en word die essensie van dit wat in die skool nodig is, soos 'n klimaat van respek, professionalisme en morele verbintenis, nie bereik nie.

Volgens Deal en Peterson, soos omskryf deur Tadd (2004) sal die simboliese take van die departementshoofde slegs opgemerk kan word indien die bestuurstake goed gedoen is. In 'n situasie waar daar byvoorbeeld te min sitplek

tydens 'n saalbyeenkoms is en daar geen skedule vir die res van die dag is nie, sal daar geen ag geslaan word op die simboliese betekenis van die byeenkoms nie. Die gehoor sal weens die chaos weet dat dinge nie goed gaan nie. As alles perfek verloop, daarenteen, maar daar is geen betekenis, relevansie of rede vir die byeenkoms nie, sal almal dit ook vinnig opmerk. In so 'n geval sal die lede van die byeenkoms hulleself gewoonlik afsny die van gebeure en hulle eie betekenis skep, hetsy deur hulle gedrag of kritiek.

Die konstruktiewe opvoedkundige teorie beteken dat departementshoofde hulle eie leerervarings skep deur ondervinding en toepassing. Vir die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel om relevant te wees, moet departementshoofde help om hierdie leerervarings te bevredig. Daarom moet daar maniere gevind word waarop departementshoofde die opvoeders en leerders kan help om betekenis te gee aan hulle werk in skole. Deur die gebruik van leierskap is daar 'n goeie kans dat hierdie betekenis wel geskep kan word.

Tadd (2004) is van mening dat die gebruik van die *gemeinschaft*model eerder as die *gesellschaft*benadering aangehang moet word. Min opvoeders en leerders verkies om as objekte bestuur te word eerder as om hanteer te word as individue wat gerespekteer en gehoor wil word.

Beide Deal en Peterson en Sergiovanni onderskei tussen twee verskillende wyses waarop departementshoofde hulle leierskap in die skool kan beoefen. Aan die een kant is daar 'n bestuursfunksie wat hoofsaaklik te doen het met resultate, effektiwiteit, strukture en 'n stelsel van ekstrinsieke belonings en straf. Aan die ander kant bestaan daar 'n kultuur begroende stelsel van moreel bindende verhoudinge, sinvolheid en toegewydheid. Die plaas van klem op effektiewe bestuur alleen sal 'n betekenislose kultuur tot gevolg hê, maar sonder effektiewe leierskap is dit moeilik om 'n effektiewe leeromgewing te skep. Daarom moet departementshoofde eerder effektiewe bestuurders sowel as kultureel sensitief wees, sodat die beste in die skool, die departement en die opvoeders wat daar werk, na vore gebring kan word (Tadd, 2004).

In die lig van die bespreking tot dusver is dit duidelik dat geen enkele model van leierskap, hetsy transformasieleierskap, transaksieleierskap, morele leierskap, paradoksale leierskap, geselschaft of gemeinschaft in wese beter by die departementshoof sal pas as 'n ander model nie. Die departementshoof sal dus op grond van situasie binne die reëlstelsel (par. 2.5.3) van die skool sy leierskapstyl moet aanpas en oor die algemeen eerder 'n styl ontwikkel wat aspekte van die modelle integreer.

3.8 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk was die fokus onder andere op die enkele aspekte van departementshoofde in skole en die leierskapposisie wat hulle vervul. Die leierskapposisies van departementshoofde is bespreek ten opsigte van strategiese leiers, taktiese leiers en operasionele leiers. Hierdie spesifieke bespreking het gelei tot 'n gefokuste ondersoek na die hiërargiese vlakke in skool.

Vervolgens is die bespreking rakende departementshoofde uitgebrei ten opsigte van taakbeskrywings, leierskapuitdagings en die rol van leierskap in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel.

Dit was deurgaans baie duidelik dat departementshoofde 'n integrale rol vervul in die sukses van die skool as geheel. Dit is verder belangrik dat die bestaande modelle vir leierskapopleiding deeglik beskou moet word, aangesien hierdie ontleding die begroning moet wees vir die ontwikkeling van 'n leierskapopleidingsprogram. Die modelle het dus ten doel om die spesifieke aspekte van belang by die ontwikkeling van 'n opleidingsprogram te definieer, om sodoende die toepaslikheid daarvan te evalueer en die eindresultaat by die opleidingsprogram te implementeer.

In die volgende hoofstuk sal die empiriese navorsing wat gedoen is om lig te werp op die probleemvrae, volledig weergegee word.

HOOFSTUK 4

EMPIRIESE ONDERSOEK EN NAVORSINGSRESULTATE

4.1. INLEIDING

In hoofstuk 2 is 'n literatuurstudie gedoen wat gefokus het op die wese van leierskap. Daarna is in hoofstuk 3 in meer besonderhede gefokus op die leierskapposisie van departementshoofde en toepaslike leierskapmodelle wat kan dien as 'n riglyn waarvolgens 'n leierskapontwikkelingsprogram ontwerp kan word.

Die doel van die empiriese ondersoek was om vas te stel oor watter leierskapstyle bestaande departementshoofde beskik, aangesien hierdie kennis bepalend is vir die ontwerp 'n effektiewe werkbare leierskapontwikkelingsprogram. Verder het die ondersoek ook ten doel gehad om 'n vergelyking te bepaal tussen leierskapvaardighede en werkverrigting. Uit die spesifieke aard van die vrae kon ook vasgestel word hoe departementshoofde die nut van en behoefte aan leierskapopleiding ervaar.

In hierdie hoofstuk word die navorsingsontwerp uiteengesit en die data van die empiriese ondersoek weergegee en geïnterpreteer. Die navorsingsontwerp wat vir die doel van hierdie studie gebruik is, word vervolgens bespreek (4.2). Daarna word aandag gegee aan statistiese tegnieke (4.3).

4.2 NAVORSINGSONTWERP

'n Vraelys is gebruik om data te versamel met die oog op statistiese ontleding. Die vraelys as meetinstrument asook die prosedure vir die insameling en verwerking van die data word hieronder bespreek met verwysing na die

meetinstrument (4.2.1) die populasie (4.2.2) en die administratiewe prosedure (4.2.3).

4.2.1 Die meetinstrument

'n Bestaande gestruktureerde vraelys waarin alternatiewe antwoorde op vrae verskaf word, waaruit die respondente telkens hulle eie keuses moet aandui, is gekies as meetinstrument. Hierdeur kon die departementshoofde doeltreffend bereik word ten einde data in te samel. Die vraelys is ook so gestruktureer dat dit gepas het by die probleem wat in die navorsing ondersoek word. Die samestelling van die vraelys het dit moontlik gemaak om die respons maklik te ontleed en was vir die doel van die studie uiters geskik. Hierdie gestruktureerde vraelys het deel uitgemaak van die finale vraelys wat aan die departementshoofde versend is. Die meetinstrument waarop die respondente gereageer het, bestaan dus uit drie afdelings, naamlik:

- Afdeling A: Biografiese Besonderhede
- Afdeling B: Die gestruktureerde vraelys om die leierskapstyle van die respondente te bepaal
- Afdeling C: Bykomende vrae wat gebruik is om sekere literatuur en algemene aannames te ondersoek.

Die bostaande afdelings van die finale vraelys waarop die respondente moes reageer word hieronder bespreek:

4.2.1.1 *Afdeling A*

Hierdie afdeling het slegs gefokus op die biografiese gegewens van die respondente. Die biografiese gegewens (vergelyk vraag 1 in bylaag C) is by departementshoofde ingesamel met die oog daarop om die volgende inligting te bekom:

- Die ouderdom van die respondente;
- die geslag van die respondente;
- die aantal jare wat die respondent as opvoeder werkzaam is;
- hoeveel jare ervaring die respondent as departementshoof het.

4.2.1.2 *Afdeling B*

In hierdie afdeling is gepoog om deur 'n bestaande gestandaardiseerde vraelys die spesifieke leierskapstyle waaroor die respondente beskik te identifiseer. Die vrae wat gebruik is, is aangepas vanuit Clark (2002) se leierskapstyloppnamevraelys (Bylae C). Clark (2002) het hierdie vraelys ontwerp as 'n opleidingsinstrument. Die vrae in hierdie vraelys is gebaseer op algemene leierskapstyloortuigings. Alhoewel daar geen statistiese aanduiding is wat die betroubaarheid en geldigheid van die vraelys toon nie, is Clark (2002) op grond van terugvoer vanuit verskeie opleidingssessies en alternatiewe bronne oortuig dat hierdie vraelys 'n akkurate instrument vir die toetsing van leierskapstyle is.

Hierdie vraelys bestaan uit dertig (30) individuele vrae, met die doel om te onderskei tussen drie leierskapstyle. Die vraelys onderskei dus tussen outoritêre leiers, deelnemende leiers en delegerende leiers (par. 2.5). Elke vraag stel die respondent in staat om 'n antwoord te verskaf op 'n vyfpuntskaal:

Skaal	Telling
Altyd	5
Gereeld	4
Soms	3
Min	2
Nooit	1

Die vrae is in drie bondels gestruktureer wat elk 'n leierskapstyl voorstel.

4.2.1.2.1 Outoritêre leierskapstyl

Ten einde 'n waarde vir hierdie leierskapstyl te bereken is die totaal van die respondente se tellings van vrae 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 22, 25 en 28 bereken. Die respondent word geklassifiseer as 'n outoritêre leier indien die totaal van hierdie tellings beduidend hoër is as die tellings vir die ander leierskapstyle.

4.2.1.2.2 Deelnemende leierskapstyl

Ten einde 'n waarde vir hierdie leierskapstyl te bereken, is die totaal van die respondente se tellings vir vrae 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 23, 26 en 29 bereken. Die respondent word geklassifiseer as 'n deelnemende leier indien die totaal van hierdie tellings beduidend hoër is as die tellings vir die ander leierskapstyle.

4.2.1.2.3 Delegerende leierskapstyl

Ten einde 'n waarde vir hierdie leierskapstyl te bereken is die totaal van die respondente se tellings van vrae 3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24, 27 en 30 bereken. Die respondent is geklassifiseer as 'n delegerende leier indien die totaal van hierdie tellings beduidend hoër is as die tellings vir die ander leierskapstyle.

4.2.1.2.4 Klassifisering van tellings

Die laagste moontlike telling wat enige respondent in 'n leierskapstyl kan behaal, is tien (10), terwyl die hoogste telling vyftig (50) is. Die hoogste telling van die totaal van die drie leierskapstyle is beduidend vir die leierskapstyl waarop die respondent in die skool konsentreer. Daar word aanvaar dat 'n telling van veertig (40) of meer vir 'n spesifieke leierskapstyl die gebruikelike leierskapstyl vir die betrokke respondent is. Indien 'n telling van twintig (20) of minder aan 'n

leierskapstyl gekoppel is, is dit beduidend van die leierskapstyl wat nie deur die respondent openbaar word nie.

Sodra die totaal van twee van die tellings na aan mekaar voorkom, is daar 'n sterk aanduiding dat die respondent in 'n persoonlike of werkgerigte oorgangstadium verkeer. Die uitsondering op hierdie reël is hoë tellings in beide die deelnemende en delegerende leierskapstyle. In so 'n geval sou die respondent volgens Clark (2002) as 'n delegerende leier geklassifiseer word. Indien daar geen beduidende verskil tussen die tellings van die drie verskillende leierskapstyle voorkom nie, is dit 'n aanduiding dat die respondent nie 'n duidelike persepsie het van die style waaruit daar gelei word nie. Dit vind gewoonlik plaas wanneer 'n respondent 'n nuwe leier is of wanneer die respondente in die proses is om 'n gepaste leierskapstyl vir hulleself te identifiseer.

4.2.1.3 *Afdeling C*

In hierdie afdeling is gepoog om deur verskillende vrae die departementshoofde se sieninge en ervaring rakende leierskap in die skool aan te spreek. Hierdie afdeling fokus op drie areas van leierskap vir departementshoofde, te wete hulle siening van leierskap in die algemeen, hulle leierskap vermoë en vaardighede in die werksomgewing en laastens hulle behoefte aan en nut vir leierskapopleiding.

Die respondente moes by elke item net *ja*, *nee* of *onseker* antwoord. Daar is gevind dat 'n skaal van slegs 'n *ja* of *nee* verwarring kan veroorsaak, weens die respondent se gebrek aan kennis rakende die konsep van leierskap in die algemeen.

