

DIE FINANSIËLE BESTUURSTAAK VAN DIE SKOOLHOOF

deur

GABRIËL STEPHANUS NIEMANN

Proefskrif voorgelê ter vervulling
van die vereistes vir die graad

DOCTOR EDUCATIONIS

in die vak

ONDERWYSBESTUURSKUNDE

**DEPARTEMENT
VERGELYKENDE EN TEMPORELE OPVOEDKUNDE**

**POTCHEFSTROOMSE UNIVERSITEIT
VIR CHRISTELIKE HOËR ONDERWYS**

PROMOTOR: Prof. dr. S.S. Barnard

**MEDEPROMOTORS: Prof. dr. G.J. de Klerk
Prof. dr. L.A. van Wyk**

**Potchefstroom
Januarie 1985**

VOORWOORD

By die voltooiing van hierdie studie moet ek in dankbare erkentlikheid getuig dat dit alleen moontlik is deur die Skepper en Gewer van alle dinge, want:

"Uit Hom en deur Hom en tot Hom is alle dinge." (Rom. 11:36)

As hierdie proefskrif selfs die geringste bydrae sou lewer om elke kind tot daardie mens te laat ontplooi wat God hom bedoel het om te wees, dan was dit die moeite werd.

My opregte dank aan:

prof. S.S. Barnard vir sy akademiese deeglikheid en positiewe aanmoediging;

proff. G.J. de Klerk en L.A. van Wyk vir hulle hulpvaardigheid en opbouende kommentaar;

dr. J.L. du Plooy vir sy toegewyde inset t.o.v. die taalversorging;

Alta vir die keurige tikwerk;

die RGN vir finansiële ondersteuning in die vorm van 'n navorsingstoekenning;

my ouers en skoonouers vir hulle ondersteuning en aanmoediging; en

die personeel van die Ferdinand Postma-biblioteek vir hulle vriendelike hulpverlening.

'n Besondere dankie aan hulle wat die meeste moes opoffer - Alta, Eszél en Jacques sonder wie se liefde, vertrouwe en ondersteuning hierdie studie nie moontlik sou wees nie.

Die skrywer

INHOUDSOPGAWE

1.	ORIËTERING	1
1.1	INLEIDING	1
1.2	PROBLEEMSTELLING	2
1.3	DOEL VAN DIE NAVORSING	2
1.4	AFBAKENING VAN DIE NAVORSINGSTERREIN	3
1.5	METODE VAN ONDERSOEK	4
1.6	VERKLARING VAN BEGRIPPE, PLEKBEPALING EN STANDPUNTIN- NAME	5
1.6.1	Opmerking	5
1.6.2	Die beskouinge met betrekking tot onderwysadministra- sie	6
1.6.3	Die beskouinge met betrekking tot onderwysbestuur ..	8
1.6.4	Die beskouinge met betrekking tot finansiële onder- wysadministrasie	16
1.6.5	Die beskouinge met betrekking tot finansiële onder- wysbestuur	17
1.6.6	Die begrip "onderwysleier"	19
1.7	BEGRONDING VAN FINANSIËLE ONDERWYSBESTUUR	19
1.7.1	Prinsipiële standpuntinname	19
1.7.2	n Struktuuranalise van finansiële onderwysbestuur ..	20
1.7.3	Voorveronderstellings	31
1.7.4	Samevattend	33
1.8	SAMEVATTING EN VOORUITSKOUIING	34

2.	DIE TAAK, PLEK EN TERREIN VAN FINANSIËLE ONDERWYSBESTUUR BINNE DIE KONTEKS VAN ONDERWYSFINANSIERING ...	35
2.1	INLEIDING	35
2.2	'N MAKROWERKLIKHEIDSPERSPEKTIEF	36
2.2.1	Die onderwyswerklikheid	36
2.2.2	Die ekonomiese werklikheid	37
2.2.3	Die binding tussen die ekonomiese en die onderwyswerklikheid	38
2.2.4	Finansiering as knooppunt tussen die onderwys en die ekonomie	40
2.2.5	Gevolgtrekking	41
2.3	EKONOMIESE REGVERDIGING VIR ONDERWYSBESTEDING	41
2.3.1	Onderwysbesteding vanuit 'n ekonomiese perspektief ..	41
2.3.2	Onderwysbesteding vanuit 'n Christelik-opvoedkundige perspektief	44
2.4	REGVERDIGING VAN STAATSBESTEDING	47
2.4.1	Motivering vir staatsbydrae tot die onderwys	47
2.4.2	Die staat se bydrae tot onderwysfinansiering	48
2.5	DIE FINANSIËLE IMPLIKASIES VAN DIE PARITEITSDOELWITTE AS UITVLOEISEL VAN DIE RGN-ONDERSOEK NA DIE ONDERWYS IN DIE RSA	51
2.5.1	Die huidige verdeling van openbare onderwysfondse ..	51
2.5.2	Die finansiële vereistes om in die geprojekteerde vraag na die onderwys met pariteitsdoelwitte te voldoen	55
2.6	WETENSKAPLIKE BESTUUR AS 'N ANTWOORD OP DIE TEKORT AAN ONDERWYSFONDSE	57
2.7	FINANSIËLE ONDERWYSBESTUUR IN DIE RSA EN ENKELE OORSESE LANDE	60

2.7.1 Terminologiese presisering	60
2.7.2 Finansiële onderwysbestuur in die VSA	61
2.7.3 Finansiële onderwysbestuur in Engeland	68
2.7.4 Finansiële onderwysbestuur in die RSA	71
2.7.5 Samevattend	73
2.8 DIE AARD, WESE EN TERREIN VAN FINANSIËLE ONDERWYSBESTUUR	74
2.8.1 Die aard en wese van finansiële onderwysbestuur ...	74
2.8.2 Die terrein van finansiële onderwysbestuur	75
2.9 SAMEVATTING EN VOORUITSKOUING	80
3. BEPLANNING AS FINANSIËLE BESTUURSTAAK VAN DIE SKOOLHOOF	82
3.1 INLEIDING	82
3.2 BEPLANNING AS ONDERWYSBESTUURSTAAK	83
3.2.1 Wat is beplanning?	83
3.2.2 Die subtake van beplanning	85
3.2.2.1 Die bepaling van doelstellings en doelwitte	85
3.2.2.2 Die formulering van beleid	89
3.2.2.3 Probleemanalise	92
3.2.2.4 Besluitneming	94
3.2.2.5 Ten besluite	98
3.2.3 Prinsipiële standpuntinname	98
3.3 DIE BEPLANNING VAN SKOOLFINANSIES	100
3.3.1 Oriëntering	100

3.3.2	Die begroting as finansiële beplanningsinstrument .	101
3.3.2.1	Wat is die begroting?	101
3.3.2.2	Die begroting en die bepaling van doelstellings .	102
3.3.2.3	Die begroting en die formulering van beleid	104
3.3.2.4	Die begroting en probleemanalise	109
3.3.2.5	Die begroting en besluitneming	116
3.4	EVALUERING EN VOORUITSKOUING	116
4.	ORGANISERING AS FINANSIËLE BESTUURSTAAK VAN DIE SKOOL- HOOF	118
4.1	INLEIDING	118
4.2	DIE AARD EN WESE VAN ORGANISERING	119
4.2.1	Organisering en organisasie	119
4.2.2	Wat is organisering?	121
4.2.3	Die kenmerke van organisering	122
4.2.4	Die subtake van organisering	123
4.3	ORGANISASIESTRUKTUURSKEPPIING AS 'N SUBTAAK VAN ORGA- NISERING	124
4.3.1	Omskrywing	124
4.3.2	Organisasiestruktuurmodelle	125
4.3.2.1	Die lynorganisasiestruktuur	125
4.3.2.2	Die lyn- en staforganisasiestruktuur	126
4.3.2.3	Die funksionele organisasiestruktuur	127
4.3.3	Die beginsels onderliggend aan organisasiestruktuur- skepping	129
4.3.4	Samevattend	131

4.4	DELEGERING AS 'N SUBTAAK VAN ORGANISERING	131
4.5	KOÖRDINERING AS 'N SUBTAAK VAN ORGANISERING	134
4.6	PRINSIPIËLE STANDPUNTINNAME	136
4.7	DIE ORGANISERING VAN DIE SKOOLFINANSIES	139
4.7.1	Inleidend	139
4.7.2	Organisasiestruktuurskepping as finansiële bestuurs- taak	140
4.7.3	Delegering as finansiële bestuurstaak	146
4.7.4	Koördinering as finansiële bestuurstaak	148
4.7.5	Standpuntinname	150
4.8	SAMEVATTENDE EVALUERING EN VOORUITSKOUING	152
5.	LEIDINGGEWING AS FINANSIËLE BESTUURSTAAK VAN DIE SKOOLHOOF	154
5.1	INLEIDING	154
5.2	LEIDINGGEWING EN LEIERSKAP	155
5.2.1	Opmerking	155
5.2.2	Leidinggewing	155
5.2.3	Leierskap	156
5.2.3.1	Wat' is leierskap?	156
5.2.3.2	Leierskapsteorieë	157
5.2.3.3	Leierskapstyle	158
5.2.4	Samevatting	159
5.3	DIE SUBTAKE VAN LEIDINGGEWING	161
5.4	VERHOUDINGSTIGTING AS 'N SUBTAAK VAN LEIDINGGEWING .	162
5.4.1	Verhoudingstigting as n bestuurshandeling	162

5.4.2	Riglyne vir die totstandbrenging van gesonde verhoudings	164
5.4.3	Ten besluite	165
5.5	MOTIVERING AS 'N SUBTAAK VAN LEIDINGGEWING	166
5.5.1	Opmerking	166
5.5.2	Motivering as 'n bestuurshandeling	167
5.5.3	Motiveringsteorieë	168
5.5.3.1	Perspektiefstelling	168
5.5.3.2	Intrinsieke motivering	169
5.5.3.3	Ekstrinsieke motivering	170
5.5.3.4	Prestasie-motivering	171
5.5.4	Ten besluite	172
5.6	KOMMUNIKERING AS 'N SUBTAAK VAN LEIDINGGEWING	173
5.6.1	Die begrippe kommunikasie en kommunisering	173
5.6.2	Kommunisering as 'n bestuurshandeling	174
5.6.3	Ten besluite	177
5.7	PRINSIPIËLE STANDPUNTINNAME	177
5.8	LEIDINGGEWING AS FINANSIËLE ONDERWYSBESTUURSTAAK ..	180
5.8.1	Oriëntering	180
5.8.2	Verhoudingstigting as finansiële onderwysbestuurs-taak	181
5.8.2.1	Die aard van die verhoudings	181
5.8.2.2	Interne verhoudingstigting as finansiële onderwys-bestuurstaak	182
5.8.2.3	Eksterne verhoudingstigting as finansiële onder-wysbestuurstaak	184

5.8.3	Motivering as finansiële onderwysbestuurstaak	188
5.8.3.1	Inleiding	188
5.8.3.2	Interne motivering as finansiële onderwysbestuurs- taak	188
5.8.3.3	Eksterne motivering as finansiële onderwysbe- stuurstaak	190
5.8.4	Kommunikering as finansiële onderwysbestuurstaak ..	194
5.8.4.1	Ten aanvang	194
5.8.4.2	Interne kommunisering as finansiële onderwysbe- stuurstaak	194
5.8.4.3	Eksterne kommunisering as finansiële onderwysbe- stuurstaak	196
5.8.5	Standpuntinname	199
5.9	EVALUERING EN VOORUITSKOUIING	200
6.	BEHEERUITOEFENING AS FINANSIËLE BESTUURSTAAK VAN DIE SKOOLHOOF	202
6.1	INLEIDING	202
6.2	BEHEERUITOEFENING AS 'N BESTUURSHANDELING	203
6.3	BEHEERUITOEFENING AS 'N ONDERWYSBESTUURSHANDELING ..	205
6.4	VEREISTES VIR EFFEKTIEWE BEHEERUITOEFENING	207
6.5	DIE SUBTAKE VAN BEHEERUITOEFENING	208
6.5.1	Identifisering van die subtake	208
6.5.2	Die bepaling van beheervoorskrifte as 'n subtaak van beheeruitoefening	210
6.5.3	Evaluering as 'n subtaak van beheeruitoefening	211
6.5.4	Bysturing as 'n subtaak van beheeruitoefening	213
6.6	SAMEVATTING	214

6.7	PRINSIPIËLE STANDPUNTINNAME	215
6.8	BEHEERUITOEFENING AS FINANSIËLE ONDERWYSBESTUURSTAAK	217
6.8.1	Inleiding	217
6.8.2	Die bepaling van beheervorskrifte as finansiële onderwysbestuurstaak	218
6.8.3	Evaluering as finansiële onderwysbestuurstaak	222
6.8.4	Bysturing as finansiële onderwysbestuurstaak	224
6.8.5	Standpuntinname	226
6.9	SAMEVATTING	227
7.	PERSPEKTIEF EN VERANTWOORDING	231
7.1	TERUGBLIK	231
7.2	GEVOLGTREKKINGS	235
7.3	AANBEVELINGS	239
7.3.1	Aanbevelings met betrekking tot die uitbouing van finansiële onderwysbestuur as wetenskap	239
7.3.2	Aanbevelings met betrekking tot die implementering van die navorsingsresultate	240
	SUMMARY	243
	BRONNELYS	251

1. ORIËTERING

1.1 INLEIDING

Die ondersoek van die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing (RGN) na die onderwysvoorsiening in die Republiek van Suid-Afrika (RSA) wat in opdrag van die Kabinet in 1980 van stapel gestuur is en die verslag wat daaruit voortgevloei het (Verslag van die Hoofkomitee van die RGN-ondersoek na die onderwys - 1981), stel 'n nuwe onderwysbedeling in die RSA in die vooruitsig. Een van die aspekte wat in die Verslag beklemtoon word, is die aangeleentheid aangaande die finansiering van die onderwys. Dit blyk dat onderwysfinansiering in 'n groot mate na die plaaslike (i.c. skool-) vlak oorgedra gaan word. Vir die onderwysleier (i.c. skoolhoof) hou dit dié implikasie in dat hy vir die hantering van groter bedrae geld verantwoordelik gaan wees. Dit raak die skoolhoof se bestuursverantwoordelikheid direk in dié sin dat hy sodanig vir sy taak opgelei moet wees dat hy, ook wat die finansiële terrein van sy bestuurstaak betref, met gesag en selfvertroue moet kan optree.

Die bestuurstaak van die onderwysleier (i.c. skoolhoof) is een van die onderwysterreine wat in die Verslag uitgesonder is aangesien dit nog indringend in die RSA nagevors moet word. Die finansiële komponent vorm 'n onvermydelike en belangrike aspek van die bestuurstaak van die onderwysleier en is, sover vasgestel kan word, nog nie in die RSA nagevors nie.

1.2 PROBLEEMSTELLING

Een aspek van die skoolhoof se bestuuroopdrag wat hy met welslae moet hanteer, en waarvoor hyself direk verantwoordelik bly, is die finansies binne die skoolsituasie. Vir dié taak is omtrent geen onderwysleier in die RSA opgelei nie. Een van die ver- naamste oorsake hiervoor is die feit dat finansiële onderwys- bestuur, as 'n toegepaste terrein van onderwysbestuur, tot op hede nog nie ontwikkel is nie, deels omdat finansiële onderwys- bestuur as 'n hibride van sakebestuur en publieke administrasie beskou word en deels omdat dit as 'n blote rigiede uitvoering van die owerheidsbeleid afgemaak word.

Uit die voorafgaande oorkoepelende probleem kan die volgende deelfasette van die probleem rondom finansiële onderwysbestuur geïdentifiseer word:

- 1.2.1 Is finansiële bestuur 'n komponent van onderwysbestuur?
- 1.2.2 Watter verband bestaan daar tussen finansiële onderwys- bestuur en sakebestuur en waarom is eersgenoemde onder- wysgetipeerd?
- 1.2.3 Wat is die aard, omvang en verloop van finansiële onder- wysbestuur?

1.3 DOEL VAN DIE NAVORSING

Die volgende word met hierdie navorsing beoog:

- 1.3.1 om 'n duidelike perspektief op finansiële onderwysbestuur

te verkry;

1.3.2 om finansiële onderwysbestuur Skrifmatig te grond;
en

1.3.3 om finansiële bestuur ooreenkomstig onderwysbestuursbe-
ginsels te grond.

1.4 AFBAKENING VAN DIE NAVORSINGSTERREIN EN VOORGESTELDE HOOF- STUKINDELING

In die eerste plek sal die aard en wese van onderwysbestuur as deelwetenskap van die Opvoedkunde kortliks aangetoon word met 'n uiteindelijke standpuntinname ten opsigte van die benaderingswyse wat in die loop van hierdie navorsing gevolg sal word.

In die tweede plek sal 'n studie gemaak word van onderwysfinansiering op die makrovlak. Onderwysfinansiering omvat onder andere 'n studie van die ekonomiese voordele van onderwysbesteding, die staat se verantwoordelikheid ten opsigte van onderwysfinansiering, die finansiële implikasies van die pariteitsdoelwitte soos beoog in die RCN-onderwysverslag (1981), asook 'n afbakening van die terrein van finansiële onderwysbestuur.

In die derde plek sal die bestuursbeginsels wat finansiële onderwysbestuur ten grondslag lê, asook die toepassingsmoontlikhede van hierdie beginsels op die terrein van finansiële bestuur aan die hand van 'n gekose model nagevors word.

In die vierde plek sal die navorsing beperk word tot die finansiële bestuurstaak van onderwysleiers (i.c. skoolhoofde) in Blanke skole in die RSA.

Die proefskrif sal tentatief soos volg saamgestel word:

- Hoofstuk 1: Oriëntering t.o.v. die doel van die navorsing, probleemstelling, metode, begripsverklaring en prinsipiële standpuntinname.
- Hoofstuk 2: Onderwysfinansiering vanuit die makrovlak, die bestuur van onderwysgelde op skoolvlak in die RSA en enkele oorsese lande, en die aard, omvang en verloop van finansiële onderwysbestuur.
- Hoofstuk 3: Beplanning as finansiële bestuurstaak.
- Hoofstuk 4: Organisering as finansiële bestuurstaak.
- Hoofstuk 5: Leidinggewing as finansiële bestuurstaak.
- Hoofstuk 6: Beheeruitoefening as finansiële bestuurstaak.
- Hoofstuk 7: Samevattende evaluering, aanbevelings.

1.5 METODE VAN ONDERSOEK

Benewens die metode van literatuurstudie, beskrywing en prinsipiële deurdenking, word daar ook swaar geleun op die metode van die Vergelykende Opvoedkunde. Dit impliseer in die eerste plek 'n literatuurstudie van bestaande finansiële onderwysbestuurspraktyke in enkele oorsese lande. Ver al in die VSA is reeds heelwat navorsing met betrekking tot finansiële onderwysbestuur ("school business administration") gedoen. Sonder om die prosedures wat aldaar aan die hand van navorsing ontwikkel

teerbare bestuursbeginsels en -tegnieke vir die onderwyssituasie in die RSA deur middel van eie navorsing aangetoon word.

Die metode van Vergelykende Opvoedkunde behels in die tweede plek 'n ontleding van die bestuursbeginsels van aanverwante wetenskappe, hoofsaaklik die ekonomiese wetenskappe, ten einde die toepassingsmoontlikhede wat sodanige leenwetenskappe bied, na te vors.

Geïntegreerd met die metode van die Vergelykende Opvoedkunde en beslis nie los daarvan nie, sal van die transendentiaal-empiriese metode gebruik gemaak word. Met empiries word bedoel dat by die werklikheid self begin word (in die onderhawige navorsing deur middel van 'n literatuurstudie) en dat die werklikheid dan deur logiese deurdenking sistematies ontleed en georden sal word. Transendentiaal dui op die kompleksiteit van die empiriese feite wat dikwels in nie-bewysbare en soms moeilik aantoonbare beginsels ingebed lê. Deur dus van die transendentiaal-empiriese metode gebruik te maak word gehoop om die ware samehang van die feite te ontdek en sodoende die struktuur- of wesenseienskappe van onderwysbestuur (i.c. finansiële onderwysbestuur) aan te toon.

1.6 VERKLARING VAN BEGRIPPE, PLEKBEPALING EN STANDPUNTINNAME

1.6.1 OPMERKING

Daar bestaan feitlik net soveel benaderings tot en beskouings oor die taak en terrein van Onderwysbestuur en Onderwysadministrasie as wat daar opvoedkundiges is. Die rede hiervoor is hoofsaaklik daarin geleë dat die betekenis wat aan begrippe ver-

leen word deels deur die voorkeur wat aan 'n besondere denkskool of opleidingsinstansie gegee word en deels deur die opvoedkundige se prinsipiële vertrekpunte bepaal word (vgl. Van der Westhuizen, 1984:14).

Aangesien dit nie binne die bestek van hierdie studie val om duidelikheid met betrekking tot die polemieë rondom Onderwysbestuur en -administrasie te kry nie, sal met 'n standpuntinname volstaan word. In hierdie afdeling (1.6) sal gepoog word om sowel die betekenis wat aan bestuurs- en ander begrippe wat in hierdie navorsing figureer, as die spesifieke benadering aan die hand waarvan hierdie navorsing aangepak word op te helder. In die volgende afdeling (1.7) sal die prinsipiële vertrekpunte uitgespel word.

1.6.2 DIE BESKOUINGE MET BETREKKING TOT ONDERWYSADMINISTRASIE

Barnard (1984:206-207) onderskei 'n drieërlei siening van onderwysadministrasie te wete die strukturele siening, die funksionele siening en die administrasie as administratiewe werk. Ter wille van 'n perspektiefstelling met betrekking tot finansiële onderwysbestuur sal elkeen van die drie beskouings vervolgens kortliks toegelig word.

1.6.2.1 Die strukturele siening van onderwysadministrasie

Volgens hierdie siening is onderwysadministrasie die totale onderwysstelselstruktuur waarbinne die onderwys funksioneer en waarsonder opvoeding en onderwys nie moontlik is nie. Nell (1977:405) omskryf dit akkuraat deur dit soos volg saam te vat:

"In die eerste plek, dus, behels onderwysadministrasie die

strukturering van 'n onderwysstelsel, en hiervoor moet die owerheid sorg deur die nodige wetgewing wat voorsiening maak vir die behoorlike funksionering van die stelsel. Dit sal meebring dat daar ook wetlike voorsiening gemaak sal word vir sake soos die nodige desentralisasie, finansiering, (eie onderstropping - GSN) instandhouding van fasiliteite, opleiding van onderwysers, skoolplig, en algemene kontrole oor die onderwys."

1.6.2.2 Die funksionele siening van onderwysadministrasie

Waar die voorgaande onderwysadministrasie as die strukturele raamwerk beskou waarbinne opvoedende onderwys plaasvind, huldig verteenwoordigers van die funksionele siening die mening dat onderwysadministrasie die inwerkingstelling van die verskillende onderwysstrukture is (De Wet, 1981:105). Die funksionering vind dan ook op verskillende vlakke plaas, naamlik die makrovlak (i.e. die stelselvlak wat hoofsaaklik die sentrale, provinsiale en plaaslike owerhede impliseer), die mesovlak (i.e. die skoolvlak) en laastens die mikrovlak (i.e. die klaskamervlak).

1.6.2.3 Onderwysadministrasie as administratiewe werk

Volgens die Latynse vertaling kan administrasie ook beteken ondersteuning (vgl. Van der Westhuizen, 1984:52). Dit impliseer daardie sake wat dien as ondersteuning in die uitvoering van take. Dit kan aldus ook as administratiewe of roetinewerk geklassifiseer word. Sommige skrywers (vgl. onder meer Botes, 1975:17) stel administrasie aan daaglikse kantoorroetine, boekhouding en klerklike werk gelyk.

1.6.2.4 Standpuntinname

Uit die verskillende sieninge blyk dit dat om take te kan uitvoer, daar 'n bepaalde organisasiestruktuur moet bestaan; dat daar binne sodanige organisasiestruktuur 'n dinamiese funksionering plaasvind en dat laasgenoemde op sy beurt nie sonder die ondersteuning van roetinetake (administratiewe werk) kan plaasvind nie. Vir die doel van hierdie navorsing sal onderwysadministrasie dan beskou word as drie onderskeibare maar nie-skeibare fasette wat gesamentlik die oorkoepelende of globale raamwerk vorm ten einde opvoedende onderwys moontlik te maak. Die verhouding van die finansiële aspek tot die administrasie sal later weer aangeroer word (vgl. 1.6.4).

1.6.3 DIE BESKOUIING MET BETREKKING TOT ONDERWYSBESTUUR

1.6.3.1 Begripsverklaring

Uit die talle definisies en omskrywings van onderwysbestuur (vgl. onder meer Koontz en O'Donnell, 1964:1; McFarland, 1974:6; Trewatha en Newport, 1976:22; Morgan, 1976:8 en Kolde, 1977:269) blyk dit dat onderwysbestuur, net soos onderwysadministrasie, 'n komplekse begrip is. Een gemeenskaplikheid wat egter uit die definisies geïdentifiseer kan word, is dat onderwysbestuur verband hou met die optrede of handeling van die "mens-in-organisasie" (Nell, 1981:74). Daarmee word onderwysbestuur pertinent van onderwysadministrasie onderskei. In hoofsaak behels onderwysadministrasie die uitvoering van 'n voorafbepaalde beleid (vgl. 1.6.2.1). Daarteenoor bestaan daar in elke skool 'n aantal veranderlike faktore wat nie deur eksterne beleid vasgelê kan word nie. Binne die breë beleid en

die uitvoering daarvan (i.e. administrasie) is daar 'n beslissingsruimte waarbinne die leier dinamies moet reageer (i.e. bestuur). Om saam te vat kan geponeer word dat die onderwysleier nie net die uitvoerder van beleid is nie, maar dat hy ook 'n definitiewe bestuurstaak het. Trouens, hoe hoër die onderwyser in die gesagshiërargie vorder, hoe groter sal die aandeel van bestuur en hoe geringer die rol van administrasie word.

Vir die doel van hierdie navorsing word daar volstaan met Van der Westhuizen (1984:64) se definiëring van onderwysbestuur, naamlik:

"Onderwysbestuur is daardie reëlbare take of handelinge wat deur 'n persoon of liggaam in 'n gesagsposisie in 'n bepaalde area uitgevoer moet word ten einde opvoedende onderwys te bereik."

Bostaande definisie van onderwysbestuur impliseer dat:

- * daar met 'n bepaalde doelwit voor oë bestuur word - in die geval van onderwysbestuur die verwerkliking van doeltreffende onderwys;
- * in die bestuurshandeling die onderwysleier sekere aktiwiteite of take verrig waarby mense betrek en gemotiveer word ten einde gemeenskaplike doelwitte te bereik;
- * bestuur 'n menslike handeling is wat onder meer die personeel, leerlinge, administratiewe personeel, ouers, terreinpersoneel en departementele amptenare insluit en as sodanig normatief van aard is; en

- * opvoeding en onderwys slegs dan verwesenlik sal word wanneer middele (ook finansiële middele) effektief aangewend word.

1.6.3.2 Onderwysbestuur as deelwetenskap van die Opvoedkunde

Uit die voorgaande ontplooiing van onderwysbestuur is dit duidelik dat dit die basiese kenmerke van 'n ervarings-, geestes-, praktiese en normatiewe wetenskap openbaar (vgl. De Vries, 1978:113). Dit beteken dat Onderwysbestuur as wetenskapgebied beoefen word met die oog op die verkryging van nuwe kennis en insigte maar met terselfdertyd die praktykgerigte toepassing van die nagevorste kundigheid. Weens die toepassingsmoontlikhede vir die praktiese onderwyssituasie, is Onderwysbestuur dus sowel normbeskrywend as normverklarend en omdat dit met norme en waardes te doen het, ook normatief (Fox et al., 1965:134).