4.2.1.3.1 Leierskapgefokuste vrae

Vrae 1, 10 en 12 in Afdeling C verwys na leierskap in die algemeen. Hierdie vrae is geïdentifiseer as vrae wat die kennis moes bepaal rakende die konsep en wese van leierskap.

4.2.1.3.2 Werkomgewing-gefokuste vrae

Vrae 2, 8, 9, 11, 13, 14 en 15 in Afdeling C verwys na die departementshoofde se ervaring van en vermoë rakende leierskap in die werkomgewing.

4.2.1.3.3 Leierskapopleiding-gefokuste vrae

Vrae 3, 4, 5, 6 en 7 in Afdeling C verwys na die departementshoof se behoefte aan en nut vir leierskapopleiding.

4.2.2 Populasie

Vir die doel van hierdie ondersoek het die populasie verteenwoordigende sekondêre skole in Potchefstroom en Klerksdorp van die Noordwesprovinsie ingesluit. 'n Beraamde telling van 4 departementshoofde per sekondêre skool is vir die doeleindes van die ondersoek gebruik. Op aanbeveling van die Statistiese Konsultasiediens van die Noordwes-Universiteit is 'n minimum van dertig (30) vraelyste nodig vir effektiewe resultate. Hierdie minimumvlak het bepaal dat 'n minimum van 8 skole ($8 \text{ skole} \times \text{beraamde } 4 \text{ respondente per skool} = 32$) by die ondersoek betrek moet word.

Die lys van sekondêre skole met hulle adresse en kontaknommers is van die Noordwes-Onderwysdepartement verkry.

4.2.3 Administratiewe prosedure

Die onderwyshoof (superintendent-generaal) van die provinsie is skriftelik versoek om toestemming te gee om die vraelyste aan departementshoofde te versend (bylae A). Die toestemming is wel verkry en die onderwyshoof het bepaalde voorwaardes gestel (bylaag B) waaraan in alle opsigte voldoen is.

'n Skrywe aan departementshoofde (deel van vraelys in bylae C), sowel as die brief van goedkeuring van die onderwyshoof (bylae B) is by die vraelys gevoeg en persoonlik by die onderskeie sekondêre skole afgelewer. Tydens die besoek aan die skole is die navorsingsprojek met die skoolhoof (in sekere gevalle die adjunkhoof) bespreek, waarna alle skoolhoofde onderneem het om die vraelyste aan die respondente te gee. In die skrywe aan die departementshoofde is hulle beleefd versoek om die vraelyste te voltooi. Daar is met die skoolhoofde gereël dat die vraelyste aan hulle terugbesorg sou word, waar dit afgehaal sal word. Na beraadslaging met die skoolhoofde is bevind dat dit nodig is om slegs nege (9) skole in Potchefstroom en Klerksdorp by die ondersoek te betrek. Hierdie nege skole het oor 'n totaal van 37 departementshoofde beskik, wat na aanleiding van die Statistiese Konsultasiediens van die Noordwes-Universiteit voldoende was vir effektiewe resultate.

Daar is ruim tyd gegee vir respons (4 weke), waarna daar tydens telefoniese opvolging bevestig is dat die vraelyste afgehaal sal word. Tydens die poging om die vraelyste by die onderskeie skole af te haal is die volgende resultate bereik:

Tabel 9: Aantal vraelyste uitgestuur en terugontvang

Aantal vraelyste uitgedeel (A)	Aantal ontvang (B)	Aantal voltooide en bruikbare vraelyste terug ontvang (D)	Bruikbare respons:% $\left(\frac{D}{A}\right)\%$
37	33	31	83.78%

Op aanbeveling van die Statistiese Konsultasiediens van die Noordwes-Universiteit was die hoeveelheid voltooide vraelyste wat terugontvang is (83.78%), voldoende vir 'n effektiewe statistiese ontleding en aannames ('n minimum van 30 voltooide vraelyste is as vereiste gestel vir effektiewe statistiese ontleding). Die verkreeë resultate kan derhalwe gebruik word om veralgemenings te maak oor die populasie.

4.3 STATISTIESE TEGNIEKE

Die respons van die respondente is met die hulp van die Statistiese Konsultasiediens van die Noordwes-Universiteit verwerk. Die frekwensies, persentasie en ander relevante statistiek is deur middel van die SAS-rekenaarprogram (SAS Instituut, 1999) bepaal. Die volgende statistiese tegnieke en metodes is gebruik om die data te analiseer:

- Bepaling van frekwensies (biografiese gegewens).
- Bepaling van frekwensies en gemiddeldes oor alle vrae vir alle respondente en groepe respondente.
- Bepaling van die geldigheid van die leierskap vraelys deur die gebruikmaking van 'n faktorontleding
- Bepaling van die betroubaarheid van die leierskap vraelys met behulp van die Cronbach alfa-waarde (Anastasi, 1988:124).

Daar is ook telkens waar gemiddeldes bereken is, verwys na die standaardafwyking wat 'n aanduiding is van die grootste afwyking van die gemiddelde af. Hierdie standaardafwyking is ook gebruik om afleidings te maak ten opsigte van individuele prestasies wat duidelik uitstaan (sogenaamde *uitskieters*).

Hierdie inligting het dit ook moontlik gemaak om die response vanaf die departementshoofde weer te gee en te bespreek.

Aangesien daar in geen van die vrae enige nulresponse voorgekom het nie, is hierdie aspek tydens interpretasie weggelaat.

4.3.1 Statistiese ontleding van afdeling A (biografiese gegewens) van die vraelys: bepaling van frekwensies

Daar is met Afdeling A van die vraelys gepoog om die biografiese gegewens van die respondente te verkry. 'n Opsomming van die gegewens soos dit verkry is vir die biografiese gegewens word in tabel 10 hieronder saamgevat.

Tabel 10: Biografiese gegewens van departementshoofde

		f	Gemiddelde %
Ouderdom:	30 jaar en jonger	1	3.23
	31 - 39 jaar	4	12.9
	40 - 49 jaar	11	35.48
	50 jaar en ouer	15	48.39

Gemiddelde ouderdom is 43.68 jaar	Standaardafwyking 7.36
-----------------------------------	---------------------------

Geslag:	manlik	16	51.61
	vroulik	13	41.94
	Besonderhede nie ingevul	2	6.45

Jare diens as onderwyser:	0 - 9 jaar	1	3.23
	10 - 19 jaar	11	35.48
	20 - 29 jaar	14	45.16
	30 jaar en meer	5	16.13

Gemiddelde aantal jaar diens as onderwyser is 22.23 jaar	Standaardafwyking 7.57
--	---------------------------

Jare ervaring as departementshoof:	0 - 3 jaar	8	25.81
	4 - 7 jaar	5	16.13
	8 - 11 jaar	12	38.71
	12 jaar en meer	6	19.35

Gemiddelde aantal jaar diens as departementshoof	Standaardafwyking 5.32
--	---------------------------

4.3.1.1 *Ouderdom*

Uit tabel 10 hierbo blyk dit dat :

- die oorgrote meerderheid (83.87%) bo die ouderdom van 40 jaar is;
- van hierdie persentasie is 35.48% tussen die ouderdom 40 en 49 jaar is en 48.39% ouer as 50 jaar is.
- Die gemiddelde ouderdom is 46.68 (Standaardafwyking = 7.36).

Hieruit kan afgelei word dat die meeste van die respondente wel 'n hoë mate van lewens- en onderwyservaring het. Wat ook na vore kom is die feit dat slegs 16.13% van die respondente jonger as 40 jaar is. Afgesien van die aanname dat die respondente 'n hoë mate van lewens- en onderwyservaring het, is die voorkoms van min jong departementshoofde opvallend. Die aanname kan dus gemaak word dat daar tans die sogenaamde bottelnek-effek onder senior onderwysers voorkom, wat verhoed dat jonger onderwysers vir departementshoofposte kan aansoek doen.

4.3.1.2 *Geslag*

Uit tabel 10 blyk dit dat die respondente naasteby om die helfte verdeel is tussen manlike en vroulike respondente (51.61 mans en 41.94 dames). Daar is dus geen beduidende verskil tussen die hoeveelheid geslaggebaseerde respondente nie.

4.3.1.3 *Jare diens as onderwyser*

Tabel 10 toon dat die meeste respondente (80.64%) tussen 10 en 29 jaar onderwyservaring het. Van hierdie respondente het 35.48% tussen 10 en 19 jaar onderwyservaring en 45.16% van die respondente het tussen 20 en 29 jaar onderwyservaring. Die gemiddelde jare diens as onderwyser is 22.23 jaar (standaardafwyking = 7.57).

Daar is 'n duidelik verband tussen die ouderdomme van die respondente (par. 4.3.1.1) en die jare ervaring as onderwyser. Die afleiding in par. 4.3.1.1 word dus bevestig, naamlik dat die meeste van die respondente wel 'n hoë mate van lewens- en onderwyserervaring het. Na aanleiding van hierdie statistiek is daar 'n sterk aanduiding dat hierdie opvoeders die doelbewuste besluit geneem het om die onderwys 'n loopbaan te maak.

4.3.1.4 *Jare ervaring as departementshoof*

Uit tabel 10 blyk dit dat die meerderheid respondente (58.06%) meer as 8 jaar ervaring as departementshoof het. Van hierdie persentasie het een derde van die respondente meer as twaalf jaar ervaring (33.33%), terwyl twee derdes van hierdie respondente (65.74%) 8 tot 11 jaar ervaring as departementshoofde het. Die gemiddelde jare diens as departementshoof is 8.57 (standaardafwyking = 5.32).

Die volgende vraag wat uit hierdie statistiek voortspruit is of hierdie departementshoofde in hulle posisies gestagneer het, of dit hulle lewensideaal was/is om slegs 'n departementshoof te wees en of hierdie statistiek bevestigend is van die bottelnek-effek onder senior onderwysers.

4.3.2 Statistiese ontleding van afdeling B (leierskapstylopronamevraelys) van die vraelys: bepaling van betroubaarheid

Ten einde die betroubaarheid van die meetinstrument in die Suid-Afrikaanse konteks waarin dit gebruik is te bepaal, is gebruik gemaak van die Cronbach alfa-betroubaarheidskoëffisiënt (vgl. Cronbach, 1949: 160 e.v.), naamlik:

$$r_n = \frac{k}{k-1} \left(1 - \frac{\sum V_i}{T_r} \right)$$

Waar k die aantal items in die subskaal is, $\sum V_i$ die somtotaal van die variansie van die items in die subskaal en V_T die variansie van die subskaal is. Die betroubaarheid van elke faktor wat deur die vraelys getoets word is bepaal met behulp van bogenoemde formule. Die alfa- (of betroubaarheids-) koëffisiënt van die verskillende leierskapstyle is redelik hoog, soos vervolgens blyk uit tabel 11:

Tabel 11: Betroubaarheid van die vraelys: alfa-koëffisiënt van die drie leierskapstyle.

Faktor	Outoritêre leierskap	Deelnemende Leierskap	Delegerende Leierskap
Cronbach alfa-waarde	0.68	0.65	0.50

Dit blyk duidelik dat gemiddelde tellings (≥ 0.5) telkens behaal is vir al die faktore. Die afleiding word dus gemaak dat die vrae van die leierskapstylopernamevraelys telkens op 'n betroubare wyse saamgegroepeer is en dat hierdie meetinstrument (vraelys) dus betroubaar is vir die populasie waarbinne dit gebruik is.

4.3.3 Statistiese ontleding van afdeling B (leierskapstylopernamevraelys) van die vraelys: bepaling van geldigheid

Die geldigheid van afdeling B is bepaal deur 'n faktoranalise. Die leierskapstylopernamevraelys (Clark, 2002) het op drie faktore (outoritêre leierskap, deelnemende leierskap en delegerende leierskap) gefokus. Die Principal Components metode wat deur die Statistiese Konsultasiediens van die Noordwes-Universiteit uitgevoer is, het 10 (tien) faktore geïdentifiseer. Die Varimax-rotasie het tydens 'n tweede analise getoon dat die items op dieselfde wyse saamgroepeer as in die vorige ondersoeke en dat 10 faktore volgens die Mineigen kriteria steeds behou word. Die rede wat aangevoer is vir die onstabiliteit van die faktorstruktuur is die klein hoeveelheid respondente. Aangesien die faktoranalise slegs eksploratief is, beïnvloed dit nie die betroubaarheid (par 4.3.2) van die vraelys nie.