In die RSA word Onderwysbestuur en -administrasie reeds as 'n wetenskaplike studiegebied binne die Opvoedkunde aanvaar (vgl. Van der Westhuizen, 1984:65). In oorsese lande, veral die VSA is Onderwysbestuur en -administrasie ("management/administration") reeds op 'n hoë vlak as selfstandige deelwetenskap van die Opvoedkunde uitgebou en beklee dit 'n prominente plek in opleidingsprogramme vir onderwysleiers (Nell, 1979:271).

Alhoewel een van die jongste deelperspektiewe van die Opvoedkunde, het Onderwysbestuur reeds as 'n volwaardige deelwetenskap ontplooi met 'n eie taak en navorsingsterrein om 'n bepaalde perspektief op die opvoeding en onderwys te gee. Vir die doel van hierdie navorsing sal van die standpunt uitgegaan word dat Onderwysbestuur reeds in so 'n mate ontwikkel het dat dit 'n

selfstandige perspektief van die Opvoedkunde vorm.

1.6.3.3 Benaderingswyses tot Onderwysbestuur

In die definiëring van Onderwysbestuur is onder andere verwys na bestuurstake. Oor dié bestuurstake bestaan daar geen eenstemmigheid in die literatuur nie. Daar word gevolglik uiteenlopende omskrywings en klassifikasies van bestuurstake uiteengesit. Kategorie kan die volgende drie benaderings tot bestuur onderskei word, naamlik die administratiewe prosesbenadering, die bestuursrolbenadering en die bestuurstaak- en -areabenadering. Aangesien die onderhawige navorsing vanuit 'n bepaalde benadering moet vertrek, is dit nodig om elkeen van die drie benaderings nader te beskou.

1.6.3.3.1 Die administratiewe prosesbenadering

Volgens die Publieke Administrasie in die RSA word die take van 'n administrateur (bestuurder) tot ses administratiewe aktiwiteite gereduseer (Botes, 1975:21) naamlik:

- * beleid
- * finansies
- * personeel
- * organisasie
- * prosedure
- * beheer

Alhoewel dié administratiewe aktiwiteite 'n goeie model bied om die bestuursgebeure in die skool te beskryf, onderskei dit nie sinvol tussen die werk wat gedoen moet word (bestuurstake) en die plek waar dit uitgevoer moet word (bestuursareas) nie. So byvoorbeeld dui finansies en personeel eerder op die bestuursterrein (area)

as op die bestuursverloop (Van der Westhuizen, 1984:158). Teen dié agtergrond word finansiering by wyse van die sogenaamde administratiewe aktiwiteite tot blote administratiewe werk (roeti-nelogie) verskraal. Die werklike bestuur van die finansies, daarenteen, vertoon 'n baie meer dinamiese eienskap wat 'n doelbewuste handeling van 'n aktiewe persoon veronderstel. Dit is hierdie interaktiewe aard van die handeling wat daarop dui dat dit nie 'n meganiese reaksie is soos in die geval van die administratiewe uitvoering van beleid nie.

Ten slotte kan ook beswaar teen die begrip "proses" ingebring word aangesien dit bloot op 'n meganiese voortgang kan dui en nie noodwendig 'n handeling van die onderwysleier veronderstel nie. Na aanleiding hiervan kan die bestuur van die finansiële aspek van die onderwysgebeure net so wel deur 'n masjien (i.c. die rekenaar) uitgevoer word. Teen die agtergrond beskou dat onderwysbestuur 'n menslike handeling is (vgl. 1.6.3.1), asook dat die Christelike onderwysleier aan die hand van Christelike norme bestuur (vgl. 1.7.2.7) leen die administratiewe prosesbenadering hom nie daartoe om die finansiële bestuursgebeure in die skool sinvol te beskryf nie.

1.6.3.3.2 Die bestuursrolbenadering

Mintzberg word allerweë as die vader van die bestuursrolbenadering beskou. In sy bydrae poog hy om die totaliteit van die bestuurder se bestuursdomein deur middel van rolle voor te stel. Die geïntegreerde geheel van bestuurstake word deur Mintzberg (1973:55-58) in tien bestuursrolle verdeel, naamlik:

- * seremoniële hoof
- * leier
- * skakelpersoon
- * verteenwoordiger
- * monitor
- * verspreider
- * ordehandhawer
- * entrepreneur
- * onderhandelaar
- * bronnetoekenner

Verskeie opvoedkundiges (vgl. Moolman, 1978:55 en Van Buuren, 1979:54) het bevind dat ook die onderwysleier se bestuursrolle in Mintzberg se model inpas. Sonder om elke bestuursrol volledig te omskryf, kan op hierdie stadium met die algemene kritiek teen die bestuursrolbenadering volstaan word, naamlik dat dit nie 'n aanduiding gee van die wyse waarop die verskillende take uitgevoer moet word nie (Van der Westhuizen, 1984:165).

Wat die finansiële bestuur betref, is die bestuursrolbenadering, in aansluiting by die algemene kritiek daarteen, veels te algemeen van aard en bied dit geen konkrete riglyne vir die uitvoering van die finansiële bestuurstake nie. Teoreties kan elke bestuursrol so gebuig word dat dit toepassingsmoontlikhede vir finansiële bestuur bied maar dieselfde argument is ook waar vir elke ander bestuursarea. Mintzberg se bestuursrolle kan met ander woorde ook op personeelbestuur, klaskamerbestuur, leerlingbestuur of enige ander terrein toegepas word. Martin en Willower (1981:87) vat die kritiek gerig teen Mintzberg se bestuursrolbenadering soos volg saam:

"The fact that Mintzberg's roles are less clear cut ... makes the application of the roles to the principalship a rather imprecise exercise."

Dit blyk dus dat ook die bestuursrolbenadering nie die ideale model is om die finansiële faset in die skool wetenskaplik te bestuur nie. Daar sal vervolgens na 'n derde moontlikheid gekyk moet word.

1.6.3.3 Die bestuurstaak en -areabenadering

Uit die definiëring asook ander omskrywings van bestuur het dit reeds duidelik geword dat take 'n kernfaset van die wetenskap vorm. Oor 'n tydperk van sestig jaar het verskeie outeurs gepoog om die talle bestuurstaak van die bestuurder te omskryf en te kategoriseer. Die volgende opsomming deur Knezevich (1975:24-33) gee 'n aanduiding van die omvang van die verskillende bestuurstaak:

<u>Fayol (1916)</u>	<u>Campbell (1958)</u>	<u>Allen (1964)</u>	<u>Johnson (1967)</u>
Beplanning	Besluitneming	Beplanning	Beplanning
Organisering	Programmering	Organisering	Organisering
Bevelvoering	Stimulering	Leidinggewing	Kommunikering
Koördinerings	Koördinerings	Kontrolering	Kontrolering
Kontrolering	Goedkeuring		

Uit bostaande samevatting kan die afleiding gemaak word dat die meeste skrywers dit oor ten minste vier bestuurstaak eens is, naamlik beplanning, organisering, leidinggewing en beheeruitoefening. Marx (1981:81) identifiseer dan ook hierdie vier take of handelinge as die hoofbestuurstaak.

Deur die eerste letter van elke hooftaak te neem, word die naam BOLB saamgestel en is die sogenaamde BOLB-benadering dan ook huidiglik die mees algemene benadering tot onderwysbestuur (Van der Westhuizen, 1984:169).

Elkeen van die hoofbestuurstake het op hulle beurt ook nog subtake wat die hooftake ondersteun en wat ook van outeur tot outeur verskil (Castetter, 1981:14;57). Daar sal ook gevind word dat in die breë literatuur die bestuurstake verskillende benaminge kan hê en ook baie meer uitgebrei, asook verskillend geklassifiseer kan word. Vir die doel van hierdie navorsing sal 'n ontleding van die subtake geen doel dien nie en sal daar gevolglik met 'n bepaalde indeling volstaan word.

1.6.3.3.4 Standpuntinname

Finansiële onderwysbestuur is een van die bestuursareas waar die onderwysleier aan die hand van wetenskaplike beginsels moet handel ten einde effektiewe onderwys moontlik te maak. Na aanleiding van die evaluering van die verskillende benaderingswyses tot onderwysbestuur het die model van bestuurstake en -areas hom die beste daartoe geleen om die optrede van onderwysleiers in die bestuursituasie te omskryf. Vir die verdere verloop van hierdie navorsing sal daar van die BOLB-benadering gebruik gemaak word met die toepaslike toeligting van die onderskeie bestuurstake nante die navorsing ontplooi word.

Terselfdertyd moet besef word dat die onderskeie bestuurstake wetersyds inklusief van aard en in werklikheid onskeibaar is. Vir die doel van hierdie navorsing sal daar wel 'n akademiese onderskeid gemaak word en sal die hoofbestuurstake met die gepaardgaande subtake soos volg saamgestel word:

BEPLANNING

Doelwitformulering

Beleidsmaking

Besluitneming

Probleemoplossing

ORGANISERING

Organisasiestruktuurskepping

Delegering

Koördinerings

LEIDINGGEWING

Verhoudingstigting

Motivering

Kommunikering

BEHEERUITOEFENING

Toepassing van beheervorskrifte

Evaluering

Korrektiewe optrede

1.6.4 DIE BESKOUINGE MET BETREKKING TOT FINANSIËLE ONDERWYSADMINISTRASIE

Die finansiële aspekte van die onderwysituasie het bepaalde raakvlakke met onderwysadministrasie (vgl. 1.6.2). Daar is naamlik in die eerste plek 'n bepaalde struktuur nodig wat die voorsiening van onderwysgelde sal moontlik maak. Dit behels onder meer wetgewing deur die sentrale regering om voldoende gelde vir die onderwys beskikbaar te stel (kyk hoofstuk 2 met betrekking tot die staat se aandeel in onderwysfinansiering). In die tweede plek moet daar op die verskillende onderwysbestuursvlakke (provinsiale, plaaslike en skoolvlak) uitvoering aan die wetgewing gegee word en moet die beskikbare onderwysgelde funksioneel aangewend word. In die derde plek moet die aanwending van onderwysgelde administratief ondersteun word. Dit impliseer bepaalde roetine werk.

Onderwysfinansiering behels dan in die eerste plek 'n administratiewe faset wat struktureel, funksioneel en administratief van aard is. Omdat die breë opvoedingsdoel sentraal in die opvoe-

dingsituasie ingebed lê, sal finansiële onderwysadministrasie uit die aard van die saak betekenisvol van dié van die bedryf of die staatsdiens verskil. Die hoofdoel van finansiële onderwysadministrasie is te alle tye om die optimum onderwysprogram te versker terwyl administrasie in die sake en openbare sektor radikaal uiteenlopende ondersteuningsfunksies vervul (Nell, 1980:14).

1.6.5 DIE BESKOUINGE MET BETREKKING TOT FINANSIËLE ONDERWYSBESTUUR

1.6.5.1 Begripsbepaling

Die skoolhoof bevind hom daagliks in situasies wat afgesien van die uitvoering van breë finansiële beleid (finansiële onderwysadministrasie), dinamiese beslissings rondom finansiële aspekte van hom verg (Jordan, 1969:118). Ooreenkomstig die siening van onderwysbestuur in die breë soos wat dit in hierdie navorsing voorgehou word (vgl. 1.6.3.1), bestaan daar 'n reeks handeling of take met betrekking tot die finansiële aspek wat deur die onderwysleier uitgevoer word en wat in werklikheid nie 'n kernfaset van finansiële onderwysadministrasie vorm nie. Dit bestaan eerder naas of parallel met laasgenoemde en kan dit ooreenkomstig die definiëring van onderwysbestuur as sodanig geklassifiseer word. Aangesien dit suiwer op die terrein van die finansiële funksioneer, kan die term finansiële onderwysbestuur daaraan toegeken word.

Finansiële onderwysbestuur is dan in die eerste plek 'n faset van onderwysbestuur wat deur 'n persoon in 'n gesagsposisie aan die hand van reëlbare take so beplan, georganiseer en beheer word dat opvoedende onderwys daardeur moontlik word (Morphet et al., 1974:470). By implikasie is finansiële onderwysbestuur dus ook 'n mensgerigte handeling en nie 'n meganiese proses of

'n afgebakende rolvervulling nie. 'n Verdere implikasie is dat finansiële onderwysbestuur en die finansiële bestuur van die bedryf nie identies is nie. Die studie-objek is naamlik primêr opvoeding en nie wins of omset nie. Gevolglik is alle bestuurshandelinge (i.c. take) van die onderwysleier in die eerste plek op opvoeding gerig.

Met die oog op hierdie navorsing sal finansiële onderwysbestuur gedefinieer word as:

Die uitvoering van daardie bestuurshandelinge (reëlbare take) wat in verband staan met die finansiële aspekte van 'n skool deur 'n persoon in 'n gesagsposisie met die uitsluitlike doel om effektiewe onderwys te laat realiseer.

1.6.5.2 Die terrein van finansiële onderwysbestuur

In die omskrywing van onderwysbestuur is onder meer sterk klem op die take van die skoolhoof gelê (vgl. 1.6.3.1). Die take word op verskillende terreine of in verskillende areas uitgevoer. Van hierdie onderwysbestuursareas wat reeds geïdentifiseer is, sluit onder meer in personeelbestuur, klaskamerbestuur, skoolbestuur, leerlingbestuur, stelselbestuur en finansiële bestuur (De Wet, 1980:44,116). Finansiële bestuur vorm dus 'n pertinente veld of komponent van onderwysbestuur. Tot op hede is daar nog geen indringende navorsing in die RSA met betrekking tot hierdie bestuursarea onderneem nie, alhoewel dit reeds as 'n belangrike navorsingsterrein geïdentifiseer is (ibid:110).

Ter wille van die uitbouing van die komponent finansiële onderwysbestuur as deelwetenskap van die Opvoedkunde en aangesien

dit terselfdertyd nie die doel van hierdie hoofstuk is om meer as blote perspektiewe te gee nie, sal die terrein van finansiële onderwysbestuur volledig in hoofstuk 2 omskryf word. Terselfdertyd sal relevante begrippe soos finansiering, onderwysbesteding, die ekonomiese voordele van onderwysbesteding en onderwyspariteit in die tweede hoofstuk toegelig word.

1.6.6 DIE BEGRIP "ONDERWYSLEIER"

Die term "onderwysleier" verwys in hierdie navorsing na dié persoon wat die bestuursverantwoordelikheid in die onderwyssituasie aanvaar. Dit kan dus die skoolhoof wees maar dit kan ook die adjunkhoof, departementshoof of enige ander professionele onderwyser wees aan wie pligte gedelegeer word en wat die finale verantwoordelikheid daarvoor aanvaar.

In sommige literatuur word die term "onderwysbestuurder" as die ekwivalent van "onderwysleier" gebruik. Weens die bedryfskonotasie wat in sommige onderwyskringe aan die term "onderwysbestuurder" geheg word, sal dit in hierdie navorsing vermy word.

1.7 BEGRONDING VAN FINANSIËLE ONDERWYSBESTUUR

1.7.1 PRINSIPIËLE STANDPUNTINNAME

Daar word in hierdie navorsing onder meer van die transendent-taal-empiriese metode gebruik gemaak (vgl. 1.5). Hierdie navorsingsmetode vereis vandie navorsers 'n prinsipiële standpuntinname wat onder meer sal kulmineer in voorveronderstellings aan die hand waarvan die navorsingsresultate beoordeel kan word (Van der Walt, 1980:65).

Omdat die mens 'n religieuse wese is, is alle wetenskapsbeoefening vir die Christelike wetenskaplike anastaties gerig. Dit is dus belangrik dat die toepaslike voorveronderstellings uitgespel sal word: nie alleen moet die rigting van die navorsingsresultate duidelik blyk nie, maar dit is ook belangrik dat die resultate se voorveronderstellings met die navorser se voorveronderstellings sal korreleer.

Alle mense, ook die Christelike wetenskaplike, beskik oor voorveronderstellings. Aangesien hierdie navorsing vanuit 'n Skriftuurlike perspektief aangepak word, is dit noodsaaklik om nie alleen sodanige voorveronderstellings uit te spel nie, maar ook dat die navorsing in sy totaliteit in die lig van die Skrif onderneem sal word. Sodoende kan verseker word dat daar nie 'n struktuur vir finansiële onderwysbestuur ontwikkel word wat gegrond is op humanistiese voorveronderstellings en in stryd is met die Christelike onderwysleier (i.c. skoolhoof) se voorveronderstellings nie. Daar sal vervolgens na bepaalde perspektiewe van die werklikheid gekyk word om die struktuur van finansiële onderwysbestuur bloot te lê en aan die hand waarvan die voorveronderstellings vir hierdie navorsing geformuleer sal word.

1.7.2 'N STRUKTUURANALISE VAN FINANSIËLE ONDERWYSBESTUUR

1.7.2.1 Inleidend

Dit is nodig om ten aanvang te besin oor die vraag of daar 'n bepaalde struktuur bestaan wat as normatiewe voorskrifte aan die skool voorgehou kan word. Om tot 'n verantwoorde finansiële onderwerpstruktuur te kom, moet dit immers aan die hand van er-

kende norme geoordeel word. Hiertoë skyn daar twee moontlikhede te wees, te wete 'n modaaltepiëse model en 'n model gebonde aan die sistematiesing van die gegewens, dit wil sê 'n saamgroepering van verwante feite of dan 'n aantal feite oor 'n sekere totaalmoment (Van der Merwe, 1976:69). Onderwysbestuur is egter nie in 'n enkele modaliteit af te sluit nie en die modaliteite kan dus nie as struktureeringsprinsipe geld nie.

As alternatief vir die modeltipe struktureering kan ook nog van blote perspektiewe (en dus nie 'n spesifieke model nie) gebruik gemaak word. Een sodanige perspektiewiese benadering is dié wat aan die hand van die werklikheidsgrondslae deur Taljaard uitgewerk is (vgl. Taljaard, 1976:44). Daar sal vervolgens oorgegaan word om finansiële onderwysbestuur aan die hand van die werklikheidsgrondslae te struktureer.

Alle wetenskaplike bevindinge na dit wat werklik bestaan in hulle samehang met alle ander dinge, word as Ontologie, Synsleer of Werklikheidsleer getipeer (Van Schalkwyk, 1981:34). Volgens hierdie leer is God die Absolute, Soewereine, Skepper en Wetgewer, staan Hy verhewe bo die werklikheid (resp. kosmos). Die wette waarmee Hy sy skepping regeer, vorm deel van die geskape werklikheid, is in alle skepsele gegee en daarvolgens bestuur en gedra hulle hulself (Taljaard, 1975:34). As 'n realiteit wat in die skepsele geopenbaar word, is die wet dus kenbaar.

Die aarde, as deel van die kosmos, met alles wat dit insluit, vertoon noodwendig dieselfde struktuur sover dit die grondtrekke daarvan raak (Van Schalkwyk, 1981:34). Om die aarde in sy samehang met die wet en die Skepper te begryp, is dit nodig om dit in sy grondtrekke te leer ken. Taljaard (1975:55-56) onderskei ses ontiese grondtrekke in die struktuur van die kosmos,

naamlik subjektiwiteit en objektiwiteit, universaliteit en individualiteit, tydsheid, genetisiteit, waarde bepaaldheid en modale bepaaldheid.

In die soeke na struktuurgewing sal genoemde grondtrekke van die werklikheid vervolgens toegelig word ten einde die aard en wese van finansiële onderwysbestuur te deurgrond.

1.7.2.2 Subjektiwiteit en objektiwiteit as grondtrekke van finansiële onderwysbestuur

Alle werklikheidsstrukture is onderworpe (subjektief) aan wette of anders gestel: word bepaal deur bestaanswette wat vir hulle bestaan en voortbestaan in hulle gesetel is (Van Schalkwyk, 1981:35). Die subjektiwiteit van die aardsgeskepe, konkrete realiteit dui dus God se soewereiniteit daaroor aan en gevolglik kan alle aardsgeskepe konkrete realiteite as subjekte getipeer word (Taljaard, 1975:56). Daarenteen bestaan objekte nie as entiteite of konkrete realiteite nie. Objektiwiteit dui op kenmerke van die skepsel en kan nooit onafhanklik bestaan nie. Die subjek en die objek bestaan as korrelate, die kenmerk is altyd 'n kenmerk van hierdie of daardie ding, mens of samelewingskring. Die kenmerk kan nooit losgemaak word van die draer daarvan nie maar mag ook nooit tot die subjek of eienskappe van die subjek herlei word nie (ibid.).

In die soeke na die werklikheidsgrondslae van finansiële onderwysbestuur is die grondtrek van subjektiwiteit en objektiwiteit die omvattendste. Om by die aard en wese van finansiële onderwysbestuur te kom, moet daar by die doel of die kenmerke (objektiwiteit) daarvan begin word aangesien subjek en objek korrelate is. Die doel van finansiële onderwysbestuur is naamlik

in die pedagogiese geleë, dit wil sê in effektiewe onderwys. Anders gestel: die wette en/of norme van effektiewe onderwys is bepalend vir die wese en dus ook vir die wette en/of norme van finansiële onderwysbestuur. 'n Grondige kennis van die wette en norme wat vir finansiële onderwysbestuur geld, is dus 'n vereiste.

Opvoedende onderwys is onderworpe aan God deur middel van die wette en/of norme wat Hy daarvoor gestel het (Heiberg, 1975:175). In finansiële onderwysbestuur gaan dit ook om wette en norme wat vir die finansiële bestuurstake geld.

Alhoewel 'n Christelike perspektief nie daarop aanspraak maak dat dit die finale antwoord kan gee of oplossings voorhou nie, kan dit nooit die nominalistiese siening deel nie. Laasgenoemde siening negeer die bestaan van wette (subjektiwiteite) wat vir die orde van bestuur gegee is (Van der Westhuizen, 1984:20). Terselfdertyd moet die Christelike onderwysleier bedag wees op die behavioristiese of deterministiese elemente in bestuursteorieë sowel as in die ekonomiese orde. Hy aanvaar wel dat sekere bestuurshandeling aanleiding tot sekere optredes gee, maar nie die aanname dat dit in dieselfde mate by alle persone plaasvind nie, met ander woorde dat bepaalde optredes voorspel kan word nie (ibid.). Dit is vir die Christelike onderwyser verder ook onaanvaarbaar dat die ekonomie meganies aan die hand van ekonomiese wette funksioneer.

Vir die skoolhoof impliseer die voorafgaande betoog dat hy oor 'n grondige kennis van die wette (subjekte) moet beskik wat vir finansiële onderwysbestuur geld en op grond waarvan dit die kenmerke (objekte) besit om finansiële onderwysbestuur te wees. Hierdie navorsing het juis ten doel om van hierdie subjekte

(dit wil sê wetsbepaaldhede) bloot te lê. Daar sal gepoog word om dié wetmatighede wat daar vir finansiële onderwysbestuur verordineer is, te beskryf.

1.7.2.3 Universaliteit én individualiteit as grondtrekke van finansiële onderwysbestuur

In elke ding wat aan 'n wet onderwerp is, in elke subjek dus, word sowel 'n universele ('n wetsy) as 'n individuele aspek (feitelikesy) onderskei (Taljaard 1975:62). Die universele en die individuele bestaan nie net gelyktydig in 'n skepsel nie, maar hang ook gelykwaardig saam. Albei hierdie grondtrekke is binne een en dieselfde werklikheid korrelate en onderling met mekaar vervleg (Van Schalkwyk, 1981:38).

Universaliteit dui op die gemeenskaplikheid van 'n ding met ander van dieselfde soort, dit is hulle soortlikheid. Individualiteit dui op die andersheid van elke ding binne die gemeenskaplike soortlikheid. Omdat God alles volgens hulle soorte geskape het, moet die wet wat vir die eiesoortigheid (universaliteit) geld, eerbiedig word. Elke modus het dus 'n eiesoortigheid maar ook 'n andersoortigheid (individualiteit) (Van der Westhuizen, 1978:335).

Vanweë die wetmatige bestaan van alle werklikhede besit elke entiteit sy eie wette en/of norme wat aan hom die grondtrek van universaliteit verleen. Dieselfde wette word egter in elke ander geskapene van dieselfde soort anders verwerklik. Laasgenoemde verleen op sy beurt die grondtrek van individualiteit (Van Schalkwyk, 1981:39). Op grond van die ontiese grondtrekke van universaliteit en individualiteit word dit dus moontlik om na die universele sowel as die individuele aard van finansiële

onderwysbestuur te soek.

Die universaliteit is toe te skryf aan die wette (en reëls en regulasies wat daaruit voortvloei) wat gehoorsaam moet word indien finansiële onderwysbestuur wil beantwoord aan daardie wette wat daarvoor verordineer is (Van der Westhuizen, 1984:21). Die bestuur (universeel) word dus deur die onderwys (universeel) gekwalifiseer en toon ook 'n noue interaksie met die finansiële (universeel). Om egter 'n skool finansiëel te bestuur, is anders as om die bedryfsonderneming finansiëel te bestuur omdat elkeen sy eie besondere bestuursmatige handeling vereis. Hierdie bestuursmatighede kwalifiseer dus finansiële onderwysbestuur verskillend van sakebestuur en dui op die andersoortigheid of individualiteit van finansiële onderwysbestuur (individueel).

Die individuele aard van onderwysbestuur kan nog verder verbesonder word. Finansiële onderwysbestuur sal byvoorbeeld sy eie wetmatighede teenoor dié van ander bestuursareas (soos personeelbestuur, leerlingbestuur, e.d.m.) openbaar. Net so sal faktore soos die verwagte inkomste van die spesifieke skool, die ekonomiese posisie van die streek waarin dit geleë is en die gemeenskap vir wie die onderwys bedoel is die unieke kenmerke van finansiële onderwysbestuur mede-bepaal.

Dit is duidelik dat die onderwysleier kennis moet dra van bestuur, van die onderwys sowel as van die finansiële; van finansiële onderwysbestuur se eiesoortigheid en andersoortigheid.

1.7.2.4 Tydsheid as grondtrek van finansiële onderwysbestuur

"In die begin het God die hemel en die aarde geskep" (Genesis 1:1). Hiermee dui die Bybel aan dat alle geskape werklikheidsdinge deel het aan die grondtrek van tydsheid (Taljaard, 1975:58). Tyd is fundamenteel allesomvattend en allesdeurdringend. Alles bestaan in die tyd, ontwikkel of verander soos die tyd verloop en word in die tyd voltrek (Van Schalkwyk, 1981:37).

As deel van die geskape werklikheid word finansiële onderwysbestuur ook deur die tyd bepaal, ontwikkel en verander dit en word dit in die tyd voltrek. Die bestuur van onderwysgelde vind in 'n bepaalde tydsorde plaas: nadat die begroting opgestel is, word die gelde toegewys, daarna volgens 'n bepaalde rekenkundige stelsel aangewend en ten laaste word 'n sekere kontrole daaroor uitgeoefen. Verder is die begroting as beplanningsinstrument ook tydsgebonde in die sin dat dit slegs vir 'n bepaalde tydperk (normaalweg een skooljaar) geld.

Die hoofbestuurstake, naamlik beplanning, organisering, leidinggewing en beheeruitoefening moet in 'n bepaalde tydsverloop plaasvind en dit volg mekaar interaktief op. Dit impliseer dat finansiële onderwysbestuur altyd 'n dinamiese handeling is, dat die onderwysleier altyd op hoogte van ekonomiese toestande, finansiële bestuursteorieë sowel as onderwysbestuursteorieë sal bly.