4.3.3.1 Ondersoek na faktorgroepeerings

Op grond van die resultate hierbo, is 'n individuele ondersoek onderneem waartydens daar gepoog is om die faktorbeladings op die toepaslike subskale te identifiseer. Daar is dus met hierdie individuele ondersoek gepoog om 'n vergelyking te tref tussen die faktore van die leierskapstyloppnamevraelys en faktore wat geïdentifiseer is deur die varimax-rotasie.

Tabel 12: Faktorentleding van die outoritêre leierskapstyl

Leierskapstyloppnamevraelys		Individuele Ondersoek
Faktor	Benaming	Faktor volgens die Varimax-rotasie
1	Outoritêre leierskapstyl	3

Tabel 12 hierbo toon dat die outoritêre leierskapstyl (faktor 1) oorwegend in 3 gelaai het. Van die tien vrae wat volgens die leierskapstyloppnamevraelys die outoritêre leierskapstyl bepaal, het vyf in faktor 3 volgens die varimax-rotasie gegroepeer. Alhoewel hierdie verskynsel die geldigheid van hierdie leierskapstyl betwis, is daar sterk aanduidings dat die outoritêre leierskapstyl in faktor 3 van die varimax-rotasie konsentreer. Die vrae volgens die leierskapstyloppnamevraelys wat buite die geldigheidsbepaling van die outoritêre leierskapstyl val is vrae 1, 4, 16, 19 en 28.

Tabel 13: Faktorontleding van die deelnemende leierskapstyl

Leierskapstylopronamevraelys		Individuele ondersoek
Faktor	Benaming	Faktor volgens die Varimax-rotasie
2	Deelnemende leierskapstyl	4

Tabel 13 hierbo toon dat die deelnemende leierskapstyl (faktor 2) in faktore 2 en 4 getoets is, en dat daar sterk aanduidings is dat die deelnemende leierskapstyl in faktor 4 konsentreer, aangesien die belading in faktor 4 telkens hoër getoets het as die belading in faktor 2 en aangesien faktor 4 se tellings meer neig na 1 (een) en dus meer geldigheid toon. Alhoewel hierdie verskynsel die geldigheid van hierdie leierskapstyl betwis, is daar sterk aanduidings dat die deelnemende leierskapstyl in faktor 4 van die statistiese ontleding konsentreer. Die vrae volgens die leierskapstylopronamevraelys wat buite die geldigheidsbepaling van die deelnemende leierskapstyl val, is vrae 8, 11, 14, 23, 26 en 29.

Tabel 14: Faktorontleding van die delegerende leierskapstyl

Leierskapstylopronamevraelys		Individuele ondersoek
Faktor	Benaming	Faktor volgens die Varimax-rotasie
3	Delegerende leierskapstyl	1

Tabel 14 hierbo toon dat die deelnemende leierskapstyl (faktor 3) in faktor 1 die swaarste gelaai het. Van die tien vrae wat volgens die leierskapstylopronamevraelys die outoritêre leierskapstyl bepaal, het vyf (5) van die tien vrae in faktor 1 volgens die varimax-rotasie gegroepeer. Alhoewel hierdie verskynsel die geldigheid van hierdie leierskapstyl betwis, is daar sterk aanduidings dat die delegerende leierskapstyl in faktor 1 van die varimax-rotasie konsentreer. Die vrae volgens die leierskapstylopronamevraelys wat buite die geldigheidsbepaling van die delegerende leierskapstyl val, is vrae 9, 12, 18, 24 en 27.

4.3.3.2 *Vergelykende resultate van faktorgroepering*

Na aanleiding van die statistiese inligting hierbo is die besluit geneem om met 'n individuele ondersoek voort te gaan. Tydens hierdie ondersoek is slegs die vrae wat binne die geldigheidsbepalings van die onderskeie faktore reësorteer gebruik (par. 4.3.2.1). Die vrae wat buite die geldigheidsbepaling van die onderskeie faktore val, is dus nie in ag geneem nie. Die drie leierskapstyle is hierna op grond van die resultate van die varimax-rotasie bepaal om vas te stel of daar 'n verband of verskil tussen die varimax-rotasie en die oorspronklike resultate van die leierskapstylopronamevraelys is. Die persentasie in die onderstaande tabel verwys telkens na die persentasie respondente wat die spesifieke leierskapstyl openbaar. Die volgende vergelykende resultate is verkry.

Tabel 15: Vergelykende resultate van faktorgroepeerings

	Leierskapstylopronamevraelys (%)	Individuele ondersoek (%)
Outoritêre leierskap	6.45%	3.23%
Deelnemende leierskap	80.65%	70.97%
Delegerende leierskap	12.9%	25.81%

Op grond van die resultate hierbo is dit duidelik dat die persentasies vergelykend verander het. Nieteenstaande hierdie verskil in resultate is dit duidelik dat die deelnemende leierskapstyl in beide ondersoeke die hoogste toets, terwyl die delegerende leierskapstyl die tweede hoogste toets en die outoritêre leierskapstyl die laagste toets.

Die resultate tot op hierdie stadium dui dus daarop dat die geldigheid van die leierskapstylopronamevraelys wel betwis kan word, maar dat die betroubaarheid van die vraelys bevestig is. Om hierdie rede word daar vir enige verdere interpretasies en aannames slegs gefokus op die oorspronklike leierskapstylopronamevraelys.

4.3.4 Statistiese ontleding van afdeling B (leierskapstyl-opnamevraelys) van die vraelys: bepaling van gemiddeldes

In die volgende tabel word die totale gemiddelde tellings van die respondente se leierskapstyle aangedui volgens afdeling B. Terselfdertyd word die standaardafwyking by elke item ook aangedui.

Tabel 16: Bepaling van die gemiddelde tellings van die leierskapstyle (maks. = 5)

	Outoritêre Leierskapstyl	Deelnemende Leierskapstyl	Delegerende Leierskapstyl
Gemiddelde telling	2.99	3.98	3.55
Standaardafwyking	0.56	0.37	0.39

Op grond van tabel 15 en 16 hierbo kan die afleiding gemaak word dat die gemiddelde tellings verkry uit die verskillende leierskapstyle bevestigend is van die hoeveelheid respondente wat die onderskeie leierskapstyle aanhang. Die gemiddelde telling vir die deelnemende leierskapstyl is 3.98, terwyl 80.65% van die respondente geïdentifiseer is as deelnemende leiers. Die gemiddelde telling vir die delegerende leierskapstyl is 3.55, terwyl 12.9% van die respondente geïdentifiseer is as delegerende. Dieselfde tendens is ook sigbaar by die outoritêre leierskapstyl, waar die gemiddelde telling 2.99 is en slegs 6.45% van die respondente geïdentifiseer is as outoritêre leiers.

Hierdie inligting bevestig dus die verband wat daar bestaan tussen die teenwoordigheid van die onderskeie leierskapstyle en die totale gemiddelde tellings.

4.3.5 Bepaling van frekwensies (afdeling C): leierskapgebaseerde vrae

Daar is met afdeling C van die vraelys (bylae C) gepoog om algemene tendense te identifiseer en terselfdertyd bepaalde inligting van die literatuurstudie te

bevestig of weerlê. Afdeling C is in drie onderafdeling gegroepeer, naamlik leierskapgefokuste vrae, werkomgewing-gefokuste vrae en leierskapopleiding-gefokuste vrae. Die respondente kon slegs *ja*, *nee* of *onseker* op die onderskeie vrae beantwoord. Die individuele vrae sal deur middel van persentasies aandui tot watter mate die respondente die onderskeie stelling bevestig, nie bevestig nie of onsekerheid ervaar. Die individuele vrae sal elk apart onder elke groepering bespreek word, waarna aannames en afleidings verskaf sal word.

4.3.5.1 *Leierskap-gefokuste vrae*

Vrae 1, 10 en 12 van afdeling C verwys na leierskap in die algemeen. Hierdie vrae is geïdentifiseer as kennisbepalende vrae, rakende die konsep en wese van leierskap.

Nr	STELLING	JA	NEE	ONSEKER
1	Ek weet presies wat die konsep leierskap beteken en behels.	93.55	6.45	0

Volgens die bevindinge in hierdie vraag is daar sterk aanduidings dat die meeste respondente weet wat die konsep leierskap in die algemeen behels. Die afleiding kan dus gemaak word dat die meeste respondente op een of ander tyd/aspek van hulle loopbaan blootgestel is aan of die praktiese of teoretiese basis van leierskap.

Nr	STELLING	JA	NEE	ONSEKER
10	Ek glo dit is beter om 'n leier te wees as 'n bestuurder.	70.97	9.68	19.35

Volgens hierdie bevindinge is daar sterk aanduidings dat die meeste respondente (70.97%) pro-leierskap is. Hierdie persentasie bevestig dus die neiging in par. 2.8 wat aandui dat persone in hedendaagse bestuursposte hulle denke pro-

leierskap rig. Die persentasie respondente wat *nee* (9.68) en *onseker* (19.35) op hierdie stelling geantwoord het, is nie noodwendig 'n aanduiding dat hulle nie met die stelling saam stem nie. Dit kan ook daarop dui dat hulle eerder van mening is dat leierskap en bestuur 'n ewekansige rol in die uitvoering van verantwoordelikhede speel, of dat hulle nie op grond van eie ondervinding of hulle kennis nie 'n definitiewe onderskeid kan of wil tref nie.

Nr	STELLING	JA	NEE	ONSEKER
12	Ek weet presies oor watter leierskapstyl ek beskik.	87.1	12.9	0

Op grond van hierdie bevindinge is daar sterk aanduidings dat die respondente presies weet oor watter leierskapstyle hulle beskik. Die lae persentasie (12.9%) van respondente wat *nee* as antwoord verskaf het, kan op twee aspekte dui. Eerstens is dit moontlik dat hulle werklik nie weet oor watter leierskapstyl hulle beskik nie, en tweedens is dit moontlik dat hulle hulle leierskapstyle aanpas by verskillende situasies en dus nie met oortuiging kan verklaar wat hulle dominante leierskapstyl is nie. Indien laasgenoemde geval van toepassing sou wees, sou dit aanduidend wees van die bespreking in par. 2.5.1, wat daarop klem gelê het dat departementshoofde hulle leierskapstyle moet aanpas by die situasie.

4.3.5.2 *Werkomgewing-gefokuste vrae*

Vrae 2, 8, 9, 11, 13, 14 en 15 verwys na die departementshoofde se ervaring van en vermoë rakende leierskap in die werkomgewing.

Nr	STELLING	JA	NEE	ONSEKER
2	Ek beskou myself as 'n leier in my departement/skool.	93.55	3.23	3.23

Op grond van hierdie bevindinge is daar sterk aanduidings dat die meeste departementshoofde (93.55) hulleself as leiers in hulle departemente/skole

beskou. Hierdie bevindinge is ook bevestigend van die statistiek verkry in vraag 1 (par. 4.3.5.1) wat stel dat die departementshoofde weet wat die konsep leierskap behels. Daar is dus 'n duidelike verband tussen die departementshoofde se kennis rakende leierskap (vraag 1, par. 4.3.5.1) en die praktiese uitvoering (vraag 2 hierbo) daarvan.

Nr	STELLING	JA	NEE	ONSEKER
8	Ek kry genoeg geleentheid in my skool/departement om my leierskapvaardighede ten toon te stel.	80.65	12.90	6.45

Alhoewel daar sekere respondente is (12.90%) wat nie geleenthede kry om hulle leierskapvaardighede ten toon te stel nie, wil dit voorkom asof die oorgrote meerderheid van die respondente wel geleentheid ontvang. Daar is dus sterk aanduidings dat die departementshoofde op een of ander wyse hulle leierskapvaardighede in die skool/departement kan ten toon stel. Hierdie geleenthede kan ook op twee wyse voorkom, naamlik deur dit self te skep of deur die benutting van 'n daargestelde of reeds bestaande geleentheid wat vir departementshoofde geskep word deur ander rolspeleers in die onderrig omgewing.