1.7.2.5 Genetisiteit as grondtrek van finansiële onderwysbestuur

Genetisiteit dui op die ontwikkeling van 'n entiteit op een lyn

met die oorspronklike gegewene. Elke geskapene is dus gebonde aan sy soortlikheid (gene) of oorspronklike gegewene (Van Schalkwyk, 1981:39). Die genetisiteit van 'n werklikheidsding is gebaseer op die subjektiwiteits- en objektiwiteitsgrondtrek daarvan en word deur die tydsheid daarvan moontlik gemaak (Taljaard, 1975:62).

Die grondtrek van genetisiteit waarborg die orde, konstantheid en reëlmaat in die onderwyspraktyk. Omdat finansiële onderwysbestuur met opvoedende onderwys verband hou, besit dit 'n konstante en vaste soortgebondenheid, dit wil sê enige veranderinge geskied steeds volgens die oorspronklike gegewe (gene) riglyne (Van Schalkwyk, 1981:40). Dit impliseer dat finansiële bestuur in die bedryf (i.e. sakebestuur) nooit direk op die onderwyssituasie toegepas kan word nie. Finansiële onderwysbestuur beoog naamlik effektiewe onderwys, terwyl sakebestuur ingestel is op 'n groter bedryfswins in die gedifferensieerde handelverkeer van 'n moderne samelewing (Kneller, 1968:104). Alhoewel onderwysbestuur sowel as sakebestuur 'n individuele soortlikheid besit, bly die onderwysleier sowel as die bedryfsleier as beelddraers van God teenoor Hom verantwoordelik dat die werksaamhede op hulle onderskeie lewensterreine ooreenkomstig Bybelse norme en voorskrifte sal geskied. Teen dié agtergrond beskou hoef finansiële onderwysbestuur nie as 'n onafhanklik, geïsoleerde bestuurswetenskap ontwikkel te word nie maar kan dit ryklik put uit die navorsingsresultate met betrekking tot sakebestuur wat as wetenskap reeds op 'n hoë vlak ontwikkel is.

Die grondtrek van genetisiteit het verder die implikasie van gedifferensieerde finansiële onderwysbestuur. Elke onderwysleier het byvoorbeeld sy unieke bestuurstyl en elke skool waarbinne die finansiële onderwysbestuur plaasvind, het sy eiesoortige om-

standighede (waaronder die sosio-ekonomiese omstandighede, die kulturele agtergrond e.d.m.). Finansiële onderwysbestuur varieer verder na gelang van die aard van die onderwysinrigting, byvoorbeeld 'n pre-primêre, primêre, sekondêre of tersiêre onderwysgekwalfiseerde instansie.

1.7.2.6 Waardebepaaldheid as grondtrek van finansiële onderwysbestuur

Waardes kom tot stand as gevolg van die verhouding waarin die subjek tot sy ontiese wet staan en as sodanig is waardebepaaldheid 'n ontiese grondtrek van alle geskape werklikheidsdinge wat dui op 'n neiging tot goed of kwaad (Heiberg, 1975:181).

As gevolg van die sonde wat in die wêreld gekom het, kom die kwaad na vore wanneer die mens sy verhouding tot die ontiese wet, die liefdeswet, teenoor God en sy naaste deur ongehoorsaamheid verbreek (Taljaard, 1975:68). Wette word daargestel om ordelike finansiële onderwysbestuur te verseker en om wanbesteding van onderwysgelde uit te skakel. Indien dié wette oortree word, gee dit aanleiding tot wanbestuur, dit wil sê korrupsie.

Finansiële onderwysbestuur is 'n menslike handeling en as sodanig nie net religieus bepaald nie, maar ook genormeerd en waardebepaald. As normatiewe wetenskap (as perspektief van die Opvoedkunde) soek die beoefenaars van hierdie wetenskap na wette vir elke bestuurshandeling en moet daar gepoog word om riglyne vir effektiewe bestuur te ontwerp (Van der Westhuizen, 1984:25).

Elke onderwysleier het ook sy eie waardesisteem (vgl. Lindeque, 1980:23) en afhangende van sodanige sisteem sal hy die be-

skikbare onderwysgelde op grondslag van die sentrale liefdeswet bestuur of dit op grond van deterministiese, behavioristiese, nominalistiese, meganistiese of ander humanistiese waardes wanstuur.

1.7.2.7 Modale bepaaldheid as grondtrek van finansiële onderwysbestuur

Die modale bepaaldheid van alle geskape werklikhede dui die wyse van bestaan aan, met ander woorde die struktuur daarvan, hoe dit gekonstrueer is (Taljaard, 1975:71). Die modale toon hoe 'n ding, handeling of gebeurtenis is. Modaliteite is dus nie self realiteite nie maar slegs die synswyses of bestaanswyses van 'n realiteit (i.c. finansiële onderwysbestuur).

Soos in die geval van alle ander konkrete modaliteite, kan daar in die geval van finansiële onderwysbestuur die volgende wyses (modale aspekte) onderskei word (vgl. Kalsbeek, 1970:98-100; Kock, 1970:64 en Van Riessen, 1970:182) naamlik die numeriese, ruimtelike, kinematiese, fisiese, biotiese, psigiese, analitiese, kultuurhistoriese, linguale, sosiale, ekonomiese, estetiese, juridiese, etiese en die pistiese.

Voorts kan wat finansiële onderwysbestuur betref, net soos by enige ander skepsoort, 'n bepaalde modaliteit as die meer prominente uitgesonder word. Dit word die kwalifiserende aspek daarvan genoem (vgl. Stone, 1972:60). Finansiële onderwysbestuur vind naamlik sy bestaansreg in onderwysfinansiering terwyl finansiering weer 'n integrerende deel van die ekonomie vorm (vgl. hoofstuk 2). Die sinkern van die ekonomiese modaliteit word deur Kock (1970:64) as *besparing* aangedui, deur Van Riessen (1970:182) as *doelmatigheid* terwyl Taylor (1969:304)

dit beskou as die *ekonomiese gebruik van dinge*. Hierdie drie sieninge bevat 'n gemeenskaplike element, naamlik die korrekte aanwending en beheer van relatief skaars middele (waaronder ook geld) ten einde voorafbepaalde doelwitte te bereik. As finansiële onderwysbestuur beoog om die skaars onderwysgelde op so 'n wyse aan te wend dat die maksimum onderwysdoeltreffendheid verkry word, moet die kwalifiserende funksie van finansiële onderwysbestuur noodwendig die ekonomiese wees. Laasgenoemde stelling sal vervolgens kortliks verhelder word.

Die sinkern van die ekonomiese modaliteit kan in die eerste plek getipeer word as materieel-ekonomies (vgl. Van Riessen, op. cit.) waarmee bedoel word die konkrete voordeel van onderwysinvestering vir die individuen ook vir die gemeenskap in sy geheel. Die sinkern kan egter ook ekonomies doelmatig wees indien die prioriteit sou wees om in die mannekragbehoeftes van die land te voorsien (Wilson, 1966:98). Alhoewel nóg die materieel-ekonomiese nóg die doelmatig-ekonomiese as die sinkern van finansiële onderwysbestuur beskou kan word, beteken dit nie dat die onderwyswerklikheid geïsoleerd van die ekonomiese werklikheid staan nie. In die praktyk is daar 'n noue wisselwerking tussen die twee. Voortvloeiend uit die wisselwerking en ooreenkomstig die Skrifperspektief behoort die ekonomiese die optimale toerusting van die kind te beoog. Dit veronderstel onder meer die kind se ekonomiese ontsluiting en sy voorbereiding met die oog op 'n volwaardige staanplek binne die ekonomiese bestel waarin hy as volwassene 'n kultuurmandaat moet uitvoer (Stone, 1972:41).

'n Tweede faset van die ekonomiese aspek, en waarop hierdie studie betrekking het, is die aangeleentheid van onderwysfinansiering (Hans, 1967:79). Indien onderwysfinansiering as die voor-

siening of beskikbaarstelling van die nodige onderwysgelde en finansiële onderwysbestuur as die effektiewe aanwending van sodanige gelde beskou word, kan die sinkern van die ekonomiese aspek getipeer word as besparing sowel as doelmatigheid. Met betrekking tot onderwysfinansiering impliseer dit dat (vgl. Schoeman, 1975:108-109 en Vermeulen, 1971:38-39):

- * verspilling voorkom moet word;
- * die mens gelei moet word om met oorleg en insig op alle lewensterreine (ook op die finansiële terrein) op te tree; en
- * tyd (van die kind), energie (van die onderwyser) en eiendom of besittings (van die belastingbetaler) sinvol en verantwoordbaar aangewend moet word.

Daar kan saamgevat word dat bogenoemde impliseer dat die skoolhoof nie lukraak met onderwysgelde kan omgaan nie maar dat dit sy roeping is om dit aan die hand van wetenskaplike bestuursbeginsels en op grond van Bybels-Christelike norme besparend-doelmatig aan te wend.

1.7.3 VOORVERONDERSTELLINGS

Uit die voorafgaande bespreking blyk dit dat die skepping op 'n besondere wyse georganiseer is as gevolg van God se wette. Omdat die mens as heerser oor die skepping gestel is, moet hy dit tot ontplooiing bring deur onder meer sy bestuurshandelinge, met ander woorde hy moet die lewe op 'n sekere wyse reël. Hierdie reëlbare handelinge van die mens kan getipeer word as sy bestuurshandelinge. Dit word onderskei van alle ander handelinge wat hy mag verrig. Die ontiese gegewene van bestuur is dus ge-

leë in die reëlbare handelinge wat die mens moet verrig binne die georganiseerde skepping (Van der Westhuizen, 1984:28). Voortvloeiend uit die bespreking van die werklikheidsgrondslae berus die reëlbaarheid van finansiële onderwysbestuur op onder meer die volgende voorveronderstellings:

1.7.3.1 Finansiële onderwysbestuur is 'n menslike handeling en omdat die mens 'n religieuse wese is, is finansiële onderwysbestuur ook religieus bepaald.

1.7.3.2 Finansiële onderwysbestuur vertoon in die tweede plek 'n subjektiewe sowel as 'n objektiewe karakter, dit wil sê dit het eiesoortige wette (subjekte) wat kragtens die kenmerke (objekte) die doel daarvan bepaal.

1.7.3.3 Die derde voorveronderstelling is dié van universaliteit en individualiteit. Finansiële onderwysbestuur het naamlik 'n universele kant (finansiële en bestuur) maar terselfder tyd ook 'n individuele kant (die feit dat dit spesifiek finansiële onderwysbestuur is).

1.7.3.4 Vierdens is finansiële onderwysbestuur tydsgebonde. Finansiële aspekte moet vir vasgestelde tydperke gereël word wat impliseer dat die onderwysleier, onder meer, moet beplan en organiseer.

1.7.3.5 Finansiële onderwysbestuur is in die vyfde plek geneties bepaald. Dit impliseer dat onderwysgelde aan die hand van vaste bestuursbeginsels bestuur word maar dat veranderende omstandighede veranderde bestuurspraktyke vereis. In sodanige veranderinge kan van ontwikkelinge in hulpwetenskappe (waaronder Bedryfsosiologie en Bedryfseconomie) gebruik gemaak word.

1.7.3.6 'n Sesde voorveronderstelling is dat finansiële onderwysbestuur effektiewe onderwys beoog en as sodanig 'n normatiewe handeling is. Alle bestuurshandelinge en optredes wat daaruit voortspruit, word deur onderwysgekwalfiseerde norme gerig.

1.7.3.7 'n Sewende en laaste voorveronderstelling is dat finansiële onderwysbestuur modaal bepaald is, met ander woorde 'n unieke synswyse vertoon. Hierdie uniekheid word eendersyds getipeer deur die reëlbaarheidsaspek en andersyds word dit deur die ekonomiese aspek gekwalifiseer.

1.7.4 SAMEVATTEND

Daar is in die voorafgaande beredeneringe gepoog om tot bepaalde voorveronderstellings te kom wat ten grondslag van hierdie navorsing lê. Die plasing van die navorsing binne die raanwerk van die voorteoretiese vertrekpunte, hoef nie noodwendig aanleiding te gee tot 'n verengde visie nie maar dit skep juis die moontlikheid om teorieë transendentiaal te evalueer (Wolterstorff, 1976:59-66).

Finansiële onderwysbestuur is voorts nie aan die hand van 'n spesifieke filosofiese model prinsipiëel begrond nie. Wel is daar gepoog om by wyse van bepaalde perspektiewe, naamlik die grondtrekke van die werklikheid, die struktuur van finansiële onderwysbestuur bloot te lê. Alhoewel die genoemde voorveronderstellings sekerlik nie die enigstes is nie, bied dit voldoende kriteria om die bestaande finansiële-onderwysbestuurspraktyk te evalueer en uiteindelik 'n eie Skrifmatige model te ontwerp.

1.8 SAMEVATTING EN VOORUITSKOUING

In hierdie hoofstuk is gepoog om in die eerste plek tot helderheid met betrekking tot onderwysbestuursbegrippe te kom. Na aanleiding van verskeie definisies, sieninge en benaderings is standpunt ingeneem en op 'n model besluit aan die hand waarvan hierdie navorsing ontplooi sal word.

Vervolgens is die aard en wese van finansiële onderwysbestuur aangetoon, asook die verhouding waarin dit tot onderwysbestuur in die algemeen staan. Terselfdertyd is die onlosmaaklike band tussen onderwysbestuur (asook finansiële onderwysbestuur) en opvoeding en onderwys beklemtoon.

Nadat daar besluit is wat finansiële onderwysbestuur in wese behels, is daar tot die prinsipiële begronding van die navorsing oorgegaan. Dit bestaan in die eerste plek uit 'n analise van finansiële onderwysbestuur aan die hand van bepaalde grondtrekke van die werklikheid.

In hoofstuk 2 sal vervolgens aan die dilemma van onderwysfinansiering aandag geskenk word. Sake wat pertinent na vore gebring sal word, behels onder meer die verantwoordelikheid van onderwysfinansiering, die wenslikheid van onderwysbesteding, die omvang van onderwysbesteding asook enkele gedagtes met betrekking tot die balans tussen die ekonomiese en die pedagogiese. Uit hierdie aanloop sal daar uiteindelik tot 'n motivering vir die noodsaak van finansiële onderwysbestuur gekom word. Ten slotte sal die omvang en terrein van finansiële onderwysbestuur aangetoon word, veral soos dit hom in enkele oorsese lande openbaar. Uit hierdie konglomoraat sal die terrein van finansiële onderwysbestuur afgebaken word wat dan die kern sal vorm om saam met die bestuurstake in hoofstukke 3 tot 6 geïntegreer te word.

2. DIE TAAK, PLEK EN TERREIN VAN FINANSIËLE ONDERWYSBESTUUR BINNE DIE KONTEKS VAN ONDERWYSFINANSIERING

2.1 INLEIDING

Onderwys vind altyd binne 'n makro-onderwyswerklikheid plaas. Dit is ondenkbaar sonder 'n sosiale grondslag (Coetzee, 1965:51). Trouens, onderwys kan altyd teruggevoer word na die samelewing waarin dit gewortel is en word nooit as 'n afsonderlike aktiwiteit buite die gemeenskap beoefen nie (Venter, 1976:117).

Alhoewel onderwys inherent dinamies van aard is, is dit altyd met ander werklikheidsstrukture vervleg. Coetzee (1965:51) wys onder meer na die invloed van die politiek en die *ekonomie* op die onderwys. Die onderwys mag met ander woorde nooit verabsoluteer word met die negering van neue-strukture soos onder meer die sosiale en die ekonomiese nie.

In hierdie hoofstuk word hoofsaaklik beoog om die wisselwerking tussen die onderwys en een ander neue-struktuur te ondersoek, naamlik die *ekonomie*. Die samehang tussen die onderwys, die ekonomiese, die finansiële, bestuur, finansiële bestuur en finansiële onderwysbestuur vorm die onderbou vir die verdere verloop van die navorsing en gevolglik word die verband tussen hierdie begrippe volledig aangetoon. Voortspruitend uit die verbande wat tussen die onderwys en die ekonomie geïdentifiseer word, sal die implikasies van onderwysfinansiering vir die skool aangetoon word (veral in die lig van die RGN-onderwysverslag, 1981).

In die laaste instansie sal 'n ontleding van finansiële onderwysbestuur gemaak word op grond waarvan, en na aanleiding van die voorveronderstellings, tot 'n sintese van die aard, wese en terrein daarvan gekom sal word.

2.2 'N MAKROWERKLIKHEIDSPERSPEKTIEF

2.2.1 DIE ONDERWYSWERKLIKHEID

Die pedagogie (resp. opvoedende onderwys) vind sy oorsprong in die Griekse *ped* < *paido* (seun) wat verband hou met *pais* (kind) enersyds en met *ago* (ek lei) andersyds (Smit, 1981:7). As sodanig is opvoeding 'n doelgerigte leiding van 'n kind deur 'n volwassene en behels 'n triadiese eenheid bestaande uit leerling, onderwysdoel en onderwyser. Hierdie triadiese gebeure openbaar hom aan die wetenskaplik-opvoedkundige as 'n begeleidingsprobleem wat vanaf die mens se ontstaan aanwesig was (Venter, 1976:32). Fundamenteel beskou is die nood wat die nog-nievolwassene openbaar om leiding te ontvang en die behoefte wat die volwassene ervaar om iemand te begelei, 'n ontiese gegewene.

Die onderwysbehoefte van die mens is deur die eeue op verskillende wyses bevredig. Daarby moes dit voortdurend met die ander menslike behoeftes meeding. Die wyses van bevrediging kan ook as die verskillende oplossingspogings van die begeleidingsprobleem deur die eeue heen beskou word (Bisschoff, 1982:9). Die feit dat die mens 'n permanente behoefte aan onderwys openbaar, dui op die vaste struktuur van die onderwys, terwyl die geneigdheid van die inhoudelike tot verandering die dinamiese kenmerke daarvan beklemtoon (ibid.:10).

In hierdie studie word van die veronderstelling uitgegaan dat

in die oplossing van die dinamiese inhoudelike behoefte, die onderwys besliste raakvlakke met die ekonomie openbaar.

2.2.2 DIE EKONOMIESE WERKLIKHEID

Die ekonomie stam uit die Griekse woorde *Oikos* (huishouding) en *Nomos* (wet) (Lane, 1953:423). In die Griekse Nuwe Testament dui *Oikonomos* op rentmeester (Brillenburger Wurth, 1951:19).

In 'n meer eietydse konteks beskou Samuelson (1964:5) die ekonomie as die wyse waarop skaars produktiewe bronne aangewend word ten einde kommoditeite te vervaardig. Dieselfde nuanse lê in die volgende stelling van Benson (1978:5) opgesluit:

"... the central topic of economics is the allocation of resources. The central concept is scarcity."

Die ekonomie sentreer met ander woorde rondom die skaarsheid van middele, 'n probleem wat vanaf die mens se ontstaan nog geensins opgelos is nie. Fundamenteel beskou, is die feit dat daar behoeftes by die mens bestaan teen 'n werklikheid as agtergrond wat (op sigself) oor beperkte middele beskik, ook 'n ontiese gegewene. Aangesien die mens deur die eeue op verskillende wyses die skaarsheidsprobleem wou oplos, openbaar ook die ekonomie beide 'n vaste struktuur sowel as 'n dinamiese inhoudelike (Bisschoff, 1982:11).

Omdat opvoeding en onderwys ook 'n menslike behoefte is wat op die skaars middele aanspraak maak, volg dit dat daar 'n wisselwerkende verbintenis tussen die onderwys en die ekonomie bestaan. Op dieselfde wyse as wat die onderwys medebepalend is vir die oplossing van die skaarsheidsprobleem (hoe hoër die onderwyspeil

des te hoër die vlak waarop die skaarsheidsprobleem hanteer word), hou ekonomiese oplossings implikasies vir die onderwys-peil in (Morrish, 1978:97).

Uit die voorgaande beredenering is dit duidelik dat sowel die onderwys as die ekonomie beide 'n eiesoortige vaste struktuur openbaar met daarin dinamiese kenmerke. Dit wil daarom blyk dat die raakvlakke tussen die twee juis op laasgenoemde gebied lê. Daar sal vervolgens oorgegaan word om die raakvlakke te identifiseer en die bindingselemente aan te toon.

2.2.3 DIE BINDING TUSSEN DIE EKONOMIESE EN DIE ONDERWYSWERKLIKHEID

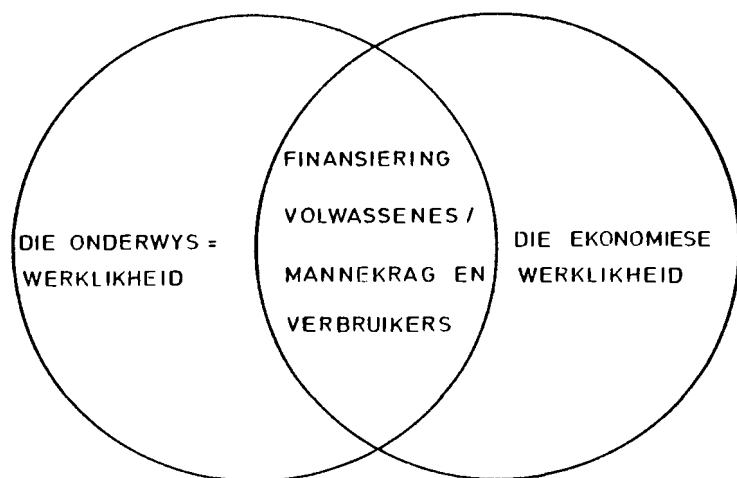
Bisschoff (1982:280) het aangetoon dat navorsing rondom die verhouding tussen die onderwys en die ekonomie 'n groter prioriteit vanuit 'n ekonomiese as vanuit 'n opvoedkundige perspektief geniet. Dit skep die gevaar van 'n eensydige (ekonomiese) perspektief, naamlik dat elke menslike handeling (ook die onderwys-handeling) 'n ekonomiese dimensie inhou en die onderwys gevolglik aan die ekonomie uitgelewer word.

Dit beteken egter nie dat opvoedkundige insigte met betrekking tot die verhouding tussen die onderwys en die ekonomie totaal ontbreek nie. In die RSA het onder meer die bekende vergelykende opvoedkundige H.J.S. Stone waardevolle insette in die verband gelewer. Stone (1972:58) het, naamlik, in die eerste plek aangetoon dat die ekonomiese situasie van 'n land die leerinhoud en selfs die onderrigmetode medebepaal. Dit impliseer dat die kind via die onderwys ekonomies ontsluit moet word om sy plek later as volwassene volwaardig in die ekonomiese bestel in te neem (vgl. ook Hans, 1980:84). In die tweede plek het Stone

(op. cit.:59) aangetoon dat die onderwys wel ook ekonomies funksioneer deurdat dit mannekrag aan die ekonomiese sektor lewer. Ten slotte het hy die finansiering van die onderwys as 'n derde faset van die verhouding tussen die onderwys en die ekonomie bygevoeg.

Die drie bindingselemente of knooppunte tussen die onderwys en die ekonomie wat deur Stone geïdentifiseer is, kan gedefinieer word as verbruik, arbeid en finansiering en kan ook skematies soos volg voorgestel word (vgl. Bisschoff, 1982:282):

DIAGRAM 2.1 DIE KNOOPPUNTE IN DIE VERHOUDING TUSSEN DIE ONDERWYS EN DIE EKONOMIE



Volgens diagram 2.1 het die verhouding tussen die onderwys en die ekonomie te make met sowel die aanspraak wat die onderwys op die beskikbare fondse maak as met die volwassenes (mannekrag en verbruikers) wat die onderwys lewer. Anders gestel: onderwys, net soos alle ander menslike behoeftes, maak op die fondse

wat 'n gemeenskap tot sy beskikking het, aanspraak, terwyl die onderwys op sy beurt geskoolde mannekrag en verantwoordelike verbruikers aan die ekonomie verskaf (Hans, op. cit.:85).

Aangesien die onderhawige studie slegs die voorsiening en aanwending van onderwysfondse as navorsingsterrein bepaal, sal die aandag vervolgens slegs op *finansiering* as knooppunt tussen die onderwys en die ekonomie toegespits word.

2.2.4 FINANSIERING AS KNOOPPUNT TUSSEN DIE ONDERWYS EN DIE EKONOMIE

Alhoewel die finansiering van die onderwys 'n ekonomiese handeling is, berus dit geensins slegs op ekonomiese oorwegings nie. Aangesien opvoeding en onderwys die begeleiding van die hele mens beoog (en nie net sy beroepslewe nie) spreek ander faktore, bo en behalwe die ekonomiese, mee by die finansiering van die onderwys vir die gemeenskap. Onderwysfinansiering lei gevolglik tot prinsipiële vraagstukke soos, onder meer:

- * Bestaan daar enige regverdiging vir onderwysbesteding?
- * Moet die owerheid bydra tot onderwysfinansiering?
- * Hoe moet die beskikbare onderwysfondse tussen die onderskeie onderwysbehoefte groepe verdeel word?

In paragrawe 2.3 tot 2.5 sal vervolgens lig op hierdie drie aktuele onderwysfinansieringsvraagstukke gewerp word.

2.2.5 GEVOLGTREKKING

Die voorgaande beredeneringe het bewyse gelewer dat daar wel 'n verband tussen die onderwys en die ekonomie bestaan. Trouens, daar is 'n noodsaaklike wisselwerking tussen hierdie twee lewensterreine. Dit is hoegenaamd nie teenstrydige begrippe nie maar eerder komplementêre kragte, onlosmaaklik aan mekaar verbind.

Om saam te vat: onderwysbesteding stel hom dit ten doel om die onderwyspeil van die gemeenskap te verhoog en, saam daarmee, die stimulerings van die ekonomiese groei. Dit is belangrik dat daar 'n ewewig tussen hierdie doelstellings gehandhaaf sal word, aangesien die verabsoluttering van enige een daarvan nie tot voordeel van die individu of die gemeenskap in sy geheel sal strek nie. Om bewus te wees van die bydrae van die onderwys tot ekonomiese vooruitgang impliseer egter nie noodwendig 'n negering van die opvoedkundige aspekte nie. Trouens, ekonomiese vooruitgang kan op sy beurt tot die beskikbaarstelling van bykomende bronne vir onderwysbesteding, asook ander sosiaal voordelige aktiwiteite lei. Materiële vooruitgang en kulturele ontwikkeling is vir die Christelike onderwyser natuurlike bondgenote, nie mededingers nie. Vervolgens sal die gronde vir besteding aan die onderwys aangetoon word.

2.3 EKONOMIESE REGVERDIGING VIR ONDERWYSBESTEDING

2.3.1 ONDERWYSBESTEDING VANUIT 'N EKONOMIESE PERSPEKTIEF

Uit 'n ekonomiese gesigspunt hou 'n belegging in die onderwys tweeërlei voordeel in. In die eerste plek strek dit tot die voordeel van die individu en wel in dié opsig dat dit sy eie

lewenstandaard kan verbeter. In die tweede plek het onderwysbesteding ook 'n kollektiewe kant, naamlik dat die gemeenskap as geheel daarby baat. Dit sluit onder meer voordele in soos sosiale en politieke verantwoordbare gedrag, asook finansiële voordele vir die gemeenskap as geheel, waaronder verhoogde staatsinkomste uit belastinge wat die staat weer op sy beurt tot 'n verbeterde infrastruktuur kan aanwend (RCN, 1981(a):3).

Hoewel die uitkoms van onderwysbesteding deels tot voordeel van die individu en deels tot voordeel van die gemeenskap onderskei kan word, kan die finale uitkoms nooit werklik geskei word nie, aangesien daar altyd 'n wisselwerking tussen die individu en die gemeenskap bestaan. Die individu leef immers nie geïsoleerd van die gemeenskap nie. Namate die jongmense die arbeidsmark betree, sal hulle ekonomiese aktiwiteite 'n groter volksproduk meebring. Indien die kwaliteit van die nuwe arbeidsinsette van 'n swakker gehalte as die bestaande is, sal die opbrengs per werker daal. Dit sal tot 'n laer Bruto Binnelandse Produk (BBP) lei, en omdat laasgenoemde weer die volksinkome bepaal, sal dit nie alleen die individu wees wat 'n kleiner persoonlike inkomste sal verkry nie, maar die volkshuishouding sal in sy geheel daardeur benadeel word (Benson, 1978:47).

Die opbrengs per werker kan verhoog word deur die kwaliteit arbeid te verhoog. Reeds in 1957 het Robert Solow (1957:312) in 'n navorsingsprojek bewys dat minder as 50 persent van die toename in die opbrengs per werker aan die toename in die fisiese volume van kapitaalgoedere toegeskryf kan word. Ander faktore moes dus medebepalend wees vir die verandering in produktiwiteit. Twee van die waarskynlikste oorsake was dat dit òf aan 'n toename in die kwaliteit en kwantiteit van kapitaal òf aan 'n vermeerdering in die kwaliteit arbeid toegeskryf kan word. In 'n

opvolgstudie waarin die toename van kapitaal as veranderlike geëlimineer is, is bevind dat die toename in werkers se opbrengs nie aan die verandering in die kwaliteit kapitaal toegeskryf kan word nie (ibid.:318).

Solow se baanbrekerswerk het die weg gebaan vir verdere navorsing oor die mate waarin onderwysbesteding daartoe bydra om produktiwiteit te verhoog. Uit hierdie navorsing het daar hoofsaaklik twee benaderings na vore gekom om die kwalitatiewe verandering in die arbeidsuitsette te evalueer. Die mees algemene benadering staan as die Denisonmodel bekend wat alle loonverskille in terme van die verskille in die opleidingsvlak van die arbeidsmag en wel op grond van 'n produksiefunksie, verklaar (Denison, 1962:67). Die alternatief, wat veral deur Schultz gebruik is, bereken die menslike kapitaalvoorraad van die arbeidsmag en bring dit dan in verband met die betrokke land se groeikoers om sodoende 'n aanduiding te kry van die kwalitatiewe verandering in die arbeidsmag (Schultz, 1976:70).

In 'n empiriese ondersoek deur Joubert in die RSA is aangetoon dat formele onderwys van die Blankes, Kleurlinge en Indiërs vir 14,5 persent van die toename in die BBP tussen 1960 en 1970 verantwoordelik was (Joubert, 1979:148). Vir die ooreenstemmende tydperk vergelyk die RSA, ten opsigte van die bydrae tot die ekonomiese groei, gunstig met die VSA en enkele Wes-Europese lande (vgl. tabel 2.1).

TABEL 2.1 PERSENTASIE BYDRAE VAN DIE ONDERWYS TOT EKONOMIESE GROEI IN 'N AANTAL ONTWIKKELDE LANDE (JOUBERT, 1979:155)

	VERENIGDE STATE VAN AMERIKA	BELGIË	FRANKRYK	WES- DUITSLAND	VERENIGDE KONINKRYK	REPUBLIEK VAN SUID-AFRIKA
Persentasie bydrae van onderwys tot ekonomiese groei	15	14	6	2	12	14,5

Dat onderwysbesteding 'n besliste bydrae tot ekonomiese groei lewer, val nie te betwyfel nie. Trouens, dit vorm 'n belangrike grondslag vir die ekonomiese onderskeid tussen ontwikkelde en ontwikkelende lande. Waar onderwysbesteding in die geval van eersgenoemde lei tot groter produktiwiteit en uiteindelik tot groter voordeel vir die individu sowel as vir die gemeenskap, is daar wat laasgenoemde lande betref, normaalweg 'n gebrek aan investeringsmiddele, en daarom word alle surplusse in die vorm van verbruiksgoedere geabsorbeer. Die gevolg is dat ontwikkelende lande ekonomies al verder agter raak in vergelyking met die fenominale ekonomiese vooruitgang in ontwikkelde lande (Benson, 1978:57).

2.3.2 ONDERWYSBESTEDING VANUIT 'N CHRISTELIK-OPVOEDKUNDIGE PERSPEKTIEF

Die benadering tot die regverdiging vir onderwysbesteding word

bepaal deur die voorveronderstellings met betrekking tot die doel en funksionering van die ekonomie sowel as die voorveronderstellings in verband met die sin en betekenis van die onderwys.

In die ekonomiese wetenskap is daar, ooreenkomstig die humanistiese benadering, 'n meganistiese siening geformuleer. Saam met die matematiserings- en beheersingstrewes in die humanistiese denke tree daar 'n ander begrip na vore, naamlik dat die ekonomie eintlik 'n reuse masjien is wat volgens vaste (natuur-) wette funksioneer (Fourie, 1982:14).

Wie dus 'n humanistiese siening op die ekonomie nhou, beskou onderwysbesteding as 'n menslike handeling, naamlik kapitaalvorming (vgl. die benaderings van Solow, Schultz en Denison). Deur middel van opvoeding en onderwys word 'n menslike kapitaalvoorraad geskep wat 'n inkomstestroom verseker en wat op sy beurt weer met inkomstestrome van ander kapitaalvoorrade vergelyk word (Mouton, 1980:56). Onderwysbesteding word beskou as 'n belegging in die mens wat aanleiding gee tot 'n verbetering in die kwaliteit van die arbeidsmag, 'n verhoging in persoonlike inkomste en 'n versnelde ekonomiese groeikoers: met ander woorde die omsetting van die aktiwiteite van menslike wessens tot menslike kapitaal (Tilak, 1982:113).

Teenoor die humanistiese lewensopvatting bestaan die Christelike lewensvisie wat die menslike bestaan as 'n antwoord-gee aan die Skepper beskou, en as sodanig is die meganiese beeld met betrekking tot die ekonomie nie aanvaar nie. Die ekonomie funksioneer nie meganies nie; die mens bly in die finale instansie verantwoordelik vir alles wat op die aarde gebeur. Die mens is tot gehoorsaamheid aan Godgegewe norme geroep, onder meer

ook vir ekonomiese aktiwiteite (wat ook normatief van aard is op grond van mense wat integrerend daarby betrokke is - G.S.N.). As sodanig bied dit geen ruimte vir meganistiese, natuurwetmatige ekonomiese gebeure nie (ibid.:15).

Vanuit die Calvinistiese lewensbeskouing is dit onvanpas en 'n contradiction in terminis dat die mens as kapitaalvoorraad behandel word, - selfs al is dit bloot konseptueel - en om die prestasies van mense met nie-menslike dinge te vergelyk. Op dié wyse word die mens verlaag tot 'n blote voorwerp, tot 'n rat in 'n masjien, 'n robot (Mouton, 1980:56). Die mens en sy belange is dan nie meer die middelpunt van die skepping nie, maar word hy bloot 'n middel tot groter materiële rykdom en ekonomiese groei.

Die Christen beskou opvoeding en onderwys as die vorming van die hele mens, 'n mens van God wat volkome kan wees, vir elke goeie werk volkome toegerus (Coetzee, 1965:58). In dié lig is belegging in menslike kapitaal ook die verskaffing van opvoedingstoerusting aan die mens wat sy diensbaarheid eendersyds wil verhoog, maar wat hom, andersyds, terselfdertyd in 'n groter mate in staat stel om van sy beroep 'n roeping te maak. So beskou, is opvoeding en onderwys nie 'n meganiese middel in die diens van die ekonomie nie, maar bestaan daar 'n ewewigtige wisselwerking deurdat die ekonomie ook op sy beurt daargestel is om die mens in sy bestaan te bevoordeel.

Indien dit aanvaar word dat onderwysbesteding wel geregverdigbaar is, is die vraagstuk wat daarmee saamhang die aangeleentheid of die staat behoort by te dra tot die finansiering van die onderwys of nie. Hierdie probleem sal vervolgens belig word.

2.4 REGVERDIGING VAN STAATSBESTEDING

2.4.1 MOTIVERING VIR STAATSBYDRAE TOT DIE ONDERWYS

Die motivering vir die staat om geldelik tot die openbare onderwys by te dra is deels gefundeer in die ekonomiese en deels in die gemeenskapsvoordele wat uit 'n verhoogde onderwyspeil spruit (Tilak, 1982:116). West (1970:213) het die doelstellings van die staat in verband met onderwysfinansiering soos volg geformuleer:

- * die opleiding van die landsburgers tot verantwoordelike verbruikers;
- * die voorsiening in die mannekragbehoeftes van die land;
- * die beskerming van minderheidsgroepe;
- * die handhawing van die demokrasie; en
- * die waarborg van gelyke onderwysgeleenthede vir alle landsburgers.

Eersgenoemde twee doelstellings hou direk verband met die invloed van die onderwys op die ekonomie, terwyl die oorblywende drie doelstellings meer die algemene welsyn van die gemeenskap wil verwesenlik. Die regverdiging vir die staat om meer in die onderwys te belê as wat die geval sou wees indien elke individu afsonderlik met die oog op 'n persoonlike rendement sou belê, is in die volgende twee kategorieë geleë (Morphet, 1974:519):

Staatsbesteding maak 'n uitgebreide infrastruktuur moontlik wat 'n voorvereiste is vir ekonomiese groei en wat nie op 'n individuele grondslag kan geskied nie.

Owerheidsbesteding gee aanleiding tot 'n meer gesofistikeerde lewenswyse van alle lede van die bevolking.

Benson (1978:182) beweer dat die toedeling van onderwysbronne nie blindelings aan die werking van die markmeganisme oorgelaat kan word nie. Staatsbeheer ten opsigte van basiese onderwys is noodsaaklik ten einde te verhoed dat die bestaande dispariteit in die samelewing via die onderwyspraktyk gereproduseer word. Burkhead (1964:211) se gedagtes sluit by hierdie siening aan wanneer hy beweer dat indien 'n stelsel van gedifferensieerde onderwys gelyke onderwysgeleenthede vir alle bevolkingsgroepe impliseer, dit in die basiese onderwys weerspieël behoort te word. Gelyke onderwysgeleenthede kan via die beplanning van onderwysfinansiering moontlik word, en die staat moet die verantwoordelikheid vir sodanige beplanning aanvaar (ibid.:213).

Indien dit aanvaar word dat die staat in die beste situasie verkeer om die finansiering van die onderwys te beplan en dat daar 'n regverdiging vir die sentrale regering bestaan om geldelik by te dra tot die uitgawe wat onderwys meebring, is die volgende vraag wat beantwoord moet word, naamlik hoeveel geld die staat moet bydra.

2.4.2 DIE OMVANG VAN DIE STAAT SE BYDRAE TOT ONDERWYSFINANSIERING

Onderwysbesteding deur die staat vorm, veral wat die ontwikkelde lande betref, 'n aansienlike persentasie van die totale open-

bare besteding. Hierdie stelling word gestaaf deur tabel 2.2:

TABEL 2.2 OPENBARE BESTEDING AAN DIE ONDERWYS AS 'N PERSENTASIE VAN DIE BNP EN VAN DIE TOTALE OPENBARE BESTEDING IN 'N AANTAL ONTWIKKELDE LAND (UNISCO, STATISTICAL YEARBOOK 1978/79:625)

LAND	JAAR	OPENBARE BESTEDING VAN ONDERWYS AS % VAN:	
		BRUTO NASIONALE PRODUK (BNP)	TOTALE OPENBARE BESTEDING
Australië	1976	6,3	16,2
België	1977	6,5	19,2
Kanada	1977	8,0	33,2
Denemarke	1975	8,2	15,2
Israel	1975	6,8	7,6
Japan	1976	5,3	17,0
Nederland	1976	8,5	25,4
Verenigde Koninkryk	1976	6,2	14,3
Verenigde State	1976	6,0	17,7
USSR	1977	7,4	12,3
Wes-Duitsland	1975	5,2	10,6
RSA	76/77	4,1	15,0

Ten spyte van verskeie pogings wat aangewend is en nog steeds aangewend word om die ekonomiese groei met die besteding aan die onderwys in verband te bring, bestaan daar geen optimale formule ten opsigte van die bydrae wat die owerheid tot on-

derwysbehoefte behoort te lewer nie. Dit is opvallend dat blykens tabel 2.2 dit juis dié lande is waar die besteding aan die onderwys die laagste persentasie van die BNP vorm, naamlik Japan, Wes-Duitsland en die RSA, die hoogste ekonomiese groei-koers gehandhaaf is.

Uit tabel 2.2 kan verder afgelei word dat die bedrag wat in die RSA deur die owerheid aan die onderwys bestee word, goed met dié van ander ontwikkelde lande vergelyk. Dit is egter so dat die totale bedrag wat aan die onderwys bestee word, nie die enigste maatstaf is om die doeltreffendheid van onderwysfinansiering te evalueer nie. Verdere ontledings behoort ook die ewewigverspreiding van onderwysfondse tussen die verskillende soorte onderwys, dit wil sê primêre, sekondêre en tersiêre onderwys, voor-basiese, basiese en na-basiese onderwys, akademiese en beroepsgerigte onderwys, asook die toewysing van geld aan die verskillende kultuurgemeenskappe aan te toon (Burkhead, 1964:221).

Daar bestaan etlike riglyne wat as grondslag van die optimale owerheidsbesteding aan die onderwys kan gebruik word. Die tegniek van internasionale vergelykings soos hierbo toegepas, is een sodanige riglyn. Ander riglyne behels die markfaktore in 'n vrye onderwysstelsel (dit wil sê die persoonlike voordeel wat elke gesin uit die onderwys wil trek), die voorsiening van gelyke onderwysgeleenthede vir alle lede van die bevolking en die bereiking van maksimum ekonomiese groei (dit wil sê die mannekrag-benadering) (RGN, 1981(a):15).

In die RGN-onderzoek na onderwysvoorsiening in die RSA (1980) is besondere klem op die vraagstuk van die optimale owerheidsbesteding aan die onderwys en saam daarmee die bereiking van

pariteit tussen die verskillende bevolkingsgroepe geplaas. Die Kommissie het sy pariteitsdoelwitte op 'n kombinasie van twee van bogenoemde riglyne, naamlik die voorsiening van optimale onderwysgeleenthede maar terselfdertyd met die strewe na maksimum ekonomiese groei, geplaas (RGN, 1981(b):53).

Dit is duidelik uit die Verslag van die Werkkomitee: Onderwysfinansiering (RGN, 1981(b) dat, ten einde gelyke onderwysgeleenthede vir alle bevolkingsgroepe te bewerkstellig, geweldige eise aan die staatskas gestel gaan word (vgl. 2.5.2). Ten einde die pariteitsdoelwitte in perspektief te plaas, sal dan vervolgens, eerstens, 'n beeld van die huidige verdeling van onderwysfondse in die RSA gegee word en, tweedens, sal die finansiële implikasies van die gestelde doelwitte geprojekteer word.

2.5 DIE FINANSIËLE IMPLIKASIES VAN DIE PARITEITSDOELWITTE AS UITVLOEISEL VAN DIE RGN-ONDERSOEK NA DIE ONDERWYS IN DIE RSA

2.5.1 DIE HUIDIGE VERDELING VAN OPENBARE ONDERWYSFONDSE IN DIE RSA

Die RGN-Kommissie van Onderzoek na die Onderwys in die RSA (1980) het as vertrekpunt geneem dat daar 'n ongelyke verdeling van onderwysfondse tussen die onderskeie bevolkingsgroepe is. Dié situasie in die RSA word deur tabel 2.3 geïllustreer:

TABEL 2.3 ONDERWYSBESTEDING AS 'N PERSENTASIE VAN DIE TOTALE OWERHEIDSBESTEDING VIR DIE ON-
 DERSEKE BEVOLKINGSGROEPE IN DIE RSA:1978/79 (RGN, 1981(A):18)

BEVOLKINGS- GROEP	PRIMÊRE ONDERWYS		SEKONDÊRE ONDERWYS		TOTAAL		ONDERWYSBE- STEDING AS 'N % VAN DIE TO- TALE OWER- HEIDSBESTE- DING
	GETAL LEERLINGE	% VAN TOTALE LEERLINGE	GETAL LEERLINGE	% VAN TOTALE LEERLINGE	GETAL LEERLINGE	% VAN TOTALE LEERLINGE	
Asiate	147 561	3,0	59 927	5,3	207 488	3,4	6,5
Blankes	605 630	12,2	346 546	30,4	952 176	15,6	64,5
Kleurlinge	602 983	12,1	119 068	10,4	722 051	11,8	12,7
Swartes	3 608 577	72,7	615 074	53,9	4 223 651	69,2	16,3
TOTAAL	4 964 751	100,0	1 140 615	100,0	6 105 366	100,0	100,0

Die Swartes vorm 71,3% van die totale bevolking in die RSA, maar konstitueer blykens tabel 2.3 slegs 53,9% van die totale sekondêre skoolbevolking. Die Blanke leerlinge, wat 'n relatief klein persentasie van die totale skoolbevolking vorm (15,6%), ontvang die grootste persentasie van die openbare onderwysbesteding, naamlik 64,5%. Die Kommissie het gevolglik aanbeveel dat gelyke onderwysgeleenthede vir elke inwoner voorsien word en dat sodanige onderwysgeleenthede die opvoedingsverantwoordbare gerigtheid op die behoeftes van die individu as grondslag moet hê maar wel met die inagneming van die mannekragbehoeftes van die land (RCN, 1981(a):14).

Gelyke onderwysgeleenthede impliseer gelykwaardige onderwys en het betrekking op die finale uitkoms (die standaard inbegrepe), hoewel dit nie noodwendig op gelyksoortige onderwys dui nie (waar gelyksoortig in verband staan met die wyse waarop die gelyke standaard bereik moet word). As gevolg van kulturele verskille sal daar onder meer gedifferensieer moet word ten opsigte van die leerinhoude, -metodes, -geleenthede en so meer. Die besteding van gelyke bedrae per onderwysgebruiker is nie 'n noodwendige voorwaarde vir gelyke onderwysgeleenthede nie. Trouens, as gevolg van 'n wye verskeidenheid individuele en kulturele verskille is die besteding van gelyke bedrae per lid van die skoolbevolking geen waarborg vir die optimum persoonlike voordeel van die individu of vir die maksimum ekonomiese groei vir die land as geheel nie (RCN, 1981(b):67). Al sou die eenheidsbesteding vir Blankes byvoorbeeld dieselfde as dié vir Swartes wees, sou die Blankes gemiddeld per leerling 'n groter deel van die openbare onderwysfondse ontvang, aangesien die meerderheid Swart skoolbevolking (85,4%) by primêre onderwys betrokke is en die toewysing per primêre leerling laer is as per sekondêre leerling.

Die onewewigtigheid van openbare onderwysbesteding is veral waarneembaar in daardie faktore wat die gehalte onderwys bepaal, soos, onder meer, die fisiese fasiliteite, die verskeidenheid vakke wat aangebied word, die verskille in onderwyskwalifikasies en -salarisse en die leerling-onderwyser-verhoudings (ibid.:71). Die grootste enkele faktor wat die verwesenliking van pariteitsdoelwitte ten opsigte van bogenoemde (of enige ander) faktore strem, is die wanbalans in die bevolkingsgetalle. Hierdie wanbalans gaan in die toekoms nog verder 'n groter momentum kry en gevolglik die bereiking van pariteit al meer en meer kompliseer. Tabel 2.4 gee 'n aanduiding van die verwagte toename in die leerlinggetalle van die onderskeie hoofbevolkingsgroepe:

TABEL 2.4 PROJEKSIES VAN LEERLINGTALLE IN DIE RSA VOLGENS HOOFBEVOLKINGSGROEPE, 1980 TOT 1990 (RGN, 1981(B):29)

HOOFBEVOLKINGS- GROEP	1980		1990	
	AANTAL LEERLINGE	% VAN TOTALE LEERLINGE	AANTAL LEERLINGE	% VAN TOTALE LEERLINGE
Asiate	217 117	3,4	247 481	2,9
Blankes	974 471	14,9	950 482	11,4
Kleurlinge	739 011	11,4	775 869	9,3
Swartes	4 572 228	70,3	6 421 945	76,4
TOTAAL	6 502 827	100,0	8 395 777	100,0

Tabel 2.4 projekteer 'n onmiskenbare getalle-ontploffing vir die tydperk 1980 tot 1990, veral wat die Swart skoolbevolking betref. Die leerlinge van laasgenoemde hoofbevolkingsgroep sal naamlik na verwagting met 1 601 467 toeneem, wat bykans net so veel is as die verwagte aantal leerlinge van die ander drie hoofbevolkingsgroepe gesamentlik in 1980. Daarteenoor word 'n daling in die leerlingtalle van sowel die Blankes as die Kleurlinge teen 1990 verwag, met die gevolg dat die Swart skoolbevolking dan 76,4% van die totale skoolbevolking sal wees. Wat die bereiking van pariteit dus gaan bemoeilik, is dat dit juis die Swart hoofbevolkingsgroep is wat die grootste agterstand ten opsigte van beide deelname aan die onderwys sowel as die voorsiening van fasiliteite beleef. Hierdie groep sal ook die grootste getalvermeerdering aandui. Dat dit besondere hoë eise aan die landse ekonomie gaan stel, is nie te betwyfel nie.

2.5.2 DIE FINANSIËLE VEREISTES OM IN DIE GEPROJEKTEERDE VRAAG NA ONDERWYS MET PARITEITSDOELWITTE TE VOLDOEN

Die RGN-Kommissie van Onderzoek na die Onderwys in die RSA (1980) het bevind dat die grootste mate van ongelykheid tussen die bevolkingsgroepe ten opsigte van die gehalte onderwys geklassifiseer kan word as, eendersyds, dié kategorie faktore rondom die onderwyser (waaronder leerling-onderwyserverhoudings, onderwyserskwalifikasies en -salarisse) en, andersyds, as daardie faktore wat met die fisiese akkomodasie van leerlinge verband hou. Die Kommissie het onder meer bereken dat om teen 1990 pariteit ten opsigte van slegs een van die faktore te verkry, naamlik 'n leerling-onderwyserverhouding van 30:1, 'n bedrag van R4 031 miljoen per jaar vereis word. Om fisiese fasiliteite van 'n gelyke gehalte teen 1990 beskikbaar te stel, sal dit 'n bykomende R400,5 miljoen per jaar verg (ibid.:78).

Enige finansiële projeksies met die oog op pariteit in die onderwys moet, om perspektief te verkry, teen die agtergrond van die kapasiteit van die landse ekonomie as geheel beskou word. In die negende Ekonomiese Ontwikkelingsprogram vir die RSA, wat in 1979 deur die Kantoor van die Ekonomiese Raadgewer van die Eerste Minister gepubliseer is, is bepaal dat ten einde 'n realistiese groeikoers van 5 persent in die reële BBP te handhaaf en terselfdertyd te verhoed dat die werkloosheidskoers hoër styg, regeringsuitgawes met nie meer as 3,5 persent per jaar moet toeneem nie (Joubert, 1979:156). Ten einde pariteit in die onderwys teen 1990 te bereik, sou impliseer dat owerheidsbesteding in sy geheel heelwat bo die gestelde kriterium van 3,5 persent gedwing sal word.

'n Bykomende finansiële implikasie sal wees dat die aandeel van onderwysbesteding tot die totale staatsbesteding aansienlik bo die huidige vlak van 15 persent sal toeneem. Om dus aan die finansiële behoeftes (soos deur die pariteitsdoelwitte vereis) te voldoen en terselfdertyd binne die gegewe norme vir staatsuitgawes te bly, sal 'n ingrypende herorganisering van voorkeure in die toewysing van owerheidsfondse verg. Daar moet besef word dat onderwys maar een van 'n aantal funksies is wat om die beskikbare staatsfondse meeding, en verhoogde onderwysuitgawes sal waarskynlik ten koste van owerheidsbesteding aan ander funksies moet geskied. Dit beteken nie dat die onderwys nie na 'n hoër voorrang in die program van staatsbesteding moet streef nie, maar wel dat daar in die strewe na pariteit terdeë met die koste-implikasies rekening gehou sal moet word.

Om saam te vat: Dit blyk dat die staat nie oor onbeperkte hoeveelhede geld beskik om in die strewe na gelyke onderwysgeleenthede te voldoen nie. As alternatief sal die gemeenskap 'n gro-

ter bydrae tot onderwysfinansiering moet lewer, maar terselfdertyd sal gepoog moet word om die beskikbare geld meer wetenskaplik te bestee. Laasgenoemde gedagte sal kortliks in die volgende paragraaf toegelig word.

2.6 WETENSKAPLIKE BESTUUR AS 'N ANTWOORD OP DIE TEKORT AAN ONDERWYSFONDSE

Die konflik wat voortspruit uit die wanbalans tussen die eise wat gestel word deur die pariteitsdoelwitte aan die een kant en die tekort aan openbare fondse aan die ander kant, moet noodwendig 'n verandering in die onderwysfinansieringspatroon in die RSA meebring. Dit is logies dat teen die huidige ekonomiese agtergrond opvoedingsoorwegings nie die enigste kriteria vir die bestedingsprogram sal kan wees nie, maar dat die finansiële werklikheid enige beplanning ten grondslag sal moet lê.

Die feit dat die staat steeds 'n sentrale aandeel in die finansiering van die onderwys moet hê, het by die RGN-Kommissie (RGN, 1981(a):53) geen twyfel gelaat nie. Trouens, daar bestaan tans geen toereikende meganisme in die RSA waarvolgens onderwysfinansiering op 'n meer gedesentraliseerde grondslag kan geskied nie. Dit impliseer nie dat daar geen argumente ten gunste van die desentralisasie van die finansieringslas aangevoer kan word ten einde die finansiële verpligting van die staat te verminder nie. Ondervinding onder meer in Engeland opgedoen het egter getoon dat pariteit makliker bereik kan word indien die finansieringsfunksie die staat se verantwoordelikheid en verpligting bly (Bowles, 1969:128).

Weens die feit dat die staat nie by magte is om volledig te voorsien in die vraag na die verskeidenheid onderwysbehoefte

soos saamgevat in die gemeenskapsbehoefte, die mannekragbehoefte en die algemene ekonomiese ontwikkeling van die land nie, word die een of ander vorm van finansiële betrokkenheid van die gemeenskap (dit wil sê enige individu of instansie wat voordeel uit onderwysinvestering trek) vereis. In beginsel 6 van die Kommissieverslag (RGN, 1981:15) word die verantwoordelikheid van die individu en die ouer met betrekking tot onderwysfinansiering aangedui en wil dit skyn of daardie verantwoordelikheid veral op die terrein van die formele onderwys lê. In beginsel 7 (ibid.) word die privaatsektor se verantwoordelikheid ten opsigte van geldelike bydraes ten behoeve van die onderwys by uitstek as die nie-formele onderwysvlak aangetoon.

Die veronderstelling kom daarop neer dat die staat die verantwoordelikheid vir hoofsaaklik die basiese onderwys, wat op 6-jaar-verpligte onderwys gestel word, sal aanvaar. Die aanduidings is dat, as gevolg van die pariteitsdoelwitte, die finansiering van die basiese onderwys hoër eise aan die staatskas gaan stel as wat tans aan die onderwys in sy geheel bestee word. Terselfdertyd sal die privaatsektor ook 'n groter bydrae ten opsigte van die finansiering van die onderwys moet lewer ten einde die werker op die nie-formele onderwysvlak of dan wel gedurende die na-basiese onderwystydvak beter af te rond. Indien die onderskeie kultuurgemeenskappe verdere gedifferensieerde opleiding van 'n meer gesofistikeerde aard vir hulle kinders verlang, sal ook die ouers van die betrokke gemeenskap 'n groter individuele geldelike bydrae tot die finansiering van die onderwys moet lewer.