Nr	STELLING	JA	NEE	ONSEKER
9	My werkklas verhoed my om my leierskapvaardighede effektief te gebruik in die skool/departement.	70.97	19.35	9.68

Dit wil voorkom asof die meeste departementshoofde (70.97%) se werkklas hulle verhoed om effektief te lei. Op die oog af blyk dit asof hierdie hoë persentasie in teenstelling is met die statistiek in vraag 8 hierbo. Die tendens kan wel bestaan dat daar genoeg ruimte vir die uitvoering van effektiewe leierskap is, maar dat die departementshoofde se werkklas van so 'n aard is dat daar nie voldoende tyd aan die gebruik van leierskapvaardighede spandeer kan word nie. Die aanname kan

ook gemaak word dat die departementshoofde nie hulle werkklas as 'n geleentheid sien waartydens hulle juis hulle leierskapvaardighede ten toon kan stel nie. Hierdie statistiek kan ook daarop dui dat die meeste departementshoofde hulle besig hou met aktiwiteite wat nie binne hulle pligte val nie.

Nr	STELLING	JA	NEE	ONSEKER
11	Ek is van mening dat die kompleksiteit en veranderende aard van die onderwysomgewing my verhoed om 'n effektiewe leier te wees, of ek my leierskapvaardighede ontwikkel of nie.	41.94	25.81	32.26

Op grond van die bostaande tabel word die aanname gemaak dat die meeste departementshoofde (41.94%) nie weet hoe om verandering te bestuur nie. Hierdie vraag dui ook daarop dat die respondente nie die waarde van die ontwikkeling van hulle leierskapvaardighede besef nie. Alhoewel die groot persentasie terugvoer rakende die respondente se kennisvlak van leierskap (93.55% in vraag 1) 'n aanduiding is van hulle kennis, wil dit voorkom asof hulle van mening is dat daar sekere aspekte in die werkomgewing is wat nie deur leierskap oorbrug kan word nie.

Die feit dat so baie respondente (32.26%) *onseker* as antwoord verskaf het, kan daarop dui dat hulle onseker is of die ontwikkeling van leierskapvaardighede sal bydrae tot die hantering van die veranderende en komplekse onderwysomgewing.

Nr	STELLING	JA	NEE	ONSEKER
13	Ek weet hoe om die onderwysers in my departement te lei.	87.10	12.90	0

Die aanname kan gemaak word dat die meeste departementshoofde van mening is dat hulle weet hoe om die onderwysers in hulle departemente te lei.

Nr	STELLING	JA	NEE	ONSEKER
14	Ek weet presies wat van my as leier in die onderwys verwag word.	80.65	3.23	16.13

Die aanname kan gemaak word dat die meeste respondente weet van hulle as leiers in die onderwys verwag word.

Nr	STELLING	JA	NEE	ONSEKER
15	Ek is van mening dat effektiewe leierskap in die onderwys baie vraagstukke en probleme sal oplos.	96.77	0	3.23

Op grond van die statistiese bevindinge hierbo is daar sterk aanduidings dat departementshoofde 'n behoefte aan leierskap in die onderwys het. 'n Verdere interpretasie van hierdie bevindinge is dat departementshoofde nie net gesien wil word as effektiewe leiers nie, maar dat hulle ook 'n behoefte daaraan het om gelei te word. Die aanname kan ook gemaak word dat departementshoofde met baie vraagstukke worstel en onderwysgerigte probleme ervaar wat volgens hulle slegs deur effektiewe leierskap opgelos kan word.

4.3.5.3 *Leierskapopleiding-gefokuste vrae*

Vrae 3, 4, 5, 6 en 7 verwys na die departementshoof se behoefte aan en nut vir leierskapopleiding.

		JA	NEE	ONSEKER
3	Ek het 'n behoefte om my leierskapvaardighede te ontwikkel deur formele onderrig.	54.84	35.48	9.68

Die aanname kan gemaak word dat die meeste departementshoofde 'n behoefte daaraan het om hulle leierskapvaardighede te ontwikkel. Die persentasie

respondente wat *nee* en *onseker* op hierdie vraag geantwoord het kan daarop dui dat hulle glo dat die ontwikkeling van hulle leierskapvaardighede geen verskil gaan maak in die wyse waarop hulle die onderwysers in hulle departemente lei nie.

		JA	NEE	ONSEKER
4	Ek is al in my loopbaan as opvoeder die keuse gegun om my leierskapvaardighede te ontwikkel deur formele onderrig/kursus.	51.61	41.94	6.45

Hierdie statistiek dui daarop dat slegs 'n sekere persentasie van die respondente al die geleentheid gegun is om hulle leierskapvaardighede te ontwikkel. Die feit dat nie al die respondente *ja* op hierdie vraag geantwoord het nie, dui daarop dat daar wel 'n leemte bestaan in die leierskapontwikkeling van departementshoofde. Die argument kan verder gevoer word deur die aanname dat die departementshoofde deur middel van ondervinding 'n "tref en pas" metode gebruik het om hulle leierskap te vorm. Hierdie metode dui nie noodwendig op swak leierskap nie, maar dit beperk die departementshoofde. Daarenteen sou 'n leierskapontwikkelingskursus hulle blootstel aan 'n gestruktureerde uiteensetting van die verskillende leierskapvaardighede. Indien hulle hierdie blootstelling sou kry, word die aanname gemaak dat dit vir hulle makliker sou wees om hulle eie leierskap te verfyn.

		JA	NEE	ONSEKER
5	Ek leer hoe om 'n leier te wees deur ondervinding.	96.77	3.23	0

Na aanleiding van die hoë respons op hierdie vraag word die aanname gemaak dat die departementshoofde binne hulle werkomgewing die meeste van leierskap leer. Hierdie respons dui ook nie daarop dat die departementshoofde nie effektiewe leiers is nie, maar weens hierdie respons is daar sterk aanduidings dat die departementshoofde van mening is dat hulle nie formele ontwikkeling nodig

het nie. Hierdie respons dui dus daarop dat die werkomgewing die departementshoofde se leierskap ontwikkel. 'n Gestruktureerde leierskapvaardigheidsontwikkelingskursus sal die departementshoofde juis in staat stel om hulle werkomgewing deur effektiewe leierskap te rig en nie toelaat dat die werkomgewing hulle leierskap bepaal of rig nie.

		JA	NEE	ONSEKER
6	Ek glo ek sal geleer kan word 'n om beter leier te wees.	74.19	16.13	9.68

Op grond van hierdie bevindinge is dit duidelik dat die meeste departementshoofde van mening is dat hulle op 'n formele wyse geleer kan word om beter leiers te wees. Die aanname kan dus gemaak word dat deelname aan 'n leierskapontwikkelingskursus vir die meeste departementshoofde ontvanklik sou wees, aangesien hulle besef dat so 'n kursus hulle in staat sal stel om beter leiers te wees.

		JA	NEE	ONSEKER
7	Ek glo 'n goeie leierskapontwikkelingsprogram sal my in staat stel om my werk as departementshoof beter te verrig.	67.74	16.13	16.13

Hierdie respons bevestig die statistiek verkry uit vraag 6 hierbo. Die aanname kan dus bevestig word dat departementshoofde onder die besef dat die 'n goeie leierskapontwikkelingsprogram hulle in staat sal stel om nie net beter leiers te wees nie, maar ook om hulle werk beter te verrig.

4.4 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die doelstelling en metodes van die empiriese ondersoek beskryf, asook die samestelling en hantering van die gestruktureerde vraelys wat

gebruik is. Die statistiese resultate wat verkry is uit die response wat terugontvang is, is ook geordend weergegee en geïnterpreteer.

Uit die resultate wat met die vraelys verkry is en die inligting wat deur middel van die literatuurstudie in hoofstukke 2 en 3 ingesamel is, is dit nou moontlik om 'n aantal bevindinge en aanbevelings te maak. Hieraan sal die volgende hoofstuk gewy word.

HOOFSTUK 5

BEVINDINGE EN AANBEVELINGS

5.1 SAMEVATTING

Die doel van hierdie studie was om die belangrikheid van leierskapontwikkeling vir departementshoofde in sekondêre skole te bepaal. Terselfdertyd is probeer om vas te stel wat die konsep *leierskap* in die algemeen en in die onderwys in die besonder behels, watter leierskaprolle, -funksies en -vaardighede van hierdie departementshoofde verwag word en watter leierskapmodelle van toepassing is op die leierskapontwikkeling van hierdie departementshoofde.

Hierdie studie bestaan uit vyf hoofstukke. In die eerste hoofstuk is 'n oriëntering ten opsigte van die studie gegee en daarna is leierskap in perspektief geplaas. In die volgende hoofstuk is 'n literatuurstudie gedoen oor departementshoofde as leiers binne bepaalde leierskapmodelle. In hoofstuk vier is die empiriese navorsing wat gedoen is, uiteengesit en geïnterpreteer. In hoofstuk vyf volg vervolgens die bevindinge en aanbevelings van hierdie studie. Eerstens word 'n samevatting van elke hoofstuk aangebied, waarna die bevindinge en aanbevelings gedoen sal word.

In hoofstuk 1 is aandag gegee aan die probleemstelling, doel en metodes van die navorsingsprogram. In die probleemstelling is die volgende vrae geformuleer (par. 1.2):

- Wat behels die konsep *leierskap* in die algemeen en in die onderwys in die besonder?
- Watter leierskaprolle, -funksies en -vaardighede word van departementshoofde in sekondêre skole verwag?
- Waarom is leierskapontwikkeling vir departementshoofde belangrik?

- Oor watter leierskapstyle beskik bestaande departementshoofde wat hulle besluitnemingsvermoëns en effektiwiteit as leiers bepaal?
- Hoe vergelyk die leierskapmodelle wat van toepassing is op departementshoofde in sekondêre skole met mekaar?

In die geval van die eerste drie vrae en die laaste vraag is die antwoorde gesoek in die literatuurstudie. Die antwoorde op die vierde vraag is hoofsaaklik met behulp van die empiriese navorsing bepaal.

Verder is die volgende doelstellings met betrekking tot die navorsing gestel (par. 1.3):

- Om vas te stel wat die konsep *leierskap* in die algemeen en in die onderwys in die besonder behels.
Aan hierdie doelstelling is in hoofstuk 2 voldoen.
- Om te bepaal watter leierskaprolle, -funksies en -vaardighede van departementshoofde in sekondêre skole verwag word.
Hierdie doelstelling het in hoofstuk 3 volledig aandag verkry.
- Om te bepaal waarom leierskapontwikkeling vir departementshoofde belangrik is.
Aan hierdie doelstelling is in hoofstuk 2 voldoen.
- Om ondersoek in te stel na die leierskapstyle waaroor bestaande departementshoofde beskik.
Die resultate van die empiriese ondersoek is in hoofstuk 4 met tabelle aangetoon en deeglik geïnterpreteer.
- Om aanbevelings te maak rakende die leierskapmodelle wat van toepassing is op departementshoofde in sekondêre skole.
Hierdie aanbevelings sal in die res van hierdie hoofstuk aandag kry.

In hoofstuk 2 is so volledig moontlik bepaal wat die konsep leierskap in die skool behels. Ten opsigte van die konsep leierskap is daar gefokus op die wese leierskap, sekere determinante van leierskap en die belangrikheid van leierskap. Tydens die bespreking rakende leierskapstyle is daar gefokus op die kontinuum van leierskapgedrag waarbinne alle leierskapstyle ressorteer. Daar is ook bepaalde argumente gevoer oor die verskille en ooreenkomste tussen leierskap en bestuur en die impak van middelvlakleiers op die bestuursproses in die algemeen.

Hoofstuk 3 behels 'n uitgebreide literatuurstudie oor departementshoofde as taktiese leiers in die skool. Ten opsigte van hierdie studie is daar gefokus op die leierskapposisies in die skoolomgewing, waartydens departementshoofde as taktiese leiers getipeer is. Die bespreking rakende die taakbeskrywings van departementshoofde het gefokus op hulle kerntake en verantwoordelikhede. Die leierskapuitdaging vir departementshoofde het gelei tot die bespreking rakende die rol van leierskap in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel en die plek van die departementshoof daarin. Hierna is leierskapontwikkeling in die algemeen en met verwysing na departementshoofde saamgevat en laastens is die leierskapmodelle van toepassing op departementshoofde bestudeer.