Daar is aanduidings dat die onderwys, as 'n voorkeuritem op die owerheid se bestedingsprogram, 'n veel groter geldelike toewysing gaan ontvang en as gevolg daarvan baie meer in die kollig

geplaas gaan word. Weens die intenser kompetisie met ander overheidsfunksies sal onderwysuitsette ook aan baie meer krietiek blootgestel word. Dieselfde argument sal vir die privaatsektor geld: as onderwysbesteding as 'n investeringsuitgawe beskou word, sal die belegger 'n realistiese rendement op sy belegging verwag.

Die prioriteit wat onderwysfinansiering gaan ontvang sal meebring dat daar met baie groot omsigtigheid en verantwoordelikeheid met die beskikbare geld omgegaan sal moet word. In die voorgestelde "nuwe" onderwysbedeling sal die omvang van die geld wat op skoolvlak gehanteer word, met spronge toeneem. Terwyl opvoedingsoorwegings nie die enigste kriteria by die toewysing van onderwysfondse gaan wees nie, bied die aanwending van daardie geld juis die geleentheid om dit ooreenkomstig opvoedingsnorme te bestee. Dit impliseer dat vir die wetenskaplike besteding van onderwysfondse, skoolhoofde in finansiële onderwysbestuur geskool sal moet word. Finansiële bestuur sal noodwendig 'n belangrike komponent van onderwysbestuursopleiding moet vorm.

In die opleiding van onderwysleiers (i.c. skoolhoofde) sal die komponent van finansiële onderwysbestuur beslis 'n belangriker aandeel as in die verlede moet verkry. Dit impliseer egter nie dat finansiële bestuur as die belangrikste taak van die onderwysleier uitgelig en verabsoluteer moet word nie. Finansiële onderwysbestuur sal deeglik met die ander bestuursterreine, soos, onder meer, personeelbestuur, geïntegreer moet word ten einde die beste moontlike onderwysdoeltreffendheid te verseker. Die omgekeerde is egter ook waar: finansiële onderwysbestuur, as toegepaste onderwysbestuur, sal sy volwaardige plek langs die ander bestuursterreine moet verkry. Slegs dan kan daar

gehoop word dat met die beperkte onderwysfondse die maksimum voordeel op belegging in die onderwys verkry sal word, maar wel met die behoud van opvoedingsnorme en sonder om die kind dus aan die beroepsektor uit te lewer.

Ten slotte: Indien daar aanvaar word dat finansiële onderwysbestuur 'n bydrae kan lewer om die tekort aan onderwysfondse die hoof te bied, is dit nodig om oor die wetenskaplike gronde daarvoor as bestuurshandeling diepgaande te besin. Daar sal vervolgens 'n ontleding van finansiële onderwysbestuur gemaak word soos dit in die RSA sowel as in enkele oorsese lande figurer. In die laaste instansie sal daar tot 'n sintese van die aard, wese en terrein van finansiële onderwysbestuur gekom word.

2.7 FINANSIËLE ONDERWYSBESTUUR IN DIE RSA EN ENKELE OORSESE LANDE

2.7.1 TERMINOLOGIESE PRESISERING

Dit blyk uit die literatuur dat daar uiteenlopende benaderings tot en definisies van finansiële onderwysbestuur in veral die VSA, Engeland en die RSA bestaan.

In die Amerikaanse literatuur word die volgende terme gebruik om die finansiële bestuur in die skool te beskryf:

- "business administration of schools"* (Morphet, 1974:459);
- "business management of schools"* (Grieder, 1969:434);
- "school business administration"* (Jordan, 1969:18);
- "school business management"* (Casey, 1964:1); en
- "school financing and business management"* (Campbell, 1977:144).

Op sy beurt verwys die literatuur in Engeland na:

"financial management of education" (Cunningham, 1980:1) en
"management of financial resources" (Bailey, 1980:11),

terwyl daar in die RSA van die terme

"finansiële onderwysbestuur" (Van der Westhuizen, 1984:278) en
"finansiële onderwysadministrasie" (De Wet, 1981:41)

gebruik gemaak word.

Die konnotasie wat aan die onderskeie terme verleen word, moet in die idioom van die betrokke taal gelees word. Om sodanige konnotasie te begryp is dit nodig om die begrippe in die breë konteks van die betrokke land se benadering tot onderwysbestuur te plaas. Daar sal vervolgens 'n kort ontleding van finansiële onderwysbestuur in die VSA, Engeland en die RSA gegee word.

2.7.2 FINANSIËLE ONDERWYSBESTUUR IN DIE VSA

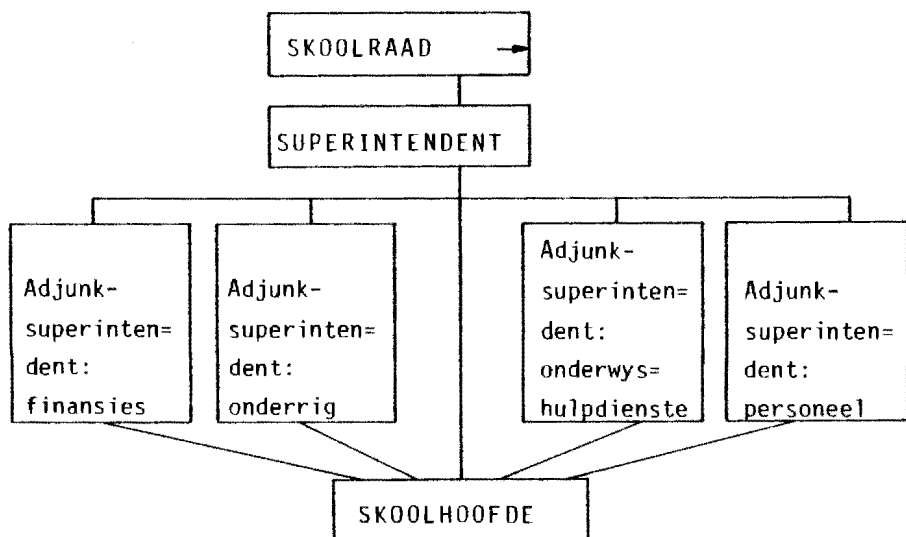
2.7.2.1 Benaderings tot finansiële onderwysbestuur

As gevolg van sy genetiese bepaaldheid (vgl. 1.7.2.5) het finansiële onderwysbestuur 'n bepaalde ontwikkelingsgang in die VSA getoon. Die VSA is ongetwyfeld die bakermat van die wetensgebied finansiële onderwysbestuur en daarom sal die ontwikkeling aldaar, wat in drie fases verloop het, vervolgens toegelig word.

2.7.2.1.1 Die tradisionele siening van finansiële onderwys- bestuur in die VSA

Tot en met die sestigerjare is finansiële onderwysadministrasie (-bestuur) in die VSA as deel van die werksaamhede van die skoolraadskantoor beskou (Jordan, 1969:8). Alle finansiële aktiwiteite was die verantwoordelikheid van die superintendent vir finansiële aangeleenthede ("school business administrator") en dus nie die taak van die skoolhoof nie. Die volgende organogram illustreer 'n tipiese onderwysorganisasiestruktuur gedurende die vyftiger- en sestigerjare in die VSA (vgl. Grieder, 1969:318):

ORGANOGRAM 2.1 'N TIPIESE ONDERWYSORGANISASIESTRUKTUUR IN DIE VSA VOOR 1960



Volgens organogram 2.1 was dit die prosedure, sover dit die skoolfinansies aangaan, dat elke individuele skoolhoof 'n begroting vir sy skool opstel en dit dan aan die Adjunk-superintendent: finansies voorlê. Nadat laasgenoemde die onderskeie begrotings van die skoolraadsdistrik gekoördineer, besnoei en gewysig het, het hy 'n finale begroting opgestel vir die goedkeuring deur die betrokke skoolraad. Die beginsel waarvolgens toewysings aan skole gemaak is, was die beskikbare bedrag geld en nie soseer die werklike behoeftes van elke individuele skool nie (Jordan, 1969:110).

2.7.2.1.2 Die veranderde siening van finansiële onderwysbestuur in die VSA: 1960-1980

Gedurende die tydperk van die tradisionele siening van finansiële onderwysbestuur (resp. onderwysadministrasie), is die Adjunk-superintendent: finansies ("School business administrator") hoofsaaklik op grond van sy sake-ervaring en kwalifikasies aangestel en nie soseer op grond van sy opvoedkundige kennis en insigte nie (Jordan, 1969:12). Sedert die sewentigerjare was daar egter 'n klemverskuiwing van finansiële onderwysadministrasie as 'n administratiewe funksie van die Adjunk-superintendent: finansies na finansiële bestuur as 'n bestuursarea van die skoolhoof. Burrup (1972:279) staaf hierdie stelling soos volg:

"Although major responsibility for balancing educative costs with available income rests with the school business administrator, the secondary school principal also has a responsibility in this matter. The business management duties of the principal are important in this regard."

Knezevich en Fowlkes (1974:4) sluit hierby aan deur te beweer:

"The school principal should also have an understanding of business administration. It is emphasized that the primary function is one of leadership, but this in no way decreases the importance of knowing the principles of sound business management."

Die vernaamste motivering vir hierdie klemverskuiwing van die taak en terrein van finansiële onderwysbestuur is daarin geleë dat die aksent verplaas is van finansiële administrasie as 'n blote kontrolemiddel (soos dit deur die *"School business administrator"* gehanteer is) na die integrering van die finansies met die onderwysprogram (Grieder, 1969:434). Daar is allerweë besef dat dit nie in die eerste plek moet gaan om onderwysuitgawes tot die minimum te beperk nie. Om die onderwysprogram te optimaliseer, moet die vertrekpunt die realisering van die onderwysdoelstellings wees. Terselfdertyd moet die onderwysresultate die maksimum opbrengs per dollar lewer. Morphet (1974:469) het die verhouding tussen die finansies en die onderwysprogram soos volg goed saamgevat:

"Business administration should be the servant of the educative program, not the master."

Daar is terselfdertyd besef dat die onoordeelkundige aanwending van onderwysfondse nie sal bydra om die optimum onderwysresultate te verkry nie. Finansiële onderwysbestuur is gevolglik as 'n bykomende bestuursarea van die skoolhoof geïdentifiseer (Lipham en Hoeh, 1974:297). Dit het die taak van die onderwyse-leier geword om die finansiële insette in die onderwysprogram te

moniteer en gevolglik die finale verantwoordelikheid vir onderwysresultate te aanvaar.

2.7.2.1.3 Die huidige benadering tot finansiële onderwysbestuur in die VSA

Finansiële bestuur, as onderwysbestuursarea word huidige in die VSA in bepaalde kategorieë of finansiële gebiede ingedeel. Die volgende uiteensetting gee 'n beeld van die kategorieë of gebiede wat deur verskillende outeurs geïdentifiseer is:

TABEL 2.4 FINANSIËLE ONDERWYSAREAS SOOS DEUR 'N AANTAL OUTEURS IN DIE VSA GEÏDENTIFISEER

CASEY (1964:2-5)	JORDAN (1969:10-11)	GRIEDER (1969:431-452)
Aankope	Kantooradministrasie	Fisiese fasiliteite
Voorraadkontrole	Aankope	Instandhouding
Versekering	Fisiese fasiliteite	Hulpdienste
Geboue-administrasie	Vervoer	Kantooradministrasie
Instandhoudingsbeheer	Versekering	Versekering
Vervoer	Voedingskemas	Rekeningkunde
Voedseldienste	Geboue-administrasie	Aankope
Personeelbestuur	Koste-analise	Voorraadbeheer
Debiteure-beheer	Rekeningkunde	Begroting
Koste-analise	Begroting	

TABEL 2.4 (VERVOLG)

LIPHAM EN HOEH (1974:301)	MORPHET (1974:469)	GORTON (1976:44)
Begroting	Skoolbegroting	Interne rekeningkunde
Aankope	Finansiële rekeningkunde	Terreinadministrasie
Geboue	Finansiële administratiewe dienste	Kantooradministrasie
Instandhouding		Fisiese fasiliteite

Aan die hand van tabel 2.4 kan die mees algemene finansiële gebiede op grond waarvan die onderwysfinansies op skoolvlak in die VSA figureer, soos volg saamgevat word:

- * aankope
- * finansiële rekeningkunde
- * finansiële verslaggewing
- * fisiese fasiliteite
- * kantooradministrasie
- * koste-analise
- * instandhouding
- * terrein en geboue
- * versekering
- * vervoer
- * voedingskemas
- * voorrade

Aangesien skoolhoofde nie altyd oor die nodige agtergrond en/of kennis van finansiële bestuur beskik nie, word daar van tegnieke of sisteme gebruik gemaak aan die hand waarvan die individuele finansiële gebiede bestuur word (Morphet, 1974:470). Die

volgende sisteme is die mees algemene in gebruik (Lipham en Hoeh, 1974:19).

- * PPBS - Planning-programming-budgeting System (beplanningsgeprogrammeerde begrotings sisteem)
- * PERT - Program Evaluation Review Technique (netwerkanalise)
- * CPM - Critical Path Method (kritiese koersanalise)
- * MBO - Management by Objectives (doelwitbestuur)
- * MIS - Management Information System (bestuursinligtings sisteem)

Dit is veral die laasgenoemde sisteem wat tans hoë prioriteit geniet en 'n besondere plek in die indiensopleiding van onderwysleiers beklee (Bliss, 1983:7). Alhoewel die MIS in die besonder en die sisteembenadering in die algemeen baie nuttig vir die finansiële bestuurstaak van die onderwysleier is (dit verskaf, onder meer, kwantitatiewe instrumente wat die onderwysleier kan gebruik om sy behoeftes en doelwitte te bepaal), bestaan daar heelwat kritiek daarteen. Finansiële onderwysbestuur soos dit tans in die VSA figureer, sal vervolgens kortliks geëvalueer word.

2.7.2.2 'n Evaluering van finansiële onderwysbestuur soos wat dit in die VSA figureer

Die kritiek teen die Amerikaanse benadering tot finansiële onderwysbestuur is tweeledig van aard. In die eerste plek voldoen die sisteembenadering vanuit 'n bestuursoogpunt

nie aan bestuurswetmatigheide vir doeltreffende bestuur nie. Enkele bestuurstake, veral beplanning, word as bestuurswette verabsoluteer. Sodoende word tegnieke of instrumente wat in werklikheid slegs hulpmiddels in die geval van beplanning, organisering, leidinggewing of beheeruitoefening is, tot finansiële onderwysbestuur verhef.

Vanuit 'n Christelike perspektief gee die sisteembenadering, vanweë die meganistiese aard daarvan, ook aanleiding tot kritiek. Finansiële onderwysbestuur het te make met mense en is dus dinamies van aard. Deur van sisteme gebruik te maak word finansiële onderwysbestuur tot waterdigte sisteme gereduseer waarbinne die mens meganies moet handel. Sodoende word die mens ondergeskik aan die skepping gestel, heers hy nie meer nie en word bestuur daardeur 'n neutrale handeling. Die negering van die mens is vir die Christelike onderwysleier onaanvaarbaar. Hy bly ten alle tye die beheerser van alle sisteme ten einde sy doel te verwesenlik: alles tot die ere van God.

2.7.3 FINANSIËLE ONDERWYSBESTUUR IN ENGLAND

2.7.3.1 Benadering tot finansiële onderwysbestuur

Onderwysbeheer funksioneer in Engeland op drie vlakke naamlik die nasionale (i.e. die Departement van Onderwys en Wetenskap), die middel (i.e. die plaaslike owerhede) en die institusionele (i.e. die skool-) vlak. Met betrekking tot die finansiering van die onderwys word die geld ten behoeve van die onderwys hoofsaaklik vanuit twee bronne, naamlik die sentrale regering en die plaaslike beheerliggame, (Local Education Authorities - LEAs) voorsien (Barnard, 1984:109).

Die LEAs is verantwoordelik vir die oprigting en instandhouding van skoolgeboue, voorsiening van skooltoerusting, betaling van salarisse van onderwysers, en so meer. Ongeveer 20 persent van die totale uitgawes moet uit eie fondse voorsien word, terwyl die res vanuit die staatskas van die sentrale owerheid aangevul word (Cunningham, 1980:3). Slegs 'n globale bedrag word aan die plaaslike owerhede toegewys. Die LEAs doen self die toewysing ten opsigte van die onderskeie behoeftes waarvan onderwys een item vorm. Die subsidies van die sentrale regering aan die LEAs word gegrond op 'n bepaalde persentasie van die goedgekeurde uitgawes en nie op die totale werklike uitgawes nie. Dit impliseer dat die beskikbare gelde nie altyd voldoende is om in die behoeftes te voorsien nie (Barnard, 1984:119).

Die prosedure waarvolgens die finansiering van die onderwys verloop, sien soos volg daaruit: Elke afsonderlike LEA moet jaarliks 'n begroting opstel en aan die tesourie voorlê. Die opstel van die begroting word grootliks deur programkomitees behartig. Laasgenoemde word hoofsaaklik uit plaaslike politici saamgestel wie se taak dit is om te verseker dat daar aan die plaaslike behoeftes (sosiaal sowel as ekonomies) voldoen word (Bailey, 1980:12). Skoolhoofde het sitting op die programkomitees maar alleen in 'n adviserende hoedanigheid met betrekking tot die globale beplanning ten opsigte van die plaaslike distrik (Fielder 1982:17). Nadat die begroting opgestel en goedgekeur is, begin die LEAs om die fondse na gelang van die behoeftes toe te wys.

Die *kontrolering* (beheeruitoefening) ten opsigte van die uitbetalings geskied op skoolvlak en vorm die sleuteltaak van die skoolowerhede in die finansieringsprosedure. Die skoolhoof is

direk aan die LEAs verantwoording verskuldig vir al die geld wat in die skool aangewend word (Cunningham, 1980:5).

2.7.3.2 'n Evaluering van finansiële onderwysbestuur soos wat dit in Engeland figureer

Beheeruitoefening oor onderwysfondse is in Engeland in 'n mate so gesentraliseer dat die toewysing en die aanwending daarvan uiters rigied plaasvind. Die onderwysleier (i.e. skoolhoof) het op skoolvlak weinig beslissingsruimte en is daar gevolglik van finansiële bestuurshandelinge weinig sprake. Die enigste bestuurstaaft wat werklik aan die skoolhoof toegewys word, is dié van beheeruitoefening (kontrolering). Geen bestuurstaaft kan egter geïsoleer plaasvind nie en gevolglik is finansiële onderwysbestuur in die Engelse onderwysstelsel 'n blote afskaling daarvan tot 'n enkele bestuurstaaft, naamlik beheeruitoefening (kontrolering).

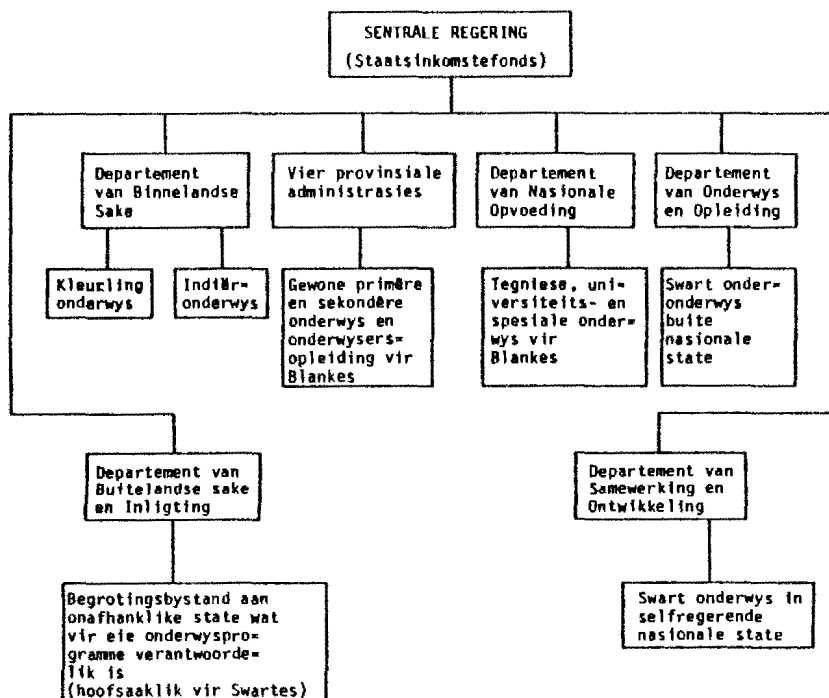
Om saam te vat: Alhoewel die Engelse literatuur na finansiële onderwysbestuur ("*financial management of education*") verwys, is die bestuur van onderwysfinansies in Engeland in sy wese 'n blote afhandeling van administratiewe aktiwiteite. Die hantering van onderwysfondse is met ander woorde eerder prosesmatig as bestuursmatig van aard, suiwer taakgeoriënteer wat min geleentheid aan die skoolhoof bied om te verseker dat onderwysfondse voortdurend in ooreenstemming met opvoedings- en onderwyskundige doelstellings aangewend word.

2.7.4 FINANSIËLE ONDERWYSBESTUUR IN DIE RSA

2.7.4.1 Die huidige onderwysfinansieringstruktuur in die RSA

Die huidige organisasiestruktuur van onderwysfinansiering in die RSA word in die organogram 2.2 aangebied.

ORGANOGRAM 2.2 ORGANISASIESTRUKTUUR VAN STAATSFINANSIERING VAN DIE ONDERWYS IN DIE RSA (RGN, 1981(B):34)



Uit die organogram 2.2 blyk dit dat die onderwysfinansieringsstruktuur in die RSA hoogs gesentraliseer is in sover die sentrale regering die hoofbron van finansiering vir alle staatsvoorsiende onderwyskategorieë is. Aan die ander kant is die uitvoering van die onderwysprogramme in 'n groot mate gedesentraliseer wat die verskeidenheid departemente en owerhede betref (RGN, 1981(b):35). Geld vir gewone primêre en sekondêre onderwys vir Blankes word regstreeks vanaf die Staatsinkomstefonds na die begrotings van die vier provinsiale administrasies oorgeplaas vanwaar dit verder geadministreer word.

Die bedrag wat aan elke departement of owerheid toegewys word, word bereken volgens 'n voorgeskrewe subsidieformule. Die formule neem, onder meer, faktore soos die ekonomiese groeikoers, die inflasiekoers, die finansiële posisie van die sentrale regering, die finansiële behoeftes van die provinsies anders as onderwys, rouleerlingtalle en bevolkingsdigtheid in ag, op grond waarvan uiteindelik tot 'n beraming van die getalle standaardleerlinge gekom word (ibid.:37). Die finale toewysing vir elke departement of owerheid word op die eenheidskoste (standaardbesteding gedeel deur die aantal standaardleerlinge), die beraamde getal standaardleerlinge en op 'n prysindeks ten opsigte van onderwyskoste gegrond (ibid.).

2.7.4.2 'n Evaluering van finansiële onderwysbestuur soos wat dit in die RSA figureer

Op grond van die gesentraliseerde onderwysfinansieringsorganisasiestruktuur en die gedesentraliseerde implementeringsbeleid word die beskikbare onderwysfondse (in elk geval wat Blanke provinsiale skole betref) volgens streng departementele voorskrifte op skoolvlak gehanteer (vgl. die Skoolhandleidings en

Handleidings vir Skoolhoofde van die Transvaalse, Kaapse, Natalse en Vrystaatse Onderwysdepartemente).

Die hantering van onderwysfondse op skoolvlak is met ander woorde meerendeels administratief van aard. Weinig beslissingsruimte word aan die skoolhoof gelaat sodat daar van finansiële onderwysbestuur as bestuurshandeling min tereg kom. Slegs geld wat op eie inisiatief deur middel van fondsinsamelingsprojekte verkry word, bied die geleentheid aan die skoolhoof om bestuursmatig op te tree. Indien die "nuwe" bedeling verwerklik word is dit juis laasgenoemde onderwysfondse (met ander woorde die bedrag wat nie van die Staatsinkomstefonds afkomstig is nie) wat fenomenaal gaan toeneem. Dit gaan beslis nuwe eise aan die skoolhoof se finansiële bestuursvermoë stel en dit sal sy vernuf en inisiatief op die proef stel.

Om saam te vat: Die beplanning van onderwysbesteding in die RSA geskied op die vlak van die sentrale en provinsiale owerhede, terwyl die implementering (organisering) daarvan op skoolvlak geskied. Die bestuurshandeling van die skoolhoof met betrekking tot onderwysfinansies is met ander woorde beperk tot die taak van *organisering*. Van die ander bestuurstake, naamlik beplanning, leidinggewing en beheeruitoefening kom daar op skoolvlak maar weinig tereg. In die organisering van die finansiële beleid handel die skoolhoof streng volgens departementele voorskrifte wat impliseer dat finansiële onderwysbestuur ook in die RSA eerder prosesmatig as bestuursmatig verloop.

2.7.5 SAMEVATTEND

Beide die Amerikaanse en die Engelse benaderings tot finansiële onderwysbestuur bevat waardevolle elemente en het positief

bygedra om dié deelwetenskap uit te bou. In albei gevalle word die bestuurshandeling egter nie in al sy konsekwensies deurgetrok nie, maar word fasette daarvan verabsoluteer. In die VSA is dit veral die beplanningstaak wat oorbeklemtoon word, terwyl die taak van beheeruitoefening in Engeland verhef word tot 'n bestuursaangeleentheid. Wat die RSA betref, word finansiële onderwysbestuur tot die enkele bestuurstaak van organisering gereduseer en voldoen dit ook nie aan die vereistes van bestuur as 'n reëlbare handeling nie.

Getrou aan die benadering wat vir hierdie navorsing gekies is (vgl. 1.6.3), sal gepoog word om die waarheidsmomente uit die oorsese benaderings te haal en dit by die eielandse praktyk te integreer. Daaropvolgend sal gepoog word om tot 'n eie siening van finansiële onderwysbestuur te kom waarin al die bestuurstake interafhanklik funksioneer.

2.8 DIE AARD, WESE EN TERREIN VAN FINANSIËLE ONDERWYSBESTUUR

2.8.1 DIE AARD EN WESE VAN FINANSIËLE ONDERWYSBESTUUR

Uit die navorsing tot dusver blyk dit dat wat die Engelse terminologie betref, die begrippe finansiële onderwysadministrasie ("*school business administration*") en finansiële onderwysbestuur ("*school business management*") as ekwivalente begrippe gebruik word. Beide het as eerste taak die aanwending van onderwysfondse ten einde die verwesenliking van onderwysdoelstellings te bevorder.

Wat die Afrikaanse terminologie betref, is daar reeds duidelik gestel dat sowel finansiële onderwysadministrasie as finansiële onderwysbestuur elkeen 'n entiteit in eie reg is wat afson-

derlik hydra tot die bereiking van onderwysdoelstellings (vgl. 1.6.4 en 1.6.5). Finansiële onderwysbestuur gaan in die eerste plek om die opweeg van die finansiële behoeftes (laasgenoemde na aanleiding van die onderwysdoelstellings) teen die beskikbare onderwysfondse. Bestuursmatig beskou, moet die onderwysfondse beplan, georganiseer en beheer word. Die bestuur van die onderwysfondse vind terselfdertyd ook binne 'n administratiewe dimensie plaas (vgl. 1.6.4). Die voorsiening van onderwysfinansies geskied naamlik vanuit die makrovlak (i.e. strukturele administrasie), die besteding daarvan word gedoen aan die hand van bepaalde wetgewing (i.e. funksionele administrasie) en laastens word die aanwending gerugsteun deur administratiewe of roetinewerk. Om saam te vat: die hantering van onderwysfinansies vereis sowel 'n bepaalde administrasie as eiesoortige bestuurshandelinge.