In hoofstuk 4 is die hele proses beskryf wat gevolg is tydens die empiriese navorsing asook die interpretasie van die resultate wat verkry is. Die navorsing is gedoen met behulp van 'n gestruktureerde vraelys wat aan departementshoofde gestuur is om te voltooi. Met die vraelys is gepoog om betroubare inligting oor die departementshoof as taktiese leier te verkry:

- Die biografiese gegewens van die respondente.
- Die departementshoof se leierskapstyl.
- Die departementshoof se kennis van leierskap.
- Die departementshoofde se werkomgewing.

- Die departementshoof se siening rakende leierskapopleiding.

Die gegewens wat hierdeur versamel is, het dit moontlik gemaak om sinvolle bevindings en aanbeveling te kan maak.

Vervolgens word die bevindinge en aanbevelings van hierdie studie aangebied.

5.2 BEVINDINGE

Eerstens word bevindinge ten opsigte van die literatuurstudie gemaak.

5.2.1 Literatuurstudie

- Leierskap is onontbeerlik vir doeltreffende bestuur in die sekondêre skool. Daarom is dit vir departementshoofde belangrik om tred te hou met die steeds veranderende onderwysorganisasie en dat hulle gedurig op professionele gebied sal vorder. Die noodsaaklikheid van leierskapopleiding lê daarin dat departementshoofde nuwe omstandighede en geweldige eise wat aan hulle gestel word, sal kan hanteer en bestuur.
- Die nasionale Departement van Onderwys maak tans in geen opsig voorsiening vir verpligte leierskapontwikkeling aan departementshoofde in sy menslikehulpbron-ontwikkelingsprogramme nie. Die verantwoordelikheid vir verdere leierskapopleiding berus dus by departementshoofde self. Leierskapopleiding sal departementshoofde nie net in staat stel om as leiers alle rolle, funksies, verantwoordelikhede en uitdagings na te kom en uit te voer nie (par 3.4), maar ook om die kurrikulêre en algemene eise wat aan hulle gestel word te oorkom en die probleme en uitdagings wat die pad na basiese opvoeding versper uit die weg te ruim (par 2.7).

- Departementshoofde is middelvlakbestuurders wat in staat moet wees om mense en resultate te bestuur en terselfdertyd 'n belangrike skakelingsfunksie moet verrig tussen die onderwysers en die skoolhoof en die leerders en die skoolhoof (par. 2.2). Die spesifieke posisie wat hulle in die hiërargie van die skool beklee gee aan hulle die vermoë om inligting vertikaal of horisontaal binne die skoolomgewing te kanaliseer (par. 3.3.2.5).
- Leierskap in die skool is meer kompleks as in privaat ondernemings, aangesien dit gereguleer word deur 'n daargestelde reëlstelsel, wat impliseer dat daar op 'n spesifieke wyse opgetree *moet* word, al is dit nie noodwendig die departementshoof se keuse om op hierdie wyse op te tree nie (par. 2.5.3).
- Die leierskaprol van departementshoofde is tweeledig, deurdat dit gerig is op hulle vermoë om te onderrig en om 'n span te bestuur. Hierdie leierskaprolle van die departementshoofde lei tot die funksies wat deur departementshoofde vervul moet word en wat onder die sambreel van die rolle uitgevoer word.
- Departementshoofde sal effektiewe en doeltreffende leiers wees as hulle oor die eienskappe van effektiewe leiers moet beskik (par.2.6). Alhoewel sekere departementshoofde, weens hulle persoonlikhede, dit makliker vind om as leiers op te tree, is daar geen versekering dat hulle wel goeie leiers sal wees nie. Net so kan daar ook nie na diegene wat nie oor hierdie eienskappe in hulle persoonlikheid beskik nie, verwys word as swak leiers nie (par 2.2).
- Na aanleiding van die bespreking rakende die impak van departementshoofde in skole, word die volgende aspekte uitgelig as die

determinante wat aan departementshoofde die mag gee om invloed uit te oefen en rigting te verander:

- Departementshoofde is nader aan die skoolhoof (en adjunkhoof) as enige iemand anders in die skool.
 - Departementshoofde weet die beste hoe om te reageer op hulle eie behoeftes, om kwaliteit en produktiwiteit te bevorder.
 - Departementshoofde bestuur die programme en stelsels binne hulle departemente.
 - Van alle tipe bestuurders is departementshoofde die naaste aan die onderwysers wat onder hulle ressorteer.
 - Departementshoofde beskik oor baie mag, maar beperkte gesag. Hierdie mag stel hulle in staat om te innoveer, te eksperimenteer en om veranderinge te laat plaasvind (par 2.9).
- As taktiese leiers, is departementshoofde verantwoordelik vir die leiding van 'n departement of deel daarvan in die skool, maar weens die min navorsing wat in die veld van departementshoofde gedoen word, is daar nie konkrete rolle vir departementele leierskap nie. Departementshoofde ervaar in sekere gevalle die vlak wat hulle in die skool beklee as net nog 'n stap in hulle loopbane om uiteindelik 'n skoolhoof te word.

5.2.2 Empiriese ondersoek

- Departementshoofde wat aan hierdie ondersoek deelgeneem het, beskik oor 'n hoë mate van lewens- en onderwyserervaring (par 4.3.1.1). Hierdie bevinding word bevestig deur die departementshoofde se ouderdomme, hulle jare diens as onderwysers sowel as hulle jare ervaring as departementshoofde. Daar is ook geen aanduidings wat bevestig dat mans of dames meer verteenwoordig word as die ander in die aanstelling van departementshoofde nie (4.3.1.2).

- Die meeste departementshoofde in hierdie ondersoek beskik oor deelnemende leierskapstyle (par 2.5, 4.3.3). Hierdie leierskapstyl dui daarop dat die meeste departementshoofde beredeneerde besluite neem en weet hoe om hulle departemente te lei en bestuur.
- Alhoewel die konsep leierskap moeilik definieerbaar is, weet die meeste departementshoofde in hierdie ondersoek wat die konsep leierskap beteken (par 2.2, 4.3.5.1).
- Departementshoofde neig al hoe meer tot 'n styl van pro-leierskap (par 4.3.5.1). Dit kan te wyte wees aan die wêreldwye neiging om meer te fokus op leierskapontwikkeling as bestuursontwikkeling (par, 2.2). Alle departementshoofde stem egter nie met hierdie bevinding saam stem nie. Dit kan ook daarop dui dat hulle eerder van mening is dat leierskap en bestuur 'n ewekansige rol in die uitvoering van verantwoordelikhede speel, of dat hulle nie op grond van eie ondervinding of hulle kennis nie 'n definitiewe onderskeid kan of wil tref nie.
- Die meeste departementshoofde in die ondersoek weet presies oor watter leierskapstyl hulle beskik. Hierdie bevinding bevestig dus hulle kennis van die konsep *leierskap* en die feit dat hulle weet hoe om in spesifieke situasies op te tree (par 4.3.5.1).
- In die werkomgewing beskou die meeste departementshoofde in hierdie ondersoek hulleself as leiers in hulle departemente, terwyl hulle ook van mening is dat hulle genoeg geleentheid in die skool ontvang om hulle leierskap ten toon te stel. Tog is die meeste departementshoofde van mening dat hulle werkklas hulle verhoed om hulle leierskapvaardighede effektief in hulle skool/departement te gebruik. Hierdie bevinding dui daarop dat die meeste departementshoofde gebuk gaan onder hewige

werkklas. Die rede vir hierdie situasie kan wees omdat daar 'n personeeltekort in skole bestaan of omdat departementshoofde nie oor die vermoë beskik om te deleger of tydsbestuur toe te pas nie.

- ☐ Departementshoofde in hierdie ondersoek is van mening dat effektiewe leierskap in die onderwys baie vraagstukke en probleme sal oplos. Hierdie stelling dui dus daarop dat leierskapopleiding nie net belangrik is nie, maar dat dit noodsaaklik is.
- ☐ Leierskap is onontbeerlik vir doeltreffende bestuur in die sekondêre skool.
- ☐ Die Departement van Onderwys maak tans in geen opsig voorsiening vir verpligte leierskapontwikkeling aan departementshoofde in sy menslike hulpbron ontwikkelingsprogramme nie. Die verantwoordelikheid vir verdere leierskapopleiding berus dus by departementshoofde self. Leierskapopleiding sal departementshoofde nie net in staat stel om as leiers alle rolle, funksies, verantwoordelikhede en uitdagings na te kom en uit te voer nie (par 3.4), maar ook om die kurrikulêre en algemene eise wat aan hulle gestel word te oorkom en die probleme en uitdagings wat die pad na basiese opvoeding versper uit die weg te ruim (par 2.7).
- ☐ Departementshoofde is middelvlakbestuurders wat in staat moet wees om mense en resultate te bestuur en terselfdertyd 'n belangrike skakelingsfunksie moet verrig tussen die onderwysers en die skoolhoof en die leerders en die skoolhoof (par. 2.2). Die spesifieke posisie wat hulle in die hiërargie van die skool beklee gee aan hulle die vermoë om inligting vertikaal of horisontaal binne die skool omgewing te kanaliseer (par 3.3.2.5).
- ☐ Leierskap in die skool is meer kompleks as in privaat ondernemings, aangesien dit gereguleer word deur 'n daargestelde reëlstelsel, wat

impliseer dat daar op 'n spesifieke wyse opgetree *moet* word, al is dit nie noodwendig die departementshoof se keuse om op hierdie wyse op te tree nie (par.2.5.3).

- Die leierskaprol van departementshoofde is tweeledig, deurdat dit fokus op hulle vermoë om te onderrig en om 'n span te bestuur. Hierdie leierskaprolle van die departementshoofde lei tot die funksies wat deur departementshoofde vervul moet word en wat onder die sambreel van die rolle uitgevoer word.
- Leierskapstyl is in wese die wyse waarop departementshoofde hulle leierskap uitvoer. Dit beteken dat leiers hulle eie styl en persoonlike eienskappe met die aard van die taak en die groep integreer (par.2.5).
- Departementshoofde sal effektiewe en doeltreffende leiers wees as hulle oor die eienskappe van effektiewe leiers moet beskik (par.2.6). Alhoewel sekere departementshoofde, weens hulle persoonlikhede, dit makliker vind om as leiers op te tree, is daar geen versekering dat hulle wel goeie leiers sal wees nie. Net so kan daar ook nie na diegene wat nie oor hierdie eienskappe in hulle persoonlikheid beskik nie verwys word as swak leiers (par 2.2).
- Na aanleiding van die bespreking rakende die impak van departementshoofde in skole, word die volgende aspekte uitgelig as die determinante wat aan departementshoofde die mag gee om invloed uit te oefen en rigting te verander:
 - Departementshoofde is nader aan die skoolhoof (en adjunkhoof) as enige iemand anders in die skool.
 - Departementshoofde weet die beste hoe om te reageer op hulle eie behoeftes, om kwaliteit en produktiwiteit te bevorder.

- Departementshoofde bestuur die programme en stelsels binne hulle departemente.
 - Van alle tipe bestuurders is departementshoofde die naaste aan die onderwysers wat onder hulle ressorteer.
 - Departementshoofde beskik oor baie mag, maar beperkte gesag. Hierdie mag stel hulle in staat om te innoveer, te eksperimenteer en om veranderinge te laat plaasvind (par 2.9).
- Alhoewel die konsep *bestuur* 'n uitgediende konsep begin raak wat hoofsaaklik gemoeid is met die manipulasie van stelsels en prosesse, behoort dit nie bloot vervang te word met die konsep *leierskap* nie. Leierskapopleiding moet op so 'n wyse plaasvind dat bestuurders kan lei en leiers kan bestuur.
- As taktiese leiers, is departementshoofde verantwoordelik vir die leiding van 'n departement of deel daarvan in die skool, maar weens die min navorsing wat in die veld van departementshoofde gedoen word, is daar nie konkrete rolle vir departementele leierskap nie. Departementshoofde ervaar in sekere gevalle die vlak wat hulle in die skool beklee as net nog 'n stap in hulle loopbane om uiteindelik 'n skoolhoof te word.

5.3 AANBEVELINGS

Na aanleiding van die resultaat van hierdie navorsing word die volgende aanbeveling gemaak:

- Departementshoofde behoort 'n grondige kennis van leierskap te hê. Vir die doel moet daar voorsiening gemaak word vir 'n module opvoedkundige leierskap in die opleiding van alle opvoeders. Departementshoofde moet óf deur verdere studie óf deur self te lees hul kennis van leierskap te verbreed. Dit sal nie net bydrae tot hul eie sukses nie, maar hulle kan dan

ook help om die opvoederpersoneel se kennis hieroor uit te brei. Werkswinkels en departementele kursusse hieroor is 'n vereiste.

- In die lig van die belangrikheid van die eerste aanbeveling behoort 'n kwalifikasie in leierskap aangemoedig te word by departementshoofde asook ander opvoeders.
- Leierskapstyl is in wese die wyse waarop departementshoofde hulle leierskap uitvoer. Dit beteken dat leiers hulle eie styl en persoonlike eienskappe met die aard van die taak en die groep integreer (par.2.5). Departementshoofde moet dus voorbereid wees om hulle styl, binne die reëlstelsel van die skool, by die situasie aan te pas.
- Alhoewel die konsep *bestuur* besig is om uitgedien te word, as sou dit hoofsaaklik te doen hê met die manipulasie van stelsels en prosesse, behoort dit nie bloot vervang te word met die konsep *leierskap* nie. Leierskapopleiding moet op so 'n wyse plaasvind dat departementshoofde as bestuurders kan leiding verskaf en leiers kan bestuur (par 2.8).
- Alhoewel daar verskeie leierskapmodelle vir die ontwikkeling van departementshoofde bestaan, moet die leierskapmodel wat die beste sal inpas in die Suid-Afrikaanse milieu fokus op aspekte soos aanpassing, doeltreffendheid, effektiwiteit, produktiwiteit en motivering (par 3.7).
- Dit is vir departementshoofde belangrik om tred te hou met die steeds veranderende onderwysorganisasie en dat hulle gedurig op professionele gebied sal vorder. Die noodsaaklikheid van leierskapopleiding lê daarin dat departementshoofde nuwe omstandighede en geweldige eise wat aan hulle gestel word, sal kan hanteer en bestuur.

- Departementshoofde moet voorbereid wees om hulle styl, binne die reëlstelsel van die skool, by die situasie aan te pas.
- Die Departement van Onderwys moet die noodsaaklikheid van effektiewe leierskap besef en gevestigde riglyne neerlê vir verpligte leierskapopleiding. Dit wil sê bevordering in die onderwys moet onderworpe wees aan 'n kwalifikasie in opvoedkundige leierskap. Hierdie kwalifikasie kan verwerf word deur blootstelling aan deurlopende bevorderingskursusse. Die deurlopende basis van hierdie kursusse moet op so 'n wyse gestruktureer word dat onderwysleiers op alle vlakke in die hiërargie van die skool aan hierdie leierskap kursusse/werkswinkels blootgestel word.
- In die lig van die aanbeveling hierbo is dit noodsaaklik om 'n effektiewe leierskapontwikkelingsmodel te ontwikkel. Hierdie model moet op so 'n wyse ontwikkel word dat dit as sambreel vir alle opvoedkundige leierskap in die Suid-Afrikaanse milieu kan dien. Dit beteken dat 'n effektiewe leierskapontwikkelingsmodel binne die volgende raamwerk saamgestel moet word:
 - Die eienskappe van effektiewe leiers.
 - Die vermoë om positief te motiveer.
 - Die vermoë om verandering te bestuur.
 - Die vermoë om aktiveer.
 - Die vermoë om samewerking aan te moedig.

Binne hierdie raamwerk moet daar dan gefokus word op die spesifieke rolle, funksies, take en verantwoordelikhede wat van toepassing is op alle departementshoofde in die Suid-Afrikaanse milieu.

5.4 AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING

In die lig van hierdie studie kan die volgende aanbevelings dien ten opsigte van temas vir verdere navorsing:

Die nut vir opvoedkundige leierskap in Suid-Afrikaanse skole.

Motivering: 'n Studie onder hierdie titel sal fokus op die nut van opvoedkundige leierskap vir alle rolspelers in die skoolomgewing. Uitstekende vergelykings, verbande en verskille sal moontlik aandui in watter opsig hierdie verskillende rolspelers sal baat vind by leierskapopleiding. Hierdie studie behoort ook meer lig te werp op die wyse waarop personeelopvoeders op verskillende hiërargiese vlakke in die skoolomgewing mekaar as leiers ervaar.

Die rolle en vermoëns van skoolhoofde as opvoedkundige leiers.

Motivering: Dit sal baie help as daar meer in diepte ingegaan word op die rolle en vermoëns van skoolhoofde as opvoedkundige leiers. Hierdie studie sal skoolhoofde in staat stel om te besef wat van hulle verwag word en op watter wyses opgetree moet word ten einde die beste resultate te bereik.

Bestuur tot leierskap: 'n skoolgebaseerde perspektief.

Motivering: Weens die volgehoue debat rakende die onderskeid tussen leierskap en bestuur sal hierdie studie die weg kan baan vir 'n paradigma skuif van bestuurders na leiers. Hierdie studie ook gemotiveer word deur te stel dat 'n nuwe onderwys kurrikulum slegs deur nuwe opvoederpersoneel geïmplementeer kan word.

Die opleibaarheid van opvoederpersoneel in histories benadeelde Suid-Afrikaanse skole.

Motivering: In die onderhawige studie wat deur hierdie navorsing gemaak is, is leierskapopleiding in die algemeen gefokus. 'n Vergelyking tussen die opleibaarheid van opvoederpersoneel in histories benadeelde Suid-Afrikaanse skole en voormalige model C-skole behoort meer lig te werp op sukses van transformasie en die opheffingspoging in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel.

5.5 SLOTOPMERKING

Die literatuurstudie het die wese van leierskap en die belangrikheid daarvan vir departementshoofde op meer as een wyse beklemtoon. Die empiriese ondersoek het die leierskapvermoëns, kennis rakende leierskap, leierskap in die werkomgewing en die behoefte aan leierskapontwikkeling by departementshoofde na vore gebring.

Die navorser is van mening dat die nut van effektiewe leierskap in die onderwysomgewing en in skole nie ernstig genoeg opgeneem en beklemtoon word nie. Die rede vir hierdie stelling blyk uit die hoë persentasie opvoederpersoneel wat die onderwys verlaat. Die talle take en verantwoordelikhede waaronder departementshoofde gebuk gaan lei tot hewige spanning, wat 'n negatiewe uitwerking op die werkomgewing sowel as die persoonlike omgewing het. Hierdie tendens dui daarop dat daar onvoldoende leierfigure en leierskap in die onderwysomgewing is.

Daar word vertrou dat hierdie navorsing daartoe sal bydra dat die Departement van Onderwys die nut van leierskapopleiding vir departementshoofde sal besef en beter ingelig sal wees rakende die wese van leierskap in die skoolomgewing. Dit kan ook daartoe lei dat ander oningeligtes bemagtig kan word. Uiteindelik behoort dit te lei tot 'n verbetering in onderwys in die land as geheel.

BRONNELYS

ANASTASI, A. 1988. Psychological testing. 6th ed. New York : Macmillan. 817 p.

ARMSTRONG, M. 1993. A handbook of personnel management practice. 4th ed. London : Kogan Page. 976 p.

ASMAL, K. 2001. HIV/AIDS is everyone's concern. [Web:] http://education.pwv.gov.za/media/speeches_2001/May_01/azaadvillem.htm [Datum van gebruik: 23 Des. 2003].

BABOVAC, T. 2003. PSC essay: implementing an effective leadership model. [Web:] <http://www.pscilists.com/enTouchCMS/FileUpIFolder/Implementing%20an%20Effective%20Leadership%20Model.pdf> [Datum van gebruik: 22 Jul. 2004].

BARNETT, B.G. 2004. The changing external policy context and the role of the school principal. [Web:] <http://www.ncsl.org.uk/mediastore/image2/kpool-evidence-barnett.pdf> [Datum van gebruik: 14 Jul. 2004].

BASSON, J.A.A. 1991. Bestuursontwikkeling van skoolhoofde van sekondêre skole in Lebowa. Potchefstroom : PU vir CHO. (Verhandeling - M.Ed) 135 p.

BATEMAN, T.S. & SNELL, S.A. 1996. Management: building competitive advantage. Chicago : Irwin. 588 p.

BENNETT, N., NEWTON, W., WISE, C., WOODS, P.A. & ECONOMOU, A. 2003. The role and purpose of middle leaders in schools. [Web:] <http://www.ncsl.org.uk/mediastore/image2/literature-review-middle-leaders-full.pdf> [Datum van gebruik: 15 Jun. 2004].

BENNIS, W. 2004. On becoming a leader. [Web:]
<http://www.ncsl.org.uk/mediastore/image2/randd-leaders-business-bennis.pdf>
[Datum van gebruik: 21 Jun. 2004].

BOON, M. 1996. The power of interactive leadership: the African way.
Johannesburg : Struik Publishers (Pty) Ltd. 140 p.

BOURGON, J. 1999. Management, managers and middle managers. [Web:]
http://www.ccmd-ccg.gc.ca/about/newsroom/speeches/manage_e.html [Datum
van gebruik: 22 Jan. 2003].

BOWMAN, R.F. 2004. Teachers and leaders. *Clearing house*, 77(5):187,
May/Jun.

BRIGHOUSE, T. 2004. Leadership. [Web:]
<http://www.bgfl.org/services/leaders/files/leadship.pdf> [Datum van gebruik: 26
Jul. 2004].

CHIBBER, M.L. 1993. Sai Baba's Mahavakya on leadership. Faber, VA : Leela
Press. 212 p.

CLARK, D. 2002. Leadership style survey. [Web:] <http://www.nwlink.com/~donclark/leader/survstyl.html> [Datum van gebruik: 17 Feb. 2004].

COETZEE, L.D. 1996. Creating a motivating climate: a practical guide for the
South African manager. Potchestroom : L.D.Coetzee. 224 p.

COHEN, A. 2004. Leading from the middle: issues and answers on leadership
for middle managers. [Web:] <http://www.babsoninsight.com/contentmgr/showdetails.php/id/594> [Datum van gebruik: 13 Jul. 2004].

COUTTS, P. 2000. Leadership versus management. [Web:] <http://www.telusplanet.net/public/pdcoutts/leadership/LdrVsMngt.htm> [Datum van gebruik: 4 Apr. 2004].

DANZIG, A. 1999. How might leadership be taught? The use of story and narrative to teach leadership. *Leadership in education*, 2(2):117-131.

DE BEER, S.J.M. 1991. Die bestuurstaak van die departementshoof aan die sekondêre skool : 'n evalueringsprofiel. Pretoria : VISTA Universiteit. (Verhandeling - M.Ed.) 120 p.

DEAL, T.E. & PETERSON, K.D. 1999. Bifocal leadership and school reform: two images of school leadership. [Web:] http://www.wcer.wisc.edu/ccvi/pub/ReformTalk/Year_1999/Apr_1999_Reform_Talk_4.html [Datum van gebruik: 27 Jul. 2004].

DEPARTEMENT VAN ONDERWYS (SA)^a. 2003. Teacher development. [Web:] <http://education.pwv.gov.za/index.asp?src=doea&xsrc=tdev> [Datum van gebruik: 4 Sep. 2003].

DEPARTEMENT VAN ONDERWYS (SA)^b. 1999. Terme en diensvoorwaardes van die indiensneming van opvoeders soos bepaal in terme van artikel 4 van die Wet op indiensneming van opvoeders, 1998. *Staatskoerant*, 19767:9-22, Febr. 18. (Regulasiekoerant no 222).

DEXCEL. 2003. Leadership. [Web] http://www.dexcel.co.nz/pdf_files/p4d/fs_6-1.pdf [Datum van gebruik: 12 Jul. 2004].

DILTS, R. 2001. Alpha leadership. [Web:] <http://www.nlpu.com/Articles/AlphaLeader.html> [Datum van gebruik: 21 Nov. 2003].

DOH, J.P. 2003. Can leadership be taught?. *Academy of Management Learning and Education*, 2(1):54-67.

DOTLICH, D.L. & NOËL, J.L. 1998. Action learning: how the world's top are recreating their leaders and themselves. San Francisco : Jossey-Bass Publishers. 214 p.

DOWDALL, B. 2003. Middle managers make the difference. [Web:] http://www.conferenceboard.ca/press/2003/middle_managers.asp [Datum van gebruik: 22 Jan. 2004].