Finansiële onderwysbestuur het verder te make met sowel mense (leerlinge, personeel en die gemeenskap) as met dinge (geboue, toerusting, voorrade, hulpmiddels en so meer). Die finansiële bestuurstaak van die skoolhoof kan dus nie van die res van die skoolaktiwiteite en bestuurshandelinge geskei word nie (Van der Westhuizen, 1984:173), aangesien dit in 'n bepaalde wisselwerking daarmee staan. Finansiële onderwysbestuur is 'n funksie wat die organisasieklimaat moet stimuleer ten einde doeltreffende onderwys te verseker en dit het op sigself geen bestaansreg nie. Die waarde daarvan kan alleen na aanleiding van onderwysresultate geëvalueer word (Casey, 1964:4).

2.8.2 DIE TERREIN VAN FINANSIËLE ONDERWYSBESTUUR

Navorsing het verder aan die lig gebring dat die hantering van onderwysfinansies binne sekere kategorieë of gebiede plaasvind.

Hierdie gebiede (bekend as finansiële gebiede), waaronder die begroting, versekering, vervoer, rekenkundige prosedure, en so meer ressorteer (vgl. 2.7.2.1.3), vorm in die geheel die terrein van finansiële onderwysbestuur.

Verskillend van die siening in die VSA dat die finansiële gebiede as ad-hoc-gebiede beskou wat afsonderlik bestuur word, word daar in hierdie navorsing van die standpunt uitgegaan dat die finansiële gebiede korrelatief en interafhanklik is en in die geheel met die bestuurshandeling geïntegreerd is. Verder vertoon sekere finansiële gebiede 'n sterker band met die finansiële beplanningstaak van die skoolhoof, ander weer met die organiseringstaak, sommige met die taak van leidinggewing en nog ander met die taak van beheeruitoefening.

Vervolgens sal dié finansiële gebiede wat die beduidendste korrelasie met die onderskeie bestuurstake vorm, kortliks toegelig word.

2.8.2.1 Die begroting

Die begroting is in werklikheid die primêre finansiële beplanninginstrument vir die toekomstige onderwysprogram (Gorton, 1976:123). Uitgawes ten opsigte van items soos verbruikbare voorrade (skryfbehoeftes, onderwysmedia, rekenaar-sagteware, sporttoerusting en so meer), kapitale uitgawes, instandhoudingskoste, vervoerkostes en alle administratiewe uitgawes, asook die moontlike inkomste waarteen die uitgawes verreken kan word, moet sorgvuldig ontleed en *beplan* word. Volgens De Wet (1981:50-52) moet beplanning geskied aan die hand van besluitnemingshandelinge, gegrond wees op opvoedingsdoelstellings en doelwitte, terwyl probleme sover moontlik geantisipeer moet

word (vgl. 3.2.2).

2.8.2.2 Finansiële rekeningkunde

Nadat die begroting beplan en goedgekeur is, moet dit geïmplementeer en die aanwending van die gestemde fondse ooreenkomstig bepaalde rekeningkundige beginsels geadministreer word (Morphet, 1974:480). Finansiële rekeningkunde is die skriftelike rekordhouding (vaslegging) van alle geldvloei (Burru, 1962:280) en maak as sodanig die *organisering* van die begroting ooreenkomstig bestuursbeginsels moontlik. Hiervolgens beskou is finansiële rekeningkunde nie 'n geïsoleerde gebeurtenis nie, maar is dit 'n integrerende deel van die bestuurshandeling.

Aangesien die finansiële rekeningkunde in 'n groot mate deur die nie-professionele personeel (resp. die administratiewe personeel) behartig word, sal die hele aangeleentheid van kantooradministrasie 'n belangrike komponent van die finansiële organisering wees.

2.8.2.3 Finansiële verslaggewing

Ten einde die begroting te implementeer en te organiseer, moet die skoolhoof mense lei, aktiveer en toesien dat daar behoorlike kommunisering is en so meer. Die finansiële *leidinggewing* kom dus hier sterk na vore en vir dié doel is finansiële verslae tot groot nut (Campbell, 1977:148). Eenvoudige maar betroubare finansiële verslae stel nie alleen onderwysowerhede en -beplanners in staat om sinvol te beplan nie, maar dit dra ook daartoe by om 'n positiewe gesindheid teenoor die onderwys by die gemeenskap aan te wakker. Op dié wyse word die finansiële ondersteuning vanuit die nie-owerheidsektor verseker (Jordan,

2.8.2.4 Koste-ontleding

Elke finansiële handeling in die opvoedingsprogram moet eventueel ontleed en geëvalueer word (Casey, 1964:5). *Beheer* moet uitgeoefen word oor alle geld wat bestee word, nie alleen om te verseker dat dit in ooreenstemming met die amptelike begroting geskied nie, maar ook om die hydrae van elke begrotingsitem tot die opvoedings- en onderwysprogram reg te beoordeel. Beheeruitoefening is egter meer as kontrole tydens die ouditering aan die einde van die finansiële jaar. Dit veronderstel kontinue evaluering van uitgawes na aanleiding van die opvoedingswaarde daarvan (Morphet, 1974:483).

2.8.2.5 Samevattend

In die loop van die uiteensetting van die terrein van finansiële onderwysbestuur het dit geblyk dat daar drie kategorieë finansiële begrippe onderskei kan word, te wete finansiële gebiede, begrotingsitems en ondersteunende administratiewe dienste. Tabel 2.5 lig hierdie kategorieë verder met voorbeelde toe.

TABEL 2.5 'N KATEGORISERING VAN DIE TERREIN VAN FINANSIËLE ONDERWYSBESTUUR

<u>FINANSIËLE GEBIEDE</u>	<u>BEGROTINGSITEMS</u>	<u>ADMINISTRATIEWE DIENSTE</u>
Die begroting	Verbruikbare voorrade	Aankoopbeheer
Rekeningkunde	Kapitale uitgawes	Voorraadbeheer
Verslaggewing	Instandhouding	Versekering
Koste-ontleding	Vervangingskoste	Vervoer
		Koshuisadministrasie

Die verskillende finansiële kategorieë soos uiteengesit in tabel 2.5 figureer egter nie geïsoleerd nie, maar is in voortdurende wisselwerking met mekaar. Anders gestel: Die verskillende finansiële kategorieë is interafhanklik en wedersyds inklusief en vorm slegs in hulle geïntegreerde geheel die entiteit: finansiële onderwysbestuur.

Uit die voorafgaande besprekings het dit geblyk dat die finansiële gebiede bepaalde assosiasies met bepaalde bestuurstake vorm. Sodanige assosiasies sal egter verskil van onderwysstelsel, kultuurgroep, skooltipe en so meer, hoofsaaklik as gevolg van die individuele aard daarvan daar verskillende konnotasies aan finansiële begrippe soos begroting, versekering, voedingskemas, belegging, fisiese fasiliteite, verbruikbare voorrade en so meer geheg word.

Teen die agtergrond van die Suid-Afrikaanse subonderwysstelsel vir Blankes (soos dit in die loop van hierdie hoofstuk na vore gekom het), kan die volgende assosiasies van finansiële gebiede met bestuurstake geïdentifiseer word (vgl. 2.8.2):

TABEL 2.6 DIE HOOFBESTUURSTAKE MET OOREENSTEMMENDE FINANSIËLE ONDERWYSKATEGORIE

<u>BESTUURSTAAK</u>	<u>KORRELATIEWE FINANSIËLE GEBIED</u>
Bepanning	Begroting
Organisering	Kantooradministrasie en finansiële rekeningkunde
Leidinggewing	Finansiële verslaggewing
Beheeruitoefening	Koste-ontleding

Alhoewel die korrelasies soos in tabel 2.6 uiteengesit, sekerlik nie die enigstes is nie, is dit egter die mees pertinente en kan die betrokke finansiële gebiede beskou word as dié wat die optimum bydra om die bestuurshandeling (beplanning, organisering, leidinggewing en beheeruitoefening) te rugsteun. Hierdie finansiële gebiede sal dan ook in die betrokke hoofstukke (resp. hoofstukke 3 tot 6) sterker as die minder toepaslike finansiële gebiede uitgelig word.

2.9 SAMEVATTING EN VOORUITSKOUING

In 'n poging om 'n perspektief op die verhouding tussen die onderwys en die ekonomie te verkry, het dit geblyk dat finansiering 'n delikate komponent van sodanige skakeling of wisselwerking vorm. Vanuit 'n makrowerklikheidsperspektief is aangetoon dat finansiering bepaalde implikasies vir die onderwys inhou. Sodanige implikasies sluit onder meer in dat 'n belegging in onderwys wel regverdigbaar is, dat die staat wel *kan* en *moet* bydra tot onderwysbesteding, dat die beskikbare fondse vir gelyke onderwysgeleenthede in die RSA ontoereikend is en dat doelbewuste pogings aangewend sal moet word om skoolhoofde wettenskaplik te skool in die hantering van die beperkte middele.

Daar is voorts gepoog om duidelikheid met betrekking tot die heersende terminologie ten opsigte van finansiële onderwysbestuur te verkry. Terselfdertyd is 'n oorsig gegee van die toepassing van sowel finansiële onderwysbestuur in die RSA as in die VSA en Engeland.

Ten slotte is die aard en wese van finansiële onderwysbestuur gepeil en die terrein daarvan afgebaken. Standpunt is ook ingeneem met betrekking tot dié gedeelte van die terrein van

finansiële onderwysbestuur wat in hierdie navorsing onder die soeklig sal kom.

In die volgende hoofstuk sal die eerste bestuurstaak, naamlik beplanning, onder die loep geneem word. Nadat daar eers 'n uiteensetting van die teorie van beplanning gegee is, sal aangetoon word hoe dit binne finansiële onderwysbestuur via die begroting vergestalt word.

3. BEPLANNING AS FINANSIËLE BESTUURSTAAK VAN DIE SKOOLHOOF

3.1 INLEIDING

Daar is vroeër reeds aangetoon dat finansiële onderwysbestuur die uitvoering van bestuurshandelinge (resp. reëlbare take) is ten einde onderwys effektief te laat realiseer (vgl. 1.6.5). Die onderwysbestuurstake is verder geklassifiseer in hooftake, naamlik beplanning, organisering, leidinggewing en beheeruitoefening. Elkeen van die hooftake is weer saamgestel uit verskeie subtake (vgl. 1.6.3.3).

In hierdie hoofstuk sal die eerste hooftake, naamlik beplanning onder die soeklig kom. Ten aanvang sal die teorie van beplanning beskryf word. Nadat die subtake van beplanning geïdentifiseer is, sal dit afsonderlik omskryf word. Daarna sal beplanning as bestuurstake in sy geheel teen die agtergrond van die voorveronderstellings geëvalueer word.

In die tweede gedeelte van die hoofstuk sal die teorie van beplanning op die onderwyssituasie toegepas word. Die aandag sal uitsluitlik op die beplanning van die finansies op skoolvlak gevestig word. Terselfdertyd sal aangetoon word hoe elke subtake bydra om die onderwysfondse só te beplan dat die moontlikheid van effektiewe onderwys optimaal geskep word.

3.2 BEPLANNING AS ONDERWYSBESTUURSTAAK

3.2.1 WAT IS BEPLANNING?

Vanuit 'n bestuursperspektief kan beplanning beskou word as daardie werk wat die bestuurder (i.c. skoolhoof) verrig ten einde toekomstige optrede vooraf te bepaal (Allen, 1964:97).

Koontz en O'Donnell (1964:35) beskou beplanning as 'n keuse wat die bestuurder moet maak uit die verskillende alternatiewe doelstellings, beleidformulerings, prosedures en programme, terwyl Gannon (1977:442) sowel as Hodgetts (1977:583) dit interpreteer as die bepaling van doelstellings en die wyse waarop die doelstellings bereik kan word. Uit bogenoemde definisies kan bepaalde kenmerke van beplanning afgelei word, naamlik dat dit 'n vooruitskatting is van verwagte uitkomst, dat dit besluitneming op 'n hoë vlak verg en dat dit gepaard gaan met risiko's.

Beplanning kan tereg beskou word as die grondslag vir suksesvolle bestuursoptrede. 'n Plan is die prosedure wat die bestuurder van voornemens is om te volg en bevat besonderhede van wat bereik moet word en hoe dit bereik kan word. Die leier (resp. skoolhoof) wat nie beplan nie, sal probleme oplos soos hulle voorkom en geleenthede benut wanneer hulle hul voordoen. Hierdie metode kan moontlik werk, maar dit verg 'n buitengewone bekwame individu wat elke situasie meesterlik kan hanteer.

Selfs al sou 'n persoon met die nodige meesterlike bestuurstarlente gevind word, sal hy mettertyd uitvind dat al die besluite te veel en te kompleks word vir een persoon om te hanteer. Die alternatief vir hierdie opportunistiese bestuurstechniek is om vooruit te beplan. Sodoende kan die toekomst beter beheers word

en kan die risikofaktor in 'n mate verminder word.

Om te beplan impliseer dat die beskikbare gegewens geanaliseer, alternatiewe teen mekaar opgeweeg, potensiële probleemareas geïdentifiseer en weldeurdragte besluite met betrekking tot die toekoms geneem word (Allen, 1964:99). Daar word vooruit besluit wat en hoe dit gedoen gaan word, onder watter omstandighede en wat benodig word om dit te bereik. Omdat daar beplan word, word die risiko van 'n oorhaastige besluitneming met moontlike nadelige gevolge vermy.

Die geïntegreerde en gekoördineerde grondslag waarop beplanning plaasvind, hou dié voordeel in dat besluitneming nie die uitsluitlike taak van die bestuurder is nie en dat die druk op hom daardeur aansienlik verlig word.

Ten slotte maak beplanning die optimum benutting van mannekrag, toerusting en alle fasiliteite moontlik.

Na aanleiding van die besinning oor die aard van beplanning, kan bepaalde aktiwiteite in die loop van die beplanningsprosedure geïdentifiseer word. Allen (1964:97) onderskei die volgende handeling ten opsigte van beplanning:

- * vooruitskatting
- * doelwitformulering
- * programopstelling
- * skedulering
- * begroting
- * vasstelling van prosedures
- * beleidsformulering

terwyl De Wet (1981:50-52) drie aktiwiteite identifiseer, naamlik besluitneming, die bepaling van doelstellings en probleemidentifisering en -oplossing. Van der Westhuizen (1984:177) sluit by die voorgaande onderskeidings aan deur die volgende beplanningsfasette te analiseer:

- * bepaling van doelstellings
- * doelwitformulering
- * besluitneming
- * implementering van besluite
- * probleemoplossing

Op grond van bogenoemde analyses kan die volgende komponente wat die uiteindelijke struktuur van die beplanningsprosedure vorm, afgelei word:

- * die bepaling van doelstellings en doelwitte
- * beleidsformulering
- * besluitneming
- * probleemanalise

Met die wete dat die komponente van beplanning altyd geïntegreerd voorkom en nie geskei kan word nie, sal dit vir akademiese doeleindes vervolgens afsonderlik onder die loop geneem word met die doel om die grondslag te bepaal vir die toepassing daarvan op die onderwyssituasie.

3.2.2 DIE SUBTAKE VAN BEPLANNING

3.2.2.1 Die bepaling van doelstellings en doelwitte

Beplanning vind sy vertrekpunt in die bepaling van doelstellings.

Trouens, 'n plan sonder 'n doel is ondenkbaar. Sommige skrywers wil so ver gaan om beplanning gelyk te stel aan doelstellings. So poneer Kohn (1977:34):

"Planning is a major cluster of activities in the managing process and consists of formulating objectives and deciding the action to be taken to achieve them."

Alhoewel doelstellings nie die alfa en die omega van beplanning is nie, moet die waarde van die formulering van doelstellings nie onderskat word nie. Gorton (1980:38) vat die belangrikheid van onderwysdoelstellings goed saam:

"... the development and evaluation of (school) objectives may very well be the most important task which the administrator can perform, since the objectives chart the directions that education should take in a school."

Daar kan volstaan word deur te beweer dat, in perspektief beskou, doelstellings beskryf kan word as 'n idealisering van die eindresultaat wat bereik wil word waarvan die vernaamste funksie die verskaffing van riglyne, motivering en rede vir optrede vir die individuele lede sowel as groepe van die betrokke instansie is.

Nadat die doelstellings geformuleer is, moet dit gekoördineer word ten einde oorvleueling en konflikte te vermy. Ten einde struktuur aan die doelstellings binne die beplanningsprosedure te verleen, kan dit gekategoriseer word. De Wet (1981:50) onderskei tussen strategiese en operatiewe doelstellings. Eersgenoemde sou dan verwys na die oorkoepelende doelstellings vir die onderneming in sy geheel, terwyl laasgenoemde die doelstel-

lings van die onderskeie onderafdelings is. Dit impliseer dat die operatiewe doelstellings ondergeskik aan die strategiese doelstellings gestel is en daarom op 'n kontinu grondslag ge-evalueer behoort te word ten einde te bepaal of dit in harmonie met strategiese doelstellings beweeg.

Gorton (1980:49-50) verdeel doelstellings in individuele, groep en programdoelstellings. Die leier (i.c. skoolhoof) moet daarop ingestel wees om doelstellings af te baken, te koördineer en so presies te formuleer dat daar geen ruimte vir foutiewe kommunisering bestaan nie.

Koontz en O'Donnell (1964:105-106) gebruik kwantifiseerbaarheid as maatstaf om doelstellings in twee kategorieë te verdeel. Kwantifiseerbare doelstellings is daardie doelstellings wat meetbaar is en gevolglik positiewe beplanning moontlik maak, byvoorbeeld 100 persent van die leerlinge moet matriek slaag met 4 onderskeidings in Wiskunde, of R5 000 moet met behulp van 'n kermis ingesamel word. Nie-kwantifiseerbare doelstellings is moeilik meetbaar, byvoorbeeld die verhoging van die leerlingse moreel. Laasgenoemde doelstellings kan wel 'n kwantifiseerbare karakter verkry deur dit te korreleer met 'n kwantifiseerbare item. So kan leerlingafwesigheid (kwantifiseerbaar) byvoorbeeld gekorreleer word met leerlingmoreel (nie-kwantifiseerbaar). Indien die afwesigheidssyfer dus met 50 persent sou verbeter na aanleiding van 'n projek wat as doelstelling het die verhoging van die leerlingmoreel, verskaf dit 'n meetbare kriterium. Op dié wyse kan vae en algemene doelstellings van positiewe betekenis vir beplanning gemaak word.

'n Alternatief is om doelstellings met programme wat kwantitatief van aard is te korreleer. Doelstellings wat nie kwantifi-

seerbaar is nie kan aangewend word as spesifieke mikpunte waarvan die verwesenliking verifieerbaar is. Sodoende gee dit 'n reële karakter aan pogings om die doelstellings te bereik en word dit meer definitief, byvoorbeeld om die leerlingmoreel te verhoog (doelstelling) kan 'n program gevolg word waarvolgens alle klasse wat 100 persent teenwoordig is vir 'n bepaalde tydperk, 'n toekenning ontvang (O'Donnell, 1963:16).

Ten slotte kan gelet word op enkele vereistes wat aan doelstellings en doelwitte gestel word om as riglyne vir optrede te dien. Kohn (1977:46) en Drucker (1954:244) identifiseer die volgende vereistes:

* Doelstellings moet begryp word

Mense neig om dit wat hulle nie ten volle verstaan nie te wantrou of 'n gebrek aan entoesiasme ten opsigte daarvan te openbaar.

* Doelstellings moet spesifiek wees

Effektiewe beplanning word verkry wanneer elke individuele lid van die onderneming presies weet na watter eindpunt toe om te werk, aangesien dit 'n aanduiding is van watter programme ontwikkel moet word, die tipe bronne wat benodig word, moontlike risiko's wat verwag kan word en die beoogde resultate.

* Doelstellings moet aanvaarbaar wees

Die doelstellings sal aanvaar word indien diegene wat belas is met die uitvoering daarvan aktief by die formulering be-

trek word. Saam met die vereiste van begrip van die doelstellings, is deelname die beste waarborg vir aanvaarding en lojaliteit.

* Doelstellings moet uitvoerbaar wees

Dit is belangrik dat doelstellings konkreet geformuleer sal word. Die beginsel van kwantifiseerbaarheid kan 'n belangrike bydrae lewer in die strewe om doelstellings realiseerbaar te maak.

3.2.2.2 Die formulering van beleid

Beleidsformulering is dié handeling van beplanning wat volg op die bepaling van die doelstellings en doelwitte. Doelstellings is gedefinieer as 'n duidelike omskrywing van die toekomstige verlangde resultate (vgl. 3.2.2.1). Beleidsformulering vloei voort uit doelstellings en is terselfdertyd 'n baie fyner presisering van laasgenoemde. In sy wese is beleid 'n bevel vanaf die hoogste gesagstruktuur om op 'n voorgeskrewe wyse te handel. Beleid spel in werklikheid nie die eindresultaat uit nie, maar wel die wyse om dit te bereik (Allen, 1964:157). Volgens Reynders (1963:15) dien die doelstellings en doelwitte as 'n gids vir die opstel van die beleid en word die doelwitte in die beleid weerspieël. Die eerste stap in die beplanningsprosedure behoort die vasstelling van die doelstellings te wees en onmiddellik daarna moet die beleid, as 'n logiese uitvloei-sel van eersgenoemde, uitgestippel te word. Terry (1968:216) gee steun aan hierdie gedagte as hy beweer dat beleid die vergestaltung van die doelstellings is. Die beleid omskryf die doelstellings in terme waardeur dit vir elke individuele lid van die onderneming betekenis verleen.

Verskeie pogings om beleid funksioneel te omskryf, kom in die literatuur voor. Goetz (1968:214), byvoorbeeld, beskou beleid as 'n toegepaste, allesomvattende gids wat die grense en rigting bepaal waarbinne bestuursoptrede moet funksioneer ten einde die verlangde eindresultate te behaal. Beleid is met ander woorde 'n weergawe van die bestuur se toekomstige neigings, beskryf die arena waarbinne besluite geneem word, hoewel dit nooit die besluit self deurgee nie. Reynders (1963:15) definieer beleid as 'n vooruitbepaalde gedraglyne wat die breë riglyne of reëls bepaal waarvolgens gehandel behoort te word. Dit dien as gids om rigting aan die optrede van die bestuur te gee tydens die neem van besluite. As sodanig is beleid inherent aan beplanning. Allen (1964:155) omskryf op sy beurt beleid as 'n besluit of reeks besluite wat op die hoogste hiërargiese gesagsvlak geneem word en wat 'n kontinuu karakter vertoon. Dit behels dus besluite wat op herhalende probleme en vraagstukke betrekking het. Beleid rig met ander woorde die gesagsleier om volgens 'n voorgeskrewe wyse elke probleemsituasie te hanteer.

Op grond van voorgaande stellings in verband met beleid kan tot die gevolgtrekking geraak word dat beleid die gesanksioneerde, rigtingaanduidende weg is wat gevolg moet word ten einde die voorafbepaalde doelstellings en doelwitte te bereik. Beleidsformulering behels dus die handeling om die grense en rigtingwysers vir verdere beplanning te bepaal.

Deur die ontleding van beplanning blyk dit dat daar struktuur aan die beleidsfaset verleen word deur dit in bepaalde kategorieë in te deel. Beleid kan onder meer geklassifiseer word op grond van die aard daarvan, die doel, moontlike toepassings, onderwerp, bron, mate van invloed, funksie, tempo of bestuursvlak (Gorton, 1980:51). Indien die bron byvoorbeeld as krite-

rium gebruik word, kan daar tussen eksterne en interne beleid onderskei word. Eersgenoemde sluit al die aspekte in wat te make het met die beheer van die kragte buite die skool om byvoorbeeld die owerheid, onderwysersverenigings en onderwysrade, terwyl laasgenoemde vertolk word as die beleid wat voortvloei uit die interne bestuur. Indien die bestuursvlak as kriterium gebruik word, kan beleid geformuleer word op die hoogste bestuursvlak, middelbestuursvlak of laerbestuursvlak.

Volgens Terry (1968:217-218) is die mees logiese faktor waarvolgens beleid geklassifiseer kan word die betrokke funksie wat verrig word. In onderwyssterme impliseer dit die formulering van 'n afsonderlike beleid vir onder meer die onderrig, sport, kultuur, personeel en finansies.

Vir die formulering en toepassing van beleid word verskeie vereistes of riglyne uitgelig as voorvereistes vir suksesvolle beplanning. Allen (1964:159) stel buigsaamheid, stiptelikheid en kommunikasie voor as voorwaardes vir beleidsformulering, terwyl Koontz en O'Donnell (1964:174-175) konsekwentheid, duidelikheid, onderrigbaarheid, kontroleerbaarheid en buigsaamheid as goeie riglyne beskou. Aanvullend tot voorgaande kan die volgende ook by die lys van riglyne vir die formulering van beleid gevoeg word (vgl. Bridges, 1967:54):

- * 'n Beleid moet op feite gegrond wees en nie op persoonlike voorgevoelens of opportunistiese besluite nie.
- * 'n Beleid moet ruimte laat vir interpretasie en hoef nie prosedure in fyn besonderhede uit te spel nie.
- * 'n Beleid moet voldoen aan eksterne faktore soos wette en

gemeenskapseise.

Ten slotte moet elke beleid voortdurend geëvalueer word. Mas-sie (1964:54) is die mening toegedaan dat beleid verouder raak en daarom moet dit van tyd tot tyd herwaardeer, herbelyn, her-formuleer en in lyn met heersende omstandighede gebring word. Dit is sinvol om argumente vir en teen die bestaande beleid te versamel, dit te analiseer en uiteindelik op so 'n onpartydige wyse as moontlik te beoordeel. Langs dié weg kan vasgestel word of die beleid en die praktiese toepassing daarvan nie moontlik in konflik met mekaar is nie, asook of die beleid met die doelstellings en doelwitte korreleer.

3.2.2.3 Probleemanalise

Probleemanalise as 'n subtaak van beplanning behels twee hande-linge. Die eerste daarvan is om die probleem te identifiseer, ook om potensiële probleme te identifiseer en te antisipeer (Gorton, 1980:47).

Nadat die probleme geïdentifiseer is, is die daaropvolgende han-deling om dit op te los. Die wyse waarop probleme opgelos word, word bepaal deur die aard van die probleem en die besondere ag-tergronds faktore. Probleme wissel onder meer in dringendheid, intensiteit en omvang. Sommige probleme is van so 'n aard dat dit die onmiddellike aandag van die leier (resp. onderwysleier) vereis, terwyl ander die geleentheid bied om dit trapsgewys te ontleed en alternatiewe oplossings daarvoor teen mekaar op te weeg. Dit gebeur ook dat sommige probleme herhaaldelik voorkom, terwyl ander slegs eenmalig van aard is (De Wet, 1981:52).

Daar bestaan verskeie riglyne vir die oplossing van probleme.

Newman (1963:62-65), bied die volgende moontlike wyses van optrede vir die oplossing van probleme aan:

- * deur optrede uit te stel, kan sommige probleme verdwyn terwyl daar oor ander rustig besin kan word;
- * alternatiewe oplossings moet gesoek word sonder om te aanvaar dat die eerste oplossing die enigste of noodwendig die korrekte een is;
- * die oplossings van soortgelyke probleme in die verlede kan as voorbeelde gebruik word;
- * die menings van kenners van binne sowel as buite die onderneming kan daarvoor verkry word;
- * indien nie een van die alternatiewe oplossings 'n presiese oplossing blyk te wees nie, kan die probeer-en-tref-metode gebruik word.

Kohn (1977:163-165) vul bogenoemde riglyne vir die oplossing van probleme soos volg aan:

- * probleme moet geantisipeer word en daar moet nie gewag word totdat hulle eers manifesteer nie;
- * die maksimum inligting met betrekking tot die oorsake, aard en felheid van die probleem moet verkry word in plaas van oorhaastige besluite te neem;
- * evalueer die voor- en nadele van elke alternatiewe oplossing;
en

- * elke oplossing moet met groot omsigtigheid geïmplementeer word en op 'n kontinu grondslag geëvalueer word ten einde soortgelyke probleme in die toekoms te hanteer.

Nadat probleme geïdentifiseer is, moet doelstellings opnuut geformuleer, besluite geneem, georganiseer, geïnisieer, gekommunikeer, gemotiveer, gekoördineer, gedelegeer en uiteindelik weer geëvalueer word (Gorton, 1980:62).

Uit voorgaande is dit duidelik dat probleemanalise - wat saamgestel is uit die twee komponente, naamlik probleemidentifisering en probleemoplossing - inherent deel vorm van die beplanningstaak en derhalwe nie as 'n geïsoleerde funksie beskou moet word nie. Om tot die finale probleemoplossing te kom, sal al die handelingte weer opnuut uitgevoer moet word. Dit impliseer dat die bestuurder weer moet:

- * beplan
- * organiseer
- * leiding gee en
- * beheer uitoefen.

3.2.2.4 Besluitneming

Die besluitnemingshandeling is vanaf die oomblik dat beplanning 'n aanvang neem, in werking. Om doelstellings te formuleer, beleid te bepaal en probleme te kan oplos, moet daar besluite daartoe geneem word. Besluitneming kan nie tot 'n bepaalde fase of stadium van beplanning beperk word nie, maar vorm in werklikheid die kern van beplanning. Besluitneming is onlosmaaklik met al die handelingte van bestuur verweef en kan gevolglik vir akademiese doeleindes onderskei word maar nooit as 'n

geïsoleerde handeling beskou word nie (De Wet, 1981:51).

Hoewel besluitneming in verskillende stadia van beplanning in werking gaan, openbaar dit 'n tipiese patroon wat dit onderskei van ander bestuurshandelinge. Hodgetts (1975:224) definieer besluitneming as

"... choosing from alternatives",

terwyl Cannon (1977:302) dit beskryf as

"... the selection of one alternative from various alternatives of courses of action that can be pursued."

Die algemene konnotasie wat aan besluitneming gegee word, blyk te wees die doen van keuses tussen alternatiewe aksieplanne.

Die bepaling en opweeg van alternatiewe oplossings speel 'n strategiese rol in die besluitnemingshandeling. Koontz en O'Donnell (1964:135) beweer dat indien alternatiewe oplossings nie oorweeg word nie, die leier (i.c. die skoolhoof) nie oortuig kan wees dat die besluit wat geneem word, die beste is nie. Besluitneming is effektief wanneer die skoolhoof daardie alternatief geselekteer het wat die optimum bydra tot die verwesenliking van die doelwitte.

In die selektering van die gepaste alternatief moet veral aandag aan daardie faktore gegee word wat beperkend of strategies vertoon met betrekking tot die betrokke besluit. Op elke besluitnemingsvlak is daar altyd faktore wat beperkend of strategies is ten opsigte van die bereiking van die doelwitte. So sal daar byvoorbeeld in die geval van 'n motor wat sonder brand-

stof gaan staan die gebrek aan brandstof die beperkende faktor wees. Wat besluitneming betref, is die ontdekking van die beperkende of strategiese faktore nie altyd so voor die hand liggend nie. Dit is onder meer daaraan toe te skryf dat ekonomiese faktore dikwels onvoorspelbaar is en dat mense en hulle reaksies so kompleks is (Koontz en O'Donnell, 1964:136).

Die beperkende faktore kan ook van situasie tot situasie wissel. 'n Faktor wat in die een situasie onbeduidend was, kan gedurende 'n volgende soortgelyke besluitnemingshandeling 'n beperkende karakter openbaar. Tydens fondsinsamelingsveldtogte kan die een skool byvoorbeeld weerstand van die ouers ondervind, terwyl 'n ander skool honderd persent op die ouers se samewerking kan staat maak (Jordan, 1969:17). Wat egter ook al die omstandighede mag wees, die ontdekking van die beperkende (resp. strategiese) faktore lê ten grondslag aan die keuse van die regte alternatief en as sodanig ten grondslag aan die wese van beplanning.

Bernard (1981:22) onderskei die volgende stappe in die neem van besluite:

- * erken, definieer en bepaal die behoeftes;
- * ontleed en analiseer die behoeftes;
- * die vasstelling van kriteria vir 'n plan van optrede;
- * formuleer maniere waarvolgens die behoefte opgelos kan word;
en
- * stel minstens een metode op die proef,

terwyl Hodgetts (1975:225) die volgende stadia identifiseer:

- * die identifisering van die probleem;
- * die diagnosering van die situasie;
- * die versameling en ontleding van gegewens met betrekking tot die probleem;
- * die vasstelling van moontlike oplossings;
- * die ontleding en vergelyking van die alternatiewe;
- * die bepaling van 'n spesifieke wyse van optrede; en
- * die implementering van laasgenoemde besluit.

Na aanleiding van die voorgaande uiteensetting kan die volgende stappe in die besluitnemingshandeling aangetoon word:

- * die eerste stap behels 'n deeglike situasie-analise;
- * as tweede stap kan die afbakening en analise van die probleem gestel word;
- * in die derde plek moet alternatiewe oplossings bepaal word;
- * die volgende stap is om die alternatiewe oplossings te analiseer, te evalueer en teen mekaar op te weeg; en
- * die vyfde en laaste stap is om op een alternatiewe as 'n moontlike oplossing te besluit en dit verder tot 'n plan van optrede uit te bou.

Bogenoemde stappe kan in enige besluitnemingssituasie geïmple-

menteer word, of dit nou besluitneming is met betrekking tot die bepaling van doelwitte, of die formulering van beleid, die oplossing van probleme, delegering, koördinerings of enige ander bestuurshandeling.

3.2.2.5 Ten besluite

Op grond van die teoretiese besinning oor en die daaruit voortvloeiende ontleding van die subtake van beplanning sal vervolgens daartoe oorgegaan word om beplanning as bestuurshandeling na aanleiding van die voorveronderstellings te begrond.

3.2.3 PRINSIPIËLE STANDPUNTINNAME

Beplanning is die bestuurstaak wat in sommige gevalle die minste aandag kry (Marx, 1981:208) en by ander geleenthede weer verhef word tot die belangrikste bestuurstaak (vgl. 2.7.2.2). Na aanleiding van die voorveronderstellings is beplanning 'n onetiese gegewene, onderworpe aan die wil van God, en mag daarom nóg genegeer nóg verabsoluteer word.

Beplanning kan nie vir 'n onbepaalde tydperk gedoen word nie. Die toekoms kan hoogstens geantisipeer word (Robbins, 1980:152). Wie meen dat hy die toekoms kan voorspel, ontken daarmee die bestaan van 'n Christelik-Calvinistiese geskiedvisie en wil God degradeer tot 'n vlak waar sy dade bereken kan word.

Beplanning is verder universeel van aard (vgl. 1.7.3.3) maar elke subtaak het individuele (eiesoortige) kenmerke, afhangende van die besondere situasie, asook van die norme en waarde van die mense daarby betrokke. Die eiesoortigheid van die beplanning van skoolfinansies sal in die tweede helfte van hierdie

hoofstuk aangetoon word (vgl. 3.3).

Aangesien die mens 'n religieuse wese is (vgl. 1.7.3.1), is die bepaling van *doelstellings* 'n religieuse handeling waardeur die mens poog om die skepping te orden. Skooldfinansies moet byvoorbeeld aan die hand van doelstellings en doelwitte beplan word om ware en egte opvoedende onderwys moontlik te maak sodat die mens as toegeruste en roepingsbewuste wese die geskape werklikheid verantwoordelik kan beheers.

As gevolg van veranderlike faktore, waaronder die ekonomiese klimaat, die nasionale onderwysbeleid, departementele voorskrifte en gemeenskapseise, is die formulering van die *beleid* met betrekking tot skoolfinansies nooit finaal nie. As sodanig is beleidsmaking sowel dinamies, geneties en waardebepaald (vgl. 1.7.3.5) as tydsgebonde (vgl. 1.7.3.4).

Omdat die mens in 'n gebroke wêreld leef, word hy daagliks deur *probleme* gekonfronteer. Die probleemoplossings sal van persoon tot persoon verskil en sal ook deur die individuele omstandighede bepaal word. Norme en waardes speel 'n belangrike rol in die analisering en oplossing van probleme (vgl. 1.7.3.6) en daarom is die "ideale" oplossing relatief. Vir die Christelike onderwysleier is die identifisering en oplossing van probleme nie 'n struikelblok nie maar 'n opdrag en 'n roeping waardeur hy die sonde kan bestry en die werklikheid beter kan beheers.

Die vierde subtaak van beplanning, naamlik *besluitneming*, is geïntegreerd met die ander subtake en funksioneer nooit geïsoleerd nie (vgl. 2.2.4). Besluitneming is met ander woorde ook normatief, waardebepaald en religieus van aard. Daarom mag besluitneming nie vereensydig en aan besluitnemingsmeganismes on-

derwerp word nie (Sergiovanni en Starratt, 1979:125). 'n Sisteembenadering reduseer besluitneming tot 'n meganistiese handeling waarin die mens uit die oog verloor word.

Om saam te vat: Ten einde sy skeppingsopdrag uit te voer, moet die mens beplan. Beplanning is dus roepingsvervulling en daarom is ook die skoolhoof geroepe om te beplan. Ook die onderwyswerklikheid as deel van die geskape werklikheid moet beplan word. Skoolfinansies vorm deel van die onderwyswerklikheid en is as sodanig ook onderworpe aan die reëlbare handelinge, waaronder beplanning. Vervolgens sal daartoe oorgegaan word om aan te toon hoe die subtake van beplanning konkreet in die beplanning van die skoolfinansies vergestalt word.

3.3 DIE BEPLANNING VAN SKOOLFINANSIES

3.3.1 ORIËNTERING

In hoofstuk 1 is aangetoon dat die finansies in die skool aan die hand van bepaalde take bestuur moet word (vgl. 1.6.3.3), terwyl in hoofstuk 2 sekere assosiasies tussen die take en bepaalde finansiële gebiede geïdentifiseer is (vgl. 2.8.2.5).

Wat die eerste bestuursstaak, naamlik beplanning betref, is aangetoon dat die begroting hom ideaal daartoe leen om die skoolfinansies wetenskaplik te beplan (vgl. 2.8.2.5). Die begroting is met ander woorde die praktykwording van die beplanningstaak binne die finansiële onderwysbestuursarea. As 'n tweede fase van hierdie hoofstuk sal die begroting as beplanningsinstrument toegelig word en sal pertinent aangetoon word hoe die subtake van beplanning binne die begrotingsprosedure figureer.

3.3.2 DIE BEGROTING AS FINANSIËLE BEPLANNINGSINSTRUMENT

3.3.2.1 Wat is die begroting?

Die funksie van die begroting word deur Jordan (1969:110) beskryf as 'n beplande bestedingswyse ten einde die opvoedingsdoelstellings oor 'n gegewe tydperk te bereik. Campbell (1977:144) beskou die begroting as 'n stap om die skoolprogram in fisiese terme uit te druk. Die primêre funksie van die begroting kan gevolglik omskryf word, naamlik dat dit moet dien as 'n beplanningsinstrument en om aldus konstruktief bv te dra tot die voorkoming van die versteuring van die onderwysprogram as gevolg van onvoldoende of uitgeputte bronne.

Die begroting moet nie beskou word as 'n blote lys van syfers nie. Veel eerder is dit 'n verfyning of presisering van die doelstellings in finansiële terme.

Veronderstel dat die aanstelling van bepaalde personeel as 'n doelstelling gestel is, moet die begroting daardie personeelbehoefte in finansiële terme uitspel. Op soortgelyke wyse moet die begroting die doelstellings met betrekking tot die omskeping van geboue, die aankoop van toerusting, die ontwikkeling van die terrein, of enige ander doelstelling, in finansiële terme transkribeer. Dit impliseer dat die begroting as 'n funksionele hulpmiddel dien ten opsigte van die beplanningstaak van die skoolhoof wat betref die bepaling van doelstellings, die formulering van beleid asook die antisipering en oplossing van probleme. Terselfdertyd moet daar egter besef word dat gesonde begrotingsprosedures geen waarborg vir 'n konstante inkomstevloei van skoolfonds is nie maar dat dit slegs onderwysleiers (i.e. -beplanners) inligting verskaf wat hulle kan aanwend vir

doeltreffende opvoedingsbeplanning (Leu, 1965:118).

3.3.2.2 Die begroting en die bepaling van doelstellings en doelwitte

Na aanleiding van die analise van die aard, wese en funksies van die begroting het dit duidelik geword dat daar 'n besondere assosiasie tussen die bepaling van doelstellings en die opstel van die begroting bestaan. Daar is aangetoon dat die begroting eendersyds voortbou op die doelstellings maar andersyds ook bepalend daarvoor is en in werklikheid die uitvoerbaarheid daarvan bepaal.

Die genoemde assosiasie word op verskillende vlakke geopenbaar. In die eerste plek word daar net soos in die geval van doelstellings, ook vir die korttermyn sowel as vir die langtermyn begroot (Gauerke, 1967:237). Om uitvoering aan die korttermyn-doelstellings te gee, moet daar ook oor die korttermyn begroot word. Laasgenoemde doelstellings moet egter nie as die einddoel per se gevisualiseer word nie maar moet voortdurend in perspektief tot die langtermyn-doelstellings beskou word. Tesame met die begroting vir die korttermyn-doelstellings moet projek-sies ook vir die langtermyn gedoen word ten einde vir die langtermyn te begroot. Dit is vanselfsprekend dat kort- en langtermynbegrotings nie as afsonderlike entiteite beskou moet word nie, maar dat dit in werklikheid 'n geïntegreerde eenheid vorm. Trouens, as kort- en langtermynbegrotings nie aanvullend funksioneer nie, sal die langtermynprojeksies slegs breë ideale en swak gedefinieerde aspirasies bly (Jarvis, 1967:129).

'n Tweede vlak waar die begroting by die doelstellings aansny, is die aangeleentheid van die bepaling van prioriteite

(De Young, 1966:386). Eendersyds is die bepaling van prioriteitsdoelstellings 'n voorvereiste vir die opstel van die begroting maar andersyds sal die omvang van die begroting bepalend wees vir die vasstelling van prioriteite. Nadat die doelstellings bepaal en vergelyk is, sal dit in die praktyk daarop neerkom dat die volgende stap die bepaling van die prioriteite na aanleiding van die beskikbare fondse moet wees. Laasgenoemde fondse sal op hulle beurt (onder meer) deur die begrotingsprioriteite oor die korttermyn sowel as die langtermyn bepaal word. In alle gevalle sal die begroting 'n beeld verskaf van die prioriteite waarvolgens die doelstellings geklassifiseer is (Castetter, 1960:122).

Prioriteite word bepaal wanneer doelstellings tot konkrete aktiwiteite verwerk word. Die betekenis van sodanige aktiwiteite vir effektiewe opvoeding en onderwys behoort die belangrikste kriterium vir die vasstelling van prioriteite te wees. In die vasstelling van prioriteite kan die volgende faktore as riglyne gebruik word (Jordan, 1969:113):

- * beskikbare fasiliteite en personeel;
- * bestaande (soortgelyke) programme;
- * tradisionele aspirasies en gebruike van die gemeenskap;
- * historiese finansiële bronne, asook toekomstige potensiele bronne; en
- * eksterne faktore soos, onder meer, die amptelike beleid met betrekking tot subsidiëring, kulturele veranderinge en die posisie van die landseksonomie.

Om saam te vat: Daar is 'n noue interaksie tussen die vasstelling van die doelstellings en die opstel van die begroting. Die bepaling van doelstellings vorm in werklikheid 'n integreerende deel van die begrotingsprosedure. Daar moet egter steeds voor oë gehou word dat, hoewel die geldelike kant as 'n aanwyser in die vasstelling van prioriteite ten opsigte van die doelstellings kan dien, dit nooit voorskriftelik mag wees nie. Die opvoedingsimpak van die doelstellings moet ten alle tye die eerste en belangrikste kriterium vir die vasstelling van prioriteite bly.

3.3.2.3 Die begroting en die formulering van beleid

Tydens die begripsverklaring is daar tot die gevolgtrekking gekom dat beleidmaking uit die doelstellings voortvloei en as't ware 'n presisering daarvan is (vgl. 3.2.2). Beleidsformulering is verder beskryf as die vergestaltung van die doelstellings en as sodanig spel dit die wyse uit waarvolgens die doelstellings bereik kan word. Wanneer hierdie omskrywing van die formulering van beleid met dié van die begroting vergelyk word (vgl. 3.3.2.1), blyk dit dat die begroting feitelik met die beskrywing van beleid ooreenstem. As sodanig is die begroting die vergestaltung van onderwysdoelstellings en doelwitte in finansiële terme. Anders gestel: die begroting is in wese die finansiële beleid van die skool aan die hand waarvan onderwysdoelstellings en doelwitte verwesenlik moet word. Net soos daar met ander woorde vir elke skool 'n sportbeleid, 'n kultuurbeleid, 'n beleid vir fisiese fasiliteite en 'n personeelbeleid bestaan, moet daar ook 'n finansiële beleid geformuleer word (Candoli, 1971:173).

In die formulering van die finansiële skoolbeleid sal die skool-

hoof uitsluitel met betrekking tot die volgende beleidsaspekte moet gee:

★ Die deelname van die personeel in die opstel van die begroting

Volgens Castetter (1962:68) behoort die personeel van die aanvang af by die opstel van die begroting betrek te word. Dit dra nie alleen by tot beter verhoudings nie, maar verseker ook dat die maksimum inligting wat nodig is om die begrotingsitems te evalueer, bekom word (vergelyk in hierdie verband 3.2.2.2 met betrekking tot die verkryging van die inligting as 'n vereiste vir beleidsformulering).

Ten opsigte van hierdie beleidsaspek sal ook aangetoon word hoe die personeel betrek word, byvoorbeeld of dit via senior personeel soos adjunk- en departementshoofde sal geskied en of alle personeel vanaf die onderwysersvlak direkte insette kan lewer.

★ Die inskakeling van die gemeenskap

Aangesien daar van die gemeenskap verwag word om 'n bydrae tot die finansiering van die onderwys te lewer, huldig Downsy (1960:88) die mening dat hulle ook 'n geleentheid moet kry om 'n insae te verkry ten opsigte van die begrotingsprocedure. Deur die gemeenskapslede aan te moedig om meer betrokke by die skoolaktiwiteite te raak, kan hulle tot 'n beter begrip aangaande onderwysbehoefte in die algemeen en die kompleksiteit van skoolfinansies in die besonder kom.

Dit is derhalwe belangrik dat elke skool 'n duidelike beleid

sal hê rondom die wyse waarvolgens en die mate waartoe die gemeenskapslede by die opstel van die begroting betrek sal word. Deur die gemeenskapslede 'n inspraak in die beplanning van die skoolfinansies te gee, impliseer nie dat hulle voorskryftelik kan optree nie. Die wyse waarvolgens die gemeenskapslede betrek word, sal in 'n groot mate deur die skoolhoof se leierskapstyl bepaal word (vgl. 5.2.3.3).

* Die inagneming van die landseconomie

Blaugh (1976:88) poneer dat die onderwys net so aan ekonomiese wette onderworpe is soos enige ander instelling. Daarom is dit 'n vereiste dat faktore soos die inflasiekoers, konjunktuersiklusse en potensiële nywerheidsontwikkeling binne die skooldistrik deeglik in ag geneem word in die opstel van die begroting. Finale besluite moet gebaseer wees op realistiese beramings van die koste van opvoedingsprogramme. Die hantering van faktore soos potensiële fiskale bronne, algemene ekonomiese faktore en statutêre beperkings moet pertinent in die begrotingsbeleid uitgespel word. Veral wat die statutêre bepalinge betref, moet daar klarigheid wees met betrekking tot die amptelike, departementele beleid oor fondsinzameling, die owerheid se standpunt met betrekking tot donasies aan die skool en die afdwingbaarheid van die betaling van skoolfondse (Nelson 1971:94).

* Die beleid met betrekking tot kort- en langtermynbeplanning

By die toewysing van begrotingsitems moet daar 'n duidelike beleid bestaan ten opsigte van die verhouding van kort- en langtermynbegroting. Projekties vir die langtermyn moet duidelik bepaal word sodat 'n begroting oor die korttermyn

na aanleiding daarvan kan geskied (Carlson, 1970:398).

Die opvoedingskriteria waarvolgens programme en/of projekte geëvalueer word, is van deurslaggewende belang in die bepaling van die balans tussen kort- en langtermynprojeksies.

Die volgende voorbeeld kan dié beginsel illustreer: Veronderstel dat daar bepaal is dat die kultuurdoelstelling tweefasettig is, naamlik dat daar oor 'n tydperk van drie jaar sowel 'n skoolkoor as 'n blaasorkes tot stand gebring sal word. Terselfdertyd is dit as algemene opvoedingskriterium neergelê dat massadeelname groter opvoedingswaarde as individuele deelname besit. In die opstel van die begroting sal al hierdie basiese gegewens saamgetrek word en as beleid kan geformuleer word dat 'n koor bestaande uit 100 lede binne die volgende jaar tot stand gebring sal word (korttermyn) terwyl die blaasorkes, wat uit 20 lede sal bestaan, oor 'n tydperk van drie jaar verwerklik sal word (Castetter, 1960:136).

Die beleid ten opsigte van fondswerwing

Weer eens sal kort- sowel as langtermynbeplanning ter sprake kom, byvoorbeeld hoe dikwels fondswerwingsprojekte aangepak moet word. Ander faktore waaroor duidelikheid verkry moet word, is die aard en omvang van die projekte, die mate waar- toe die ouers en die res van die gemeenskap betrek moet word, leerlingbetrokkenheid, die tyd van insameling en saam daarmee die koördinering met ander skoolaktiwiteite soos, onder meer, sportprogramme en eksamens, asook die koördinering daarvan met soortgelyke projekte van buurskole. 'n Laaste aspek wat doelbewus in die beleid ingebou moet word, is die verhouding van uitgawes tot verwagte inkomste ten einde enige

insamelingspoging volgens gesonde sakebeginsels te bedryf (Reason, 1957:123).

Die beleid rakende die besteding van skoolfondse

Aangeleenthede waaroor hier uitsluitel gegee moet word, sluit in die administratiewe prosedure met betrekking tot die uitbetaling van gelde, die byhou van 'n kontantvloeskedule, die wyse waarop kontrole uitgeoefen word (vgl. die TOD 327 in dié verband), die optrede in geval van oor- of onderbesteding (vgl. 3.3.2.1 met betrekking tot die buigsaamheid van die begroting), asook die beleid rondom kapitale uitgawes (Samuelson, 1959:128).

Wat laasgenoemde betref, naamlik die beleid vir die kapitale bestedingsprogram, moet veral tussen die instandhoudings- en ontwikkelingsbegroting onderskei word. Eersgenoemde het te make met die volhou van die bestaande opvoedingsprogram, met ander woorde die voorsiening van menslike en materiële bronne wat benodig word om die lopende opvoedingsprogram op die bestaande vlak te handhaaf. Die ontwikkelingsbegroting, daarenteen, staan in verband met finansiële toewysings vir die ontwikkeling van nuwe programme. Duidelike beleidsformulering word vereis veral ten opsigte van die strategiese punt waar dit nie meer ekonomies is om 'n item of 'n program instand te hou nie maar eerder dat dit deur 'n nuwe vervang behoort te word. Aanpasbaarheid of ruimte in die interpretasie as 'n vereiste vir goeie beleidsformulering sal hier sterk na vore kom (Jordan, 1969:203).

* Die beleggingsbeleid

Wanneer 'n skool jaarliks alle fondse wat gedurende die betrokke jaar ingesamel is vir opvoedingsdoelstellings aanwend, volg so 'n skool 'n beleid wat 'n zero-begroting beoog. Die meriete in sodanige beleid is daarin geleë dat dié leerlinge wat bygedra het tot die fondse, die onmiddellike voordeel daarvan geniet (Forster, 1983:8).

Wanneer 'n skool egter oor 'n reserwefonds beskik, moet daar 'n beleid geformuleer word ten opsigte van die belegging van opgehoopde fondse. Fondse kan, onder meer, in 'n lopende rekening gehou word (wat uiteraard minder winsgewend is), of dit kan in 'n spaarrekening, vaste deposito, subskripsie-aandeel in bouverenigings of selfs in vaste eiendom belê word. Die besondere beleggingsbeleid sal bepaal word deur faktore soos die beskikbare bedrag, langtermynprojeksies en die amptelike beleid wat deur die owerheid voorgeskryf word (Coomp, 1972:28).

Ten slotte: Net soos doelstellings jaarliks opnuut bepaal word, moet die beleid ook op 'n kontinuu grondslag hersien word. Die ekonomie is nooit staties nie. Aangesien die finansiële (i.e. begrotings-) beleid van 'n skool interaktief met die landse ekonomie is, is dit baie meer dinamies van aard as enige ander beleid binne die skool en noodsaak dit soveel te meer voortdurende herbelyning, herwaardering en herformulering.

3.3.2.4 Die begroting en probleemanalise

In die teoretiese besinning oor probleemanalise, is daarop

gewys dat probleme so ver moontlik geantisipeer moet word (vgl. 3.2.2.3). Daar is beklemtoon dat probleemanalise nie 'n geïsoleerde handeling is nie, maar ten nouste met die ander komponente, naamlik die bepaling van doelstellings en beleidmaking, geïntegreer is. Wanneer hierdie waarhede na die konkrete vlak van die begroting deurgetrek word, besit dit nog steeds dieselfde geldigheid as in die teorie. Sommige probleme kan nie voor die tyd geïdentifiseer word nie en sal, wanneer hulle opduik, volgens die voorgeskrewe prosedures opgelos word.

Daar is egter talle probleme of probleemgebiede wat reeds in die bepaling van die begrotingsdoelstellings en die formulering van die begrotingsbeleid geïdentifiseer kan word. Vervolgens sal van die vernaamste probleme/probleemgebiede geantisipeer word en saam daarmee gepoog word om moontlike oplossings aan die hand te doen.

* Begrotingsaansoeke wat op gebrekkige kennis berus

Die skoolhoof ontvang dikwels begrotingsaansoeke van personeel wat òf nie werklik 'n behoefte aan die betrokke item het nie, òf nie die opvoedingswaarde van die item ken nie, òf nie weet hoe om die item te gebruik nie. As voorbeeld kan die Wiskunde-onderwyser genoem word wat 'n begrotingsaansoek vir 'n rekenaarterminaal indien. Hy het wel die behoefte geïdentifiseer, besef die opvoedingswaarde daarvan maar as hy nie in die gebruik daarvan opgelei is nie sal sy aansoek 'n besluitnemingsprobleem vir die skoolhoof skep (Baker, 1963:14).