DUNCAN-POITIER, J. 2004. New York state educational departement: growing tommorow's leaders today. [Web:] <http://www.highered.nysed.gov/ocue/> [Datum van gebruik: 23 Jul. 2004].

EADE, D.M. 2002. Motivational management. [Web:] <http://www.adv-leadershiop-grp.com/articles/motivate.htm> [Datum van gebruik: 21 Nov. 2003].

EARLYWINE, J. 2004. The personality of leadership. [Web:] <http://www.theallineed.com/ad-self-help-6/self-help-007.htm> [Datum van gebruik: 3 Feb. 2004].

EDUCATION WEEK. 2000. Leadership in education. [Web:] <http://www.edweek.org/sreports/leaders.htm> [Datum van gebruik: 20 Jan. 2004].

EHLERS, M.B. & LAZENBY, J.A.A. 2004. Strategic management: South African concepts and cases. Pretoria : Van Schaik. 309 p.

EPITROPAKI, O. 2004. What is transformational leadership?. [Web:] <http://www.shef.ac.uk/~iwp/publications/whatis/transformational.pdf> [Datum van gebruik: 22 Jul. 2004].

FARKAS, C. M. & WETLAUFER, S. 1996. The ways chief executive officers lead. *Harvard business review*, 74(3):110-122.

FIRESTONE, W.A. & RIEHL, C. 2003. What we know about successful school leadership. [Web:] <http://www.cepta.gse.rutgers.edu/whatweknow.pdf> [Datum van gebruik: 22 Jul. 2004].

FITZGERALD, T. 2002. School middle managers: the frequently forgotten tier in schools. [Web:] http://english.unitechnology.ac.nz/resources/resources/middle_managers.html [Datum van gebruik: 22 Jan. 2004].

FROHNMAYER, D. 2003. Ethics in leadership. [Web:] <http://uoleadership.uoregon.edu/tips/EthicsInLeadership.pdf> [Datum van gebruik: 24 Jul. 2004].

FULL RANGE LEADERSHIP. 2004. Full range leadership. [Web:] <http://www.fullrangeleadership.com/content/leadership8> [Datum van gebruik: 29 Jan. 2004]

FULLAN, M. 2003. Changing the context what can a principal do? [Web:] <http://www.learn-line.nrw.de/angebot/greenline/lernen/downloads/change.pdf> [Datum van gebruik: 24 Aug. 2004].

GIBSON, J.L., IVANCEVICH, J.M. & DONNELLY (Jr), J.H. 1994. Organizations. 8th ed. Chicago : Irwin. 802 p.

GÖTTERD, L. 2000. Notule van die konfederale afrikanerforum vergadering. [Web:] <http://www.praag.co.za/Notule%20Afrikanderforum%205%20Julie%202003.htm> [Datum van gebruik: 7 Sep. 2003].

HENRY, L.L. 2000. Politics and moral leadership. *The Virginia news letter*. 76(2):1-6, July.

HERSIENE NASIONALE KURRIKULUM VERKLARING GRADE R-9 (SKOLE) BELEID: EKONOMIESE EN BESTUURSWETENSKAPPE. 2002. 59 p.

KATZ, R.N. 1997. Higher education and the forces of self-organization: an interview with Margaret Wheatley. [Web:] <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/CEM9716.pdf> [Datum van gebruik: 6 Aug. 2004].

KELLY, M. L. 2003. Personality adds to leadership development processes [Web:] <http://www.ipat.com/articles/perleadership.html> [Datum van gebruik: 4 Feb. 2004].

KOTTER, J.P. 1992. Corporate culture and performance. New York : Free Press. 214 p.

KROON, J. 1990. Algemene bestuur. Pretoria : HAUM – Tersier. 589 p.

KROON, J. 1996. General management. 2nd ed. Pretoria : Kagiso Tertiary. 564 p.

KRÜGER, J.D.A. 1990. Skoolklimaatskepping as bestuurshandeling van die departementshoof opvoedkunde leiding. Potchefstroom : PU vir CHO. (Verhandeling – M.Ed.) 109 p.

KWAZULU/NATAL: DEPARTEMENT VAN ONDERWYS. 2002. Doeltreffende leierskap en bestuur. [Web:] http://www.kzneducation.gov.za/manuals/tesm/manuals/a_manual_1/ [Datum van gebruik: 4 Feb. 2004].

LEDUC, A.L. 1996. Organizational leadership: characteristics of success and failure. [Web:] <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/PUB3015.pdf> [Datum van gebruik: 12 Jul. 2004].

LEGOTLO, M.W. 1994. An induction programme for newly-appointed school principals in Bophuthatswana. Potchefstroom : PU vir CHO. (Verhandeling – PhD.) 315 p.

LEITHWOOD, K.A. & RIEHL, C. 2003. What we know about successful schoolleadership. [Web:] <http://www.cepa.gse.rutgers.edu/whatweknow.pdf> [Datum van gebruik: 12 Jul. 2004].

LITTLE, J.W. 1995. Contested ground: the basis of teacher leadership in two restructuring high schools. *The Elementary school journal*, 96(1):47-63.

MACKAY, P. 1997 Empowering the middle manager. [Web:] <http://www.idc.govt.nz/documents/GP002.doc> [Datum van gebruik: 6 Aug. 2004].

MANNING, A. 2002. The essence of leadership. *Succeed*:10-24, November/December.

MANZ, C.C. & SIMS, H.P. 2001. The new superleadership. San Francisco : Berrett-Koehler Publishers, Inc. 256 p.

MORGAN, G. 1986. Images of organisations. [Web:] <http://www.srds.ndirect.co.uk/leader01.htm#g960329b> [Datum van gebruik: 14 Jul. 2004].

NAUDE, P.S. 1993. Die inskakeling van die nuutaangestelde departementshoof in die sekondêre skool. Potchefstroom : PU vir CHO (Verhandeling - M.ed.). 120 p.

OHIO CENTER FOR EFFECTIVE SCHOOLS. 2003. Effective schools leadership teams. [Web:] <http://effective-schools.org/effective-education/effective-school-leaders.asp> [Datum van gebruik: 23 Des. 2003].

OLSEN, T. 2002. Project leadership: an introduction. [Web:] <http://www.telecom.lth.se/Personal/thomaso/publications/leadership.pdf> [Datum van gebruik: 12 Jul. 2004].

ORANS, L.P. 1997. Learning about Leadership. [Web:] <http://www.pinetreeweb.com/whatis.htm> [Datum van gebruik: 5 Sep. 2003].

ORPEN, M. 2003. Fly now, crash later?: scenario planning avoids surprises in education and training. *Succeed*:26-28, July/August.

PARISH, C. 2004. Leadership training in question. *Nursing standard*, 18(26):6, March.

PETERSON, K.D. 1999. The realities of the principals work. [Web:] http://www.wcer.wisc.edu/ccvi/pub/ReformTalk/2_99.pdf [Datum van gebruik: 14 Jul. 2004].

PIERCE, J.L. & NEWSTROM J.W. 1995. Leaders & the leadership process. Boston : IRWIN, Inc. 331 p.

ROBBINS, S.P. & LANGTON, N. 1999. Organizational behaviour. 2nd ed. [Web:] http://www.commerce.usask.ca/faculty/ewetzel/Robbins_CW/chapter98/deluxe.html [Datum van gebruik: 24 Jul. 2004].

SARNER, M. 2001. Can leadership be learned? [Web:] <http://pf.fastcompany.com/articles/archive/msarner.html> [Datum van gebruik: 21 Jun. 2004].

SAS INSTITUTE INC. 1999. The SAS system for windows release 8.02 TS level 02M0 Copyright© 1999-2001. Cary, NC.

SCHOLL, R.W. 2002. Leadership style. [Web:] http://www.cba.uri.edu/Scholl/Notes/Leadership_Approaches.html [Datum van gebruik: 26 Jul. 2004].

SINCLAIRE, K. 2004. Leadership vs. management. [Web:] http://www.osborne-group.com/Article_-_Leadership_vs_Management.pdf [Datum van gebruik: 12 Jun. 2004].

SMITH, G.P. 2002. Are you a good leader or a bad leader? [Web:] <http://www.managerwise.com/cgi-bin/frames.cgi?page=kblank//kb28.html&zone=kblank> [Datum van gebruik: 23 Des. 2003].

SPILLANE, J.P. 1999. Toward a theory of leadership practice: a distributed perspective. [Web:] http://www.letus.org/PDF/DLS_ipr_paper.doc [Datum van gebruik: 12 Jul. 2004].

SQUELCH, J. M. 1994. Implementing affirmative action in South African universities: the balancing of interests. [Web:] <http://anzela.auckland.ac.nz/docs/Squelch%20Impl%20Affirm%20Action.PDF> [Datum van gebruik: 9 Feb. 2004].

STARCHER, G. 2001. An introduction to moral leadership. [Web:] <http://www.ebbf.org/documentation/presentations/pdf/MoralLeadership.pdf> [Datum van gebruik: 23 Jun. 2004].

STEENKAMP, F.W. 2002. Die werksbeskrywing van persone el verbonde aan skole met 'n landboustudierigting: 'n bestuursmatige perspektief. Potchefstroom : PU vir CHO. (Verhandeling – D.Phil.) 328 p.

STERLING, L. & DAVIDOFF, S. 2000. The courage to lead. Cape Town : Juta & Co, Ltd. 110 p.

SULLIVAN, S. 2000. Mastering leadership. [Web:] <http://www.allbiz/newroot/zoom.asp> [Datum van gebruik: 21 Nov. 2003].

TADD, K.G. 2004. Educational leadership models. [Web:] <http://www.geocities.com/athens/delphi/5777/EducationalLeadershipModels> [Datum van gebruik: 28 Jul. 2004].

TAYEB, M. H. 1996. The management of a multicultural workforce. New York : John Wiley. 238 p.

THE TRAINING FOUNDATION. 2001. UK organisations overwhelmingly committed to leadership from behind. [Web:] <http://www.trainingfoundation.com> [Datum van gebruik: 7 Sep. 2003].

THEROUX, P. 2004. Enhance learning with technology. [Web:] <http://members.shaw.ca/priscillatheroux/philosophy.html> [Datum van gebruik: 15 Jun. 2004].

THOMAS, G. 2003. What is transactional leadership? [Web:] <http://www.leadingtoday.org/Onmag/jan03/transaction12003.html> [Datum van gebruik: 26 Jul. 2004].

THOMPSON, A.A. & STRICKLAND, A.J. 1996. Strategic management: concepts and cases. 9th ed. Boston : McGraw-Hill. 1035 p.

TOWERS, C. 2002. Leading from the middle. [Web:] http://www.managers-gestionnaires.gc.ca/reading_room/reports/leading_from_middle/menu_e.shtml [Datum van gebruik: 15 Jul. 2004].

TRANSVAALSE ONDERWYS DEPARTEMENT. 1993. Handleiding vir algemene skoolorganisasie. Pretoria.

VAN NIEKERK, J.H.S. 1982. Personeelontwikkeling as bestuurstaak van die skoolhoof. Johannesburg : RAU. (Verhandeling - M.Ed.) 166 p.



Dr. A Karodia
Head: Department of Education
North west Province
Fax no. 018-3873430

Private bag X6001 Potchefstroom 2520
Tel: (018) 299 1111 Fax (018) 299 2799
cell: 0822331411/22 (cell to cell)

School of Human Based School Subjects
Tel: (018) 299 4339
E-Mail: smsalh@puknet.puk.ac.za

Dear dr. Karodia

31 March 2004

RESEARCH

I am a lecturer at the School of Human Based School Subjects (North West University - Potchefstroom). I am currently a registered masters student at the university in Educational Management (Student no. 12407).

I am in the process of researching the leadership role of heads of departments in secondary schools. The literature study is near completion and the questionnaire for the empirical study is already approved by my promoter (Prof. PJ Mentz).

The aim of this study is:

- To determine what leadership responsibilities is expected from the head of department in secondary schools and to compare these responsibilities with those of middle managers in the private sector.
- To determine the difference between leadership and management and also to determine whether current heads of departments are leaders or managers.
- To emphasize the need for leadership training in the department of education specifically aimed at the heads of departments in secondary schools.
- To create a leadership model which can be used as the foundation for creating leadership training programmes in die department of education.

In order to reach these aims, I compiled a questionnaire to test and confirm assumptions made in the literature study. The questionnaire is divided into two sections. The first section (35 questions) would enable me to discover the style of leadership of the head of department. The reason for

determining the leadership style is to create a suitable leadership training model which falls within the parameters of the main leadership style.

The second section of the questionnaire (15 questions) is based on certain discoveries I made and researched in the literature study. The aim of this section is to verify the literature findings.

The research in this study also forms the basis for my further studies (PhD). Therefore I would appreciate the following request:

My request is for your kind permission to conduct a survey by means of the above mentioned questionnaire in the Potchefstroom and Klerksdorp district. Various secondary schools form part of this area and the questionnaire would only be completed by the heads of departments in selected schools. I will not interrupt the school programme in any way, and all participants will complete the questionnaire out of free will. I will beforehand contact each school's principle for the most suitable time in order to visit the school.

Please find attached a copy of the questionnaire involved. This questionnaire is also available in Afrikaans.

Yours sincerely

Mr A. Henrico





NORTH WEST PROVINCE

Department of Education
Lefapha la Thuto
Departement van Onderwys

1st Floor Gerona Building Mmabatho 2735 • Private Bag X 2044 Mmabatho 2735
Tel: (+2718) 3573429/3573430 • Fax: (+2718) 3573430
E-mail: marthin@nwpp.org.za



OFFICE OF THE SUPERINTENDENT GENERAL

Enquiries: M M Marthin
Telephone: 018 - 3573429
E-mail: marthin@nwpp.org.za

To: Mr HM Mwell
Executive Regional Manager

From: Dr A M Karodia
Superintendent General

Date: 23 April 2004

Subject: REQUEST TO CONDUCT RESEARCH - MR A HENRICO

Many thanks for your correspondence concerning the above matter. The contents have been noted. *Permission is hereby granted by* virtue of this letter subject to the following conditions:

1. There will be no cost to the department.
2. Schooling will not be disrupted in any way.
3. Regular reports be given to the department on the progress of the research.
4. No data must be published without the express permission of this department.

Kindly grant permission.

Thanking you.

Yours sincerely

Anis Mahomed Karodia
DR ANIS MAHOMED KARODIA
SUPERINTENDENT GENERAL

RECEIVED
10 APR 2004
SOUTH AFRICA 1994 - 2004





Private bag X6001 Potchefstroom 2520
Tel: (018) 299 1111 Fax (018) 299 2799
cell: 0822331411/22 (cell to cell)

School of Human Based School Subjects
Tel : (018) 299 4339
E-Mail: smsalh@puknet.puk.ac.za

Beste Departementshoof

NAVORSING

Daar word tans navorsing gedoen oor leierskap in sekondêre skole in die Potchefstroom distrik. Die doel van hierdie navorsing is om te bepaal oor watter leierskapvaardighede die departementshoofde in sekondêre skole beskik en om ook aanbevelings te maak rakende moontlike opleiding van departementshoofde in die ontwikkeling van hulle leierskapvaardighede.

Die navorsing word deur Mnr Alfred Henrico (Vakvoorsitter Ekonomiese Bestuurswetenskappe : Fakulteit Opvoedkunde by die Noordwes Universiteit) as deel van 'n magister graad gedoen. Goedkeuring vir hierdie navorsingsproses is verleen deur Mnr H.M Mweli (Uitvoerende Streeksbestuurder : Noordwes Provinsie) en Dr A.M. Karodia (Superintendent Generaal : Noordwes Provinsie).

Vertroulikheid van inligting : Die navorsing word op 'n absolute anonieme basis gedoen. Daar word geensins van u verwag om u naam of die skool waar u werksaam is te meld nie. Indien u sou verlang, sal die uitslag van die totale navorsingsprojek aan u gestuur word, maar met geen melding van enige individu of skool nie.

U samewerking in die suksesvolle uitvoering van hierdie navorsingsprojek word hoog op prys gestel en u bydrae word opreg waardeer. Die vraelys moet asseblief voltooi word voor 31 Mei 2004, waarna mnr Henrico dit by u sal afhaal.

Indien u enige navrae in verband met die vraelys of die navorsingsprojek het, is u welkom om met Mnr Henrico in verbinding te tree.

Kontakbesonderhede:

Tel : (018) 299 4339

Sel : 072 908 6448

E-pos : smsalh@puknet.puk.ac.za

Vriendelike Groete

Mnr Alfred Henrico (Vakvoorsitter Ekonomiese en Bestuurswetenskappe)

LEIERSKAPVRAELYS VIR DEPARTEMENTSHOOFDE

Geagte Mnr / Me

Vul asb die onderstaande gegewens volledig in.

AFDELING A : BIOGRAFIESE BESONDERHEDE

OUDERDOM:		
GESLAG:	Manlik	Vroulik
JARE DIENS IN DIE ONDERWYS:		
JARE AS DEPARTEMENTSHOOF:		

AFDELING B : LEIERSKAPSTYL OPNAME VRAELYS

Leierskap Onderzoek

Bladsy 1

		5	4	3	2	1
1	Ek neem die finale besluite in my departement.	Altyd	Gereeld	Soms	Min	Nooit
2	Ek probeer om een of meer onderwysers te betrek wanneer daar besluit moet word wat gedoen moet word en hoe dit gedoen moet word, maar ek behou steeds die gesag om die finale besluit te neem.	Altyd	Gereeld	Soms	Min	Nooit
3	Ek en die onderwysers in my departement stem oor belangrike besluite wat geneem moet word.	Altyd	Gereeld	Soms	Min	Nooit
4	Ek oorweeg die onderwysers in my departement se voorstelle, want ek het tyd daarvoor.	Altyd	Gereeld	Soms	Min	Nooit
5	Ek vra die onderwysers se idees en insette tydens opkomende planne en projekte.	Altyd	Gereeld	Soms	Min	Nooit
6	Wanneer belangrike besluite in my departement geïmplementeer moet word, moet dit die goedkeuring van elke individu dra.	Altyd	Gereeld	Soms	Min	Nooit
7	Ek sê vir die onderwysers in my departement wat om te doen en hoe om dit te doen.	Altyd	Gereeld	Soms	Min	Nooit
8	Wanneer dinge in my departement skeef loop, hou ek 'n vergadering met die onderwysers in my departement om hulle raad te kry in die ontwikkeling van 'n strategie om 'n projek of proses op skedule te hou.	Altyd	Gereeld	Soms	Min	Nooit
9	Wanneer ek inligting aan die onderwysers wil deurstuur doen ek dit deur byvoorbeeld gebruik te maak van epos, memos of boodskappe. Ek hou baie min 'n vergadering en verwag steeds dat die onderwysers tydig op die inligting moet reageer.	Altyd	Gereeld	Soms	Min	Nooit
10	Wanneer een van die onderwysers in my departement 'n fout maak sê ek dat hulle dit nie weer moet doen nie en ek maak 'n nota daarvan.	Altyd	Gereeld	Soms	Min	Nooit
11	Ek wil 'n omgewing skep waar die onderwysers eienaarskap aanvaar van hulle eie projekte. Ek laat hulle toe om deel te neem aan die besluitnemingsproses.	Altyd	Gereeld	Soms	Min	Nooit
12	Ek laat die onderwysers in my departement toe om self te besluit wat om te doen en hoe dit gedoen moet word.	Altyd	Gereeld	Soms	Min	Nooit
13	Nuwe onderwysers word nie toegelaat om enige besluite te neem voordat dit nie eers deur my goedgekeur is nie.	Altyd	Gereeld	Soms	Min	Nooit
14	Ek vra die onderwysers in my departement uit oor hulle toekomsplanne in die onderwys en poog dan om hulle visie in ag te neem waar ek kan.	Altyd	Gereeld	Soms	Min	Nooit
15	Die onderwysers in my departement weet meer van hulle werk af as ek, daarom laat ek hulle toe om werk te doen soos hulle goeddink.	Altyd	Gereeld	Soms	Min	Nooit
16	Wanneer iets in my departement verkeerd gaan, sê ek vir die onderwysers dat 'n prosedure nie reg verloop nie en dan ontwikkel ek 'n nuwe prosedure.	Altyd	Gereeld	Soms	Min	Nooit
17	Ek laat die onderwysers toe om met my riglyne, prioriteite te stel.	Altyd	Gereeld	Soms	Min	Nooit
18	Ek deleger take wanneer 'n nuwe prosedure of proses	Altyd	Gereeld	Soms	Min	Nooit

	geïmplementeer moet word.					
19	Ek hou die onderwysers dop om te verseker dat hulle die regte prestasie lewer.	Altyd	Gereeld	Soms	Min	Nooit
20	Wanneer daar 'n verskil in opinie in die departement ontstaan, werk ek saam die onderwysers om hulle verskille op te los.	Altyd	Gereeld	Soms	Min	Nooit
21	Elke onderwyser in my departement is verantwoordelik om hulle eie werkswaardigheids te bepaal.	Altyd	Gereeld	Soms	Min	Nooit
22	Ek hou van die mag wat ek as leier oor die onderwysers in my departement het.	Altyd	Gereeld	Soms	Min	Nooit
23	Ek gebruik my mag as leier om die onderwysers in my departement te help om in hulle werk te groei.	Altyd	Gereeld	Soms	Min	Nooit
24	Ek verkies dit om my gesag as leier met die onderwysers in my departement te deel.	Altyd	Gereeld	Soms	Min	Nooit
25	Die onderwysers in my departement moet gerig of gedreig word met straf ten einde te verseker dat hulle die doelwitte bereik.	Altyd	Gereeld	Soms	Min	Nooit
26	Die onderwysers kan hulle eie rigting volg indien hulle toegewyd is om doelwitte te bereik.	Altyd	Gereeld	Soms	Min	Nooit
27	Die onderwysers in my departement het die reg om hulle eie doelwitte in die departement te bepaal.	Altyd	Gereeld	Soms	Min	Nooit
28	Die onderwysers in my departement is hoofsaaklik op soek na sekuriteit.	Altyd	Gereeld	Soms	Min	Nooit
29	Die onderwysers weet hoe om probleme in die departement op 'n kreatiewe en innoverende wyse op te los.	Altyd	Gereeld	Soms	Min	Nooit
30	Die onderwysers in my departement kan hulleself net so goed bestuur soos ek dit kan doen.	Altyd	Gereeld	Soms	Min	Nooit

AFDELING C : LEIERSKAP GEBASEERDE VRAE

Leierskap Onderzoek

Bladsy 2

SKAAL

Maak slegs in X oor die toepaslike antwoord wat u kies

1	Ek weet presies wat die konsep leierskap beteken en behels.	JA	NEE	ONSEKER
2	Ek beskou myself as 'n leier in my departement/skool.	JA	NEE	ONSEKER
3	Ek het 'n behoefte om my leierskapvaardighede te ontwikkel deur formele onderrig.	JA	NEE	ONSEKER
4	Ek is al in my loopbaan as opvoeder die keuse gegun om my leierskapvaardighede te ontwikkel deur formele onderrig/kursus.	JA	NEE	ONSEKER
5	Ek leer hoe om 'n leier te wees deur ondervinding.	JA	NEE	ONSEKER
6	Ek glo ek sal geleer kan word 'n om beter leier te wees.	JA	NEE	ONSEKER
7	Ek glo 'n goeie leierskap ontwikkelingsprogram sal my in staat stel om my werk as departementshoof beter te verrig.	JA	NEE	ONSEKER
8	Ek kry genoeg geleentheid in my skool/departement om my leierskapvaardighede ten toon te stel.	JA	NEE	ONSEKER
9	My werkslas verhoed my om my leierskapvaardighede effektief te gebruik in die skool/departement.	JA	NEE	ONSEKER
10	Ek glo dit is beter om 'n leier te wees as 'n bestuurder.	JA	NEE	ONSEKER
11	Ek is van mening dat die kompleksiteit en veranderende aard van die onderwysomgewing my verhoed om 'n effektiewe leier te wees, of ek my leierskapvaardighede ontwikkel of nie.	JA	NEE	ONSEKER
12	Ek weet presies oor watter leierskapstyl ek beskik.	JA	NEE	ONSEKER
13	Ek weet hoe om die onderwysers in my departement te lei.	JA	NEE	ONSEKER
14	Ek weet presies wat van my as leier in die onderwys verwag word.	JA	NEE	ONSEKER
15	Ek is van mening dat effektiewe leierskap in die onderwys baie vraagstukke en probleme sal oplos.	JA	NEE	ONSEKER