'n Veiligheidsmaatreël teen hierdie tipe probleem is om elke aansoeker te versoek om skriftelik die rasionaal agter elke

aansoek uiteen te sit: die doel van die item, die gebruiks-
moontlikhede daarvan en hoe die gebruikers die nodige kennis
en vaardighede wat nodig is vir die implementering van die be-
trokke item sal bekom. In die gemotiveerde aansoek kan ook
verklaar word of die aansoeker die item as "aanvullend" of as
"noodsaaklik" klassifiseer. Eersgenoemde dui daarop dat die
item die gehalte onderwys sal verbeter, maar dat die onderwys-
posisie nie noodwendig sal verswak as dit afwesig is nie.
"Noodsaaklik" impliseer dat die item 'n voorvereiste is vir
die voorkoming van die agteruitgang van die onderwyspeil. Meer
positief gestel: 'n Noodsaaklike item is onmisbaar om 'n be-
paalde onderwysprogram suksesvol te implementeer (Gorton,
1980:126).

- * Onsekerheid oor die hydrae wat die voorgestelde uitgawe tot
die bevordering van die onderwyspeil sal lewer

Nuwe begrotingsaansoeke word normaalweg geëvalueer teen die
kriteria van of die toename wat dit in leerlingtalle sal ver-
oorsaak (die kwantitatiewe voordeel) of die verbetering wat
dit in die onderwysprogram teweeg sal bring (die kwalitatiewe
voordeel). Ten einde leiding aan die skoolhoof in die be-
sluitnemingshandeling te verleen, moet elke begrotingsaansoek
duidelik uitspel hoe vasgestel kan word of die verwagting wel
verwesenlik is. Sodoende word die aansoeker gedwing om alle
implikasies te oorweeg. Die goed gemotiveerde aansoek wat uit
sodanige besinning voortvloei, behoort die skoolhoof die inlig-
ting te verskaf om wetenskaplik en prioriteitsgewys alle aan-
soeke te evalueer (Scott, 1971:13).

Ten einde meer inligting omtrent 'n begrotingsitem te bekom,
kan die skoolhoof van 'n standaardaansoekvorm gebruik maak
(vgl. diagram 3.1).

DIAGRAM 3.1 'N BEGROTINGSVOORSTELDOKUMENT (VGL. GORTON, 1980:130)

NAAM	VAK	DATUM
BEGROTINGSKLASSIFIKASIE NO.		EENHEIDSPRYS R.....
★ VERVANGING		
★ VERMEERDERING IN LEERLINGTALLE		
★ PROGRAMVERBETERING		
★ AANVULLEND		
★ NOODSAAKLIK		
BESKRYWING VAN ITEM		
.....		
# MOTIVERING		
.....		
=====		
* Onderstreep waar van toepassing		
# Dui in die motivering aan die redes waarom die item benodig word, hoekom dit "aanvullend" of "noodsaaklik" is, hoe dit die onderwyspeil sal verbeter en hoe die verbetering bereik kan word voor die volgende begrotingsjaar.		

Die begrotingsvoorsteldokument (vgl. diagram 3.1) verseker, eerstens, dat aansoeke volgens 'n standaardprosedure geskied en tweedens, dwing dit die aansoeker om deeglik te besin oor die aangevraagde item. Op dié wyse word elke begrotingsaansoek op 'n hoë vlak gemotiveer.

* Die onvermoë van die skoolhoof om begrotingsaansoeke te
evalueer

Die skoolhoof is normaalweg in 'n bepaalde vakgebied gekwalifiseer; daarom is dit onwaarskynlik dat hy oor 'n grondige kennis van alle vakgebiede wat die inhoud van sy skool se opvoedkundige program vorm, sal beskik. Dit is onvermydelik dat hy aansoeke sal ontvang vir items waarvan hy geen kennis besit nie. Die skoolhoof kan byvoorbeeld 'n gekwalifiseerde taalonderwyser wees; wanneer hy 'n aansoek van die wetenskaponderwyser vir die aankoop van laboratoriumapparaat ontvang, sal hy moeilik kan oordeel of die item as "aanvullend" of as "noodsaaklik" geklassifiseer moet word (Candoli, 1971:218). Hy kan wel algemene vrae stel, maar tensy hy persoonlik in die vakgebied onderlê is, sal hy nie die nodige vrae kan stel om die aansoeke objektief te evalueer nie.

Dit blyk dat die skoolhoof een van drie opsies het: hy kan, naamlik, die onderwyser as 'n kenner aanvaar in welke geval hy as skoolhoof eerder tot 'n blote rubberstempel gedegradeer word as wat hy die status van besluitnemer of evalueerder van begrotingsaansoeke verwerf. 'n Tweede alternatief is dat die skoolhoof self probeer om soveel moontlik agtergrondkennis in te win, maar waarvoor hy heel waarskynlik nie die tyd gaan vind nie. Die derde en mees waarskynlike moontlikheid is dat hy die hulp van 'n konsultant sal inroep. Laasgenoemde kan, onder meer, 'n vakkundige in die hoofkantoor of skoolraadskantoor wees, of 'n vakadviseur in die betrokke vakgebied, of die departementshoof van die betrokke vak of selfs vakspecialiste van 'n universiteit, technikon of onderwyskollege (Heyman, 1972:46).

* Die voorkeurprobleem vir 'n besondere handelsmerk bo die departementele item

Dit is standaardpraktyk dat onderwysdepartemente items op grootskaal per tender aankoop vir die lewering daarvan aan skole. Op dié wyse word verseker dat items teen die laagste, moontlike prys beding word (dikwels ten koste van kwaliteit en funksionaliteit). Onderwysers word selde aangemoedig om die handelsmerk in hulle begrotingsaansoeke te meld (Jarvis, 1967:129).

Wat die utiliteitswaarde, effektiwiteit en duursaamheid betref, verdien dit ernstige oorweging in die evaluering van begrotingsaansoeke. Aan die een kant is dit sinneloos om departementele items aan te vra wat nie gebruik kan word nie. Aan die ander kant kan die beleid ook 'n risiko-element inhou wanneer voorkeur aan die onderwyser se keuse gegee word sonder dat dit behoorlik gemotiveer is.

Die mees aanvaarbare oplossing blyk te wees om die gebruikers, dit wil sê die personeel en die leerlinge, so veel as moontlik by die bepaling van kriteria vir die aankoop van die nodige items te betrek. Daarna behoort sodanige kriteria aan die onderwysdepartemente deurgegee te word. Dit sal verseker dat koste nie die enigste kriterium sal wees nie, maar dat duursaamheid en ander faktore ook as kriteria by die aankoop en begroting van items oorweeg sal word. Op dié wyse kan nader aan die ideaal gekom word dat die mees funksionele items teen die mees ekonomiese pryse aangekoop word en dat die onderwyspeil op die wyse verbeter sal word (Gorton, 1980:131).

* Onvoldoende kommunikasie tussen die onderwysdepartemente en die individuele skole

In die bespreking van die voorgaande probleemgebiede, naamlik die aankoop van nie-goedgekeurde items, is oorlegpleging tussen die onderwysowerhede en die skole reeds aangesny. Konsultasie is 'n belangrike aspek van die begrotingsprosedure. Net soos daar konsultasie tussen die skoolhoof en sy personeel moet wees, moet daar ook koördinasie tussen die skool en die onderwysowerhede wees.

In die beplanning van die begroting is dit 'n voorvereiste dat die finansiële parameters waarbinne die begroting moet funksioneer, bekend sal wees. Ten einde die terrein te ken moet die skoolhoof met die toekomstige departementele plan van aksie bekend wees. Sinvolle beplanning kan met ander woorde alleenlik geskied wanneer dit aan die bestuur bekend is wat die owerheid beplan ten opsigte van toekomstige ontwikkeling, byvoorbeeld die stigting van nuwe skole en wat dus leerlingtalle in bestaande skole kan beïnvloed, die voornemens van die departement om uitgawes te besnoei, die owerheid se beleid ten opsigte van skenkings aan skole, die toewysing van die kwota onderwys- en administratiewe personeel en ook die bevriesing van poste (Coomp, 1972:221).

Die oplossing van hierdie probleem lê in konsultasie tussen skool en onderwysowerheid sodat die skoolhoof hom behoorlik sal vergewis van moontlike toekomstige departementele wysigings en die implikasies wat dit vir die betrokke skool se individuele begroting inhou (Candoli, 1971:212).

Ten besluite: Die identifisering van bostaande probleemgebiede

is geen waarborg dat alle probleme daarmee ondervang is nie. Deur egter genoemde probleme te antisipeer en oplossings vooraf te bedink, word die besluitnemingshandeling vir die skoolhoof minder gekompliseerd en bied dit aan hom groter besluitnemingsruimte om met nuwe probleme volgens wetenskaplike bestuursbeginsels om te gaan.

3.3.2.5 Die begroting en besluitneming

Daar is reeds aangetoon dat die besluitnemingshandeling geen geïsoleerde gebeurtenis is nie, maar dat dit geïntegreerd met die bepaling van doelstellings, die formulering van beleid en probleemanalise plaasvind (vgl. 3.2.2.4). Met betrekking tot die begroting kan die bepaling van doelstellings en doelwitte slegs aan die hand van besluitnemingshandelinge geskied. Soortgelyk vind die formulering van die begrotingsbeleid en die analise van begrotingsprobleme ook by wyse van besluitneming plaas.

Besluitneming as finansiële bestuurstaak is dan ook geen geïsoleerde handeling nie maar is ondersteunend tot en vervleg met die ander subtake van beplanning. Teen dié agtergrond word met die bespreking van besluitneming as bestuurstaak volstaan.

3.4 EVALUERING EN VOORUITSKOUING

In hierdie hoofstuk is die eerste bestuurstaak, naamlik beplanning geanaliseer en omskryf. Die verskillende subtake van beplanning (die bepaling van doelstellings, beleidsformulering, probleemanalise en besluitneming) is geïdentifiseer en na aanleiding van die voorveronderstellings geëvalueer.

Daar is vervolgens aangetoon dat die begroting die belangrikste

finansiële beplanningsinstrument tot die skoolhoof se beskikking is en dat die subtake van beplanning funksioneel in die begrotingsprosedure vervat is.

Dit het verder duidelik uit die navorsing geblyk dat die subtake van beplanning nie geskei kan word nie. Trouens, daar is aangetoon dat hoe groter die koördinasie tussen die subtake is, hoe meer effektief kan die begroting beplan word.

Dit het aan die lig gekom dat beplanning altyd aan beperkinge onderworpe is. Daar is, onder meer, die aangeleenthede van tydsheid, norme en waardes en genetisiteit wat impliseer dat die begroting nie vir 'n onbepaalde tyd opgestel kan word nie; dat dit altyd subjektief is en dat dit 'n dinamiese karakter vertoon. Hierdie beperkinge mag egter nie die skoolhoof daarvan weerhou om te beplan nie. As Christen-gelowige is hy geroepe om deur middel van beplanning sin aan die geskape werklikheid te verleen.

Daar is eweneens aangetoon dat die uitvoering van die bestuurstake 'n vervlegtingshandeling is. Beplanning is slegs een van die bestuurstake en is as sodanig nog nie bestuur nie. Ten einde uitvoering aan die beplanning te gee, moet daar georganiseer word. In die volgende hoofstuk sal die tweede bestuurstaak, naamlik organisering sowel as die toepassing daarvan op die skoolfinansies beskryf word.

4. ORGANISERING AS FINANSIËLE BESTUURSTAAK VAN DIE SKOOLHOOF

4.1 INLEIDING

In die voorgaande hoofstuk is beskryf hoe die skoolfinansies beplan word. Die subtake van beplanning, naamlik doelwitbepaling, beleidsformulering, besluitneming en probleemanalise is geïdentifiseer en omskryf.

Daar is vervolgens vasgestel dat die begroting die belangrikste instrument tot die skoolhoof se beskikking is om die skoolfinansies te beplan. Op grond hiervan is stap vir stap aangetoon hoe elkeen van die subtake van beplanning in die opstel van die begroting vergestalt word.

Die opstel van die begroting vorm egter slegs één faset van die bestuur van die skoolfinansies, naamlik die beplanningsfase. As 'n tweede fase moet die beplande doelwitte tot uitvoer gebring word. Om die finansiële doelwitte te operasionaliseer, moet daar doelbewuste handeling in dié verband plaasvind. Dié gerigte handeling staan bekend as *organisering*. In hierdie hoofstuk sal die organiseringstaak van die skoolhoof onder die soeklig kom.

Ter oriëntering sal 'n oorsig van die teorie van organisering gegee word. Organisering sal na sy aard en wese ondersoek word, die subtake van organisering sal geïdentifiseer en omskryf word en daar sal prinsipieel met betrekking tot organisering standpunt ingeneem word.

In die tweede gedeelte van die hoofstuk sal vasgestel word hoe organisering as bestuurstaak in die bestuur van die skoolfinansies figureer. Daar sal getoon word hoe die beginsels waarop organisering berus, in die praktyk toegepas word en hoe die sub-take van organisering (ten opsigte van die aanwending van skoolfondse) 'n eiesoortige aard verkry.

4.2 DIE AARD EN WESE VAN ORGANISERING

4.2.1 ORGANISERING EN ORGANISASIE

Daar moet in die eerste plek onderskei word tussen die begrippe *organisering* en *organisasie* omdat dit verwarrend gebruik word vir die strukturele samestelling en die funksie van handeling wat uitgevoer word (De Wet, 1981:55). 'n Ontleding van enkele definisies toon egter dat organisering en organisasie nie sinonieme begrippe is nie. Nell (1980:165) definieer organisasie as:

"... 'n bepaalde struktuur wat voorsiening maak vir die nastreef van sekere gemeenskaplike doelstellings deur persone wat in 'n bepaalde verhouding tot mekaar staan."

Reynders (1973:140) beskryf 'n organisasie as:

"... 'n strukturele samestelling om die taak van die bedryfs-leiding te spesialiseer deur die toekenning en aanwysing van gesag, verantwoordelikheid en die doen van verantwoording; en waardeur geskikte koördinasie en kommunikasie tussen groepe bewerkstellig kan word sodat doelmatigheid en effektiwiteit in die streming na die bereiking van die doel daardeur te dien is."

In die definisies van Nell en Reynders word daar verwys na 'n bepaalde struktuur wat daargestel word om sekere doelstellings te verwesenlik. Die konnotasie wat hieruit na vore kom, dui aan dat die organisasie 'n vereniging of genootskap is (vgl. HAT, 1981:807).

Daarteenoor plaas sommige skrywers die klem meer op die handelende aspek van die organisasie. Lipham en Hoeh (1974:151) beskou die handeling as:

"... organizing includes the process utilized by an administrator in making a plan operational ..."

en Flippo (1975:163) as:

"... a process of establishing relationships (responsibility, authority, accountability) among processor components (personnel, functions, physical factors) for the purpose of structuring (line, line and staff, functionalized, project) and directing them toward some common objective."

Die definisies van Lipham en Hoeh en Flippo dui op 'n ander aspek van organisasie, naamlik die funksie van handeling of te wel die handeling van organiseer (vgl. HAT, 1981:807).

Daar kan volstaan word met die stelling dat organisasie en organisering twee onderskeidende begrippe is. Wat hierdie navorsing betref, sal die term organisasie in die konteks van 'n vereniging of genootskap gebruik word terwyl die term organisering sal dui op die bestuurstaak wat 'n gerigte handeling impliseer. Vervolgens sal organisering as bestuurstaak teen dié agtergrond nader bekyk word.

4.2.2 WAT IS ORGANISERING?

Na aanleiding van die onderskeiding tussen organisasie en organisering blyk dit dat organisering 'n bestuurshandeling veronderstel. Allen (1964:163) beskryf die wese van dié bestuurshandeling as:

"The work a manager does to arrange and relate the work to be performed so that it can be carried out most effectively by people."

Massie (1964:45) beskou organisering as:

"... the process of allocating jobs so that common objectives can be achieved ..."

en Braat (1964:26) as:

"... het scheppen en voortdurend op peil houden van de organisatie, nodig om het gestelde doel te bereiken volgens de vastgestelde beleidsrichtlijnen."

'n Laaste perspektief kom van Koontz en O'Donnell (1964:214):

"Organizing is a process by which the manager brings order out of chaos, removes conflicts between people over work or responsibility, and establishes an environment suitable for teamwork."

Uit die voorgaande definisies blyk dit dat organisering in werking tree nadat die beplanning afgehandel is, dit wil sê nadat die doelwitte bepaal, beleid geformuleer en probleme geantisipeer

is. Organisering vereis, met ander woorde, dat daar handelend opgetree sal word ten einde die doelwitte te verwesenlik. So-danige handelinge veronderstel dat 'n bepaalde struktuur en orde geskep, funksies gegroepeer, take toegewys, verantwoordelikheid afgegrens en 'n program van aksie in werking gestel word ten einde die vooropgestelde doelwitte te bereik (De Wet, 1981:54). Dit impliseer dat organisering as bestuurshandeling noodwendig bepaalde kenmerke sal vertoon.

4.2.3 DIE KENMERKE VAN ORGANISERING

Barry en Tye (1975:63-77) en Marx (1981:234) beskryf die tipiese kenmerke van organisering soos volg:

- * Daar is 'n taak wat uitgevoer moet word
- * Doelwitte moet verwesenlik word
- * Dit moet die gladde funksionering van die organisasie verseker
- * Daar bestaan 'n bepaalde gesagstruktuur omdat mense in verhoudings tot mekaar saamwerk
- * Dit moet die beste benutting van die beskikbare bronne moontlik maak.

Amrine (1982:40) voeg die volgende kenmerke daarby:

- * Organisering verminder bestuursprobleme
- * Dit reduseer wrywing binne die organisasie

- * Dit bevorder spanwerk

- * Dit verseker die ekonomiese benutting van tyd.

Om saam te vat: Organisering word altyd gekenmerk deur bepaalde handeling binne 'n organisasie (hetsy 'n bedryfsonderneming, kerk, skool, gesin en so meer). Hierdie handeling het ten doel die ordening van verbandhoudende take sodat steeds meer bereik kan word deur minder persone (Allen, 1973:52). Dusdanige take vorm die basis van organisering. Vervolgens sal hierdie take geïdentifiseer word.

4.2.4 DIE SUBTAKE VAN ORGANISERING

Na aanleiding van die omskrywing van die begrip organisering (vgl. 4.2.2) en die ontleding van die kenmerke van organisering (vgl. 4.2.3), blyk dit dat organisering nie 'n enkele, eenmalige handeling of geïsoleerde aktiwiteit is nie. In wese is organisering 'n dinamiese gebeure wat uit 'n reeks handeling (aktiwiteite of take) bestaan. Hierdie handeling of subtake van organisering word deur Van der Westhuizen (1984:191) geïdentifiseer as:

- * organisasiestruktuurskepping;
- * delegering; en
- * koördinerings.

Hierdie subtake vorm in hulle geheel die totale organiserings-taak. Dit sal vervolgens toegelig word.

4.3 ORGANISASIESTRUKTUURSKIEPPING AS 'N SUBTAAK VAN ORGANISERING

4.3.1 OMSKRYWING

'n Organisasiestruktuur kan omskryf word as die vorm waarin die aktiwiteite binne 'n organisasie geïdentifiseer, geklassifiseer en gegroepeer word om deur die mense in die organisasie uitgevoer te word (Allen, 1964:174). Marx (1981:243) sluit hierby aan as hy 'n organisasiestruktuur beskou as 'n spesifieke raamwerk van poste waarin mense wat verskillende handeling verrig, saamgegroepeer word om gesamentlik gemeenskaplike doelwitte na te streef.

Organisasiestruktuurskiepping kan gedefinieer word as die werk wat die leier (i.e. die skoolhoof) verrig om die aktiwiteite te identifiseer en so te groepeer dat die take op die mees doeltreffende wyse uitgevoer word (Van der Westhuizen, 1984:191).

Die doel van die skiepping van 'n organisasiestruktuur kan beskou word as die daarstelling van 'n plan waarvolgens elkeen presies weet wat sy spesifieke taak is om sodoende oorvleueling en duplisering van werk uit te skakel (Baat, 1964:38). Benewens sodanige oorhoofse plan van werksaamhede het organisasiestruktuurskiepping ook ten doel om die besluitnemingsmeganisme vlot te laat funksioneer (Koontz en O'Donnell, 1964:209), om persone volgens vermoë daarby te betrek (Dale, 1978:108) en ten slotte om aan elke personeelid 'n geheelbeeld van die organisasie se werksaamhede te gee (Van der Westhuizen, 1984:191).

'n Organisasiestruktuur is redelik permanent van aard en word

normaalweg in die vorm van 'n organisasiekaart voorgestel. Die organisasiekaart is 'n skematiese voorstelling van die wyse waarop die werk georganiseer is (Littlefield, 1978:42).

Die organisasiestruktuur kan verskillende vorme (resp. modelle) aanneem, naamlik vanaf die eenvoudige lynorganisasiestruktuur tot die meer komplekse matriksorganisasiestruktuur. Aan die vernaamste van hierdie organisasiestruktuurmodelle sal vervolgens aandag gegee word.

4.3.2 ORGANISASIESTRUKTUURMODELLE

4.3.2.1 Die lynorganisasiestruktuur

Die lynorganisasiestruktuur is die eenvoudigste organisasiestruktuur. Die beginsel waarop hierdie organisasiestruktuur berus, kom op die volgende neer: Namate die werk te veel word vir een persoon, word daar nuwe afdelings gestig met 'n hoof vir elke afdeling (Massie, 1964:48). Elke senior personeellid het gevolglik verskeie ondergeskiktes maar elke ondergeskikte het slegs een hoof (vgl. diagram 4.1).

DIAGRAM 4.1 'N TIPIESE LYNORGANISASIESTRUKTUUR IN 'N SEKONDÊRE SKOOL

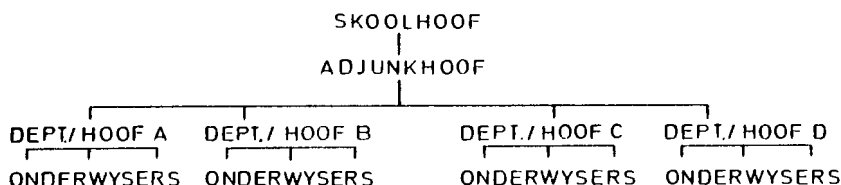


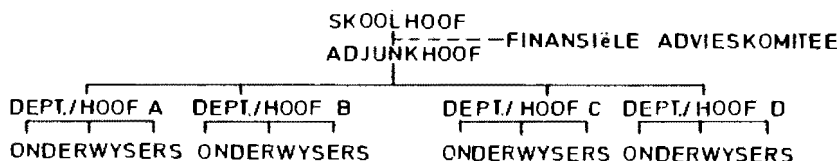
Diagram 4.1 toon dat die gesagslyn vertikaal loop. Gesag vloei van die hoogste vlak (die skoolhoof) na die laagste vlak (die onderwysers) toe. Die skoolhoof verleen ook bevoegdheid aan die adjunkhoof en die departementshoofde om besluite binne hulle betrokke afdelings te neem en te implementeer.

Die voordele van die lynorganisasiestruktuur kulmineer daarin dat gesagslyne duidelik bepaal is (dit wil sê elkeen weet presies aan wie hy verantwoordelik is) en dat take en verantwoordelikhede gespesifiseer word. Die lynorganisasiestruktuur het egter ook nadele soos, onder meer, dat die topbestuur swaar belas word en dikwels ook besluite moet neem waarvoor hulle nie die nodige kundigheid besit nie (Braat, 1964:45).

4.3.2.2 Die lyn- en staforganisasiestruktuur

Namate die organisasie (i.c. die skool) groter word, tree die behoefte aan spesialisasie na vore, en word die lynorganisasiestruktuur uitgebrei. Afgesien van die bestaande vertikale gesagslyn word deskundiges se advies op 'n horisontale basis verkry en ontstaan daar sodoende 'n kombinasie van 'n lyn- en staforganisasie. Diagram 4.2 illustreer hierdie staffunksie (vgl. Robbins, 1980:227).

DIAGRAM 4.2 'N TIPIESE LYN- EN STAFORGANISASIESTRUKTUUR IN 'N SEKONDÊRE SKOOL

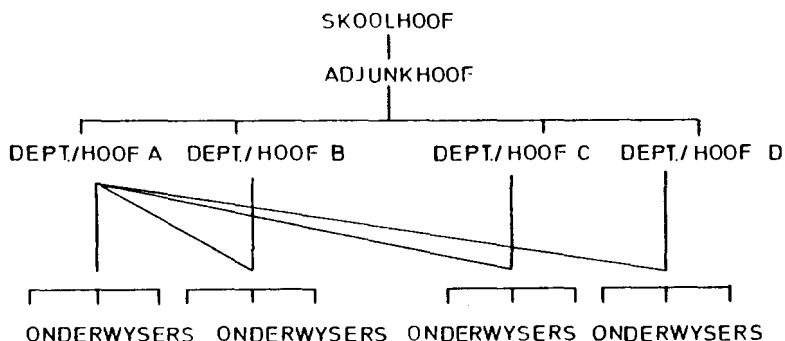


Die lyn- en staforganisasiestruktuur het dieselfde basis as die lynorganisasiestruktuur met dié verskil dat 'n staffunksie of -funksies horisontaal bygevoeg word. In diagram 4.2 word die finansiële advieskomitee, bestaande uit verteenwoordigers van die ouers, onderwysers en die skoolkomitee, indirek tot die lynorganisasiestruktuur bygevoeg om die skoolhoof van advies te dien. Die staffunksie (i.c. die funksie van die finansiële advieskomitee) is in sy wese adviserend van aard. Daarmee word geïmpliseer dat dit oor die vermoë of gesag beskik om besluite te neem, maar geensins om enige besluit ten uitvoer te bring nie. Die finale gesag berus steeds by die lynstruktuur tensy daar deur die funksionele organisasie voorsiening vir ander vorme van gesaguitoefening gemaak word (Drucker, 1977:64).

4.3.2.3 Die funksionele organisasiestruktuur

In die funksionele organisasiestruktuur word ook advies verskaf maar met dié verskil in vergelyking met dié van die staf-funksie, naamlik dat die advies 'n afdwingbare karakter dra. Die funksionele organisasie gee aan persone in gesagsposisies die mag om bevele uit te reik in afdelings wat nie direk onder sy jurisdiksie val nie (Allen, 1994:187). 'n Eenvoudige voorstelling van 'n funksionele organisasiestruktuur word in diagram 4.3 gegee (vgl. Kohn, 1977:303).

DIAGRAM 4.3 'N TIPIESE FUNKSIONELE ORGANISASIESTRUKTUUR IN 'N
SEKONDÊRE SKOOL



Die funksionele gesag wat in diagram 4.3 aan departementshoof A toegesê word, magtig hom om direkte opdragte aan alle onderwysers in die skool te gee. Hierdie funksionele gesag kan tydelik van aard wees, soos byvoorbeeld in die geval waar departementshoof A die hoof van die buite-kurrikulêre program is en hy funksionele gesag vir die duur van die atletiekseisoen verkry. Die funksionele gesag kan egter ook van 'n meer permanente aard wees, byvoorbeeld wanneer departementshoof A verantwoordelik is vir die beheer van die skoolhandboeke (Hersey en Blanchard, 1977:161).

Alhoewel daar nog ander organisasiestrukture bestaan, is die lyn, lyn- en staf en funksionele organisasiestrukture die mees algemene wat in die skoolsituasie toegepas word. Watter organisasiestruktuur die skoolhoof ook al skep is daar sekere beginsels wat hy in aanmerking moet neem. Hierdie beginsels sal vervolgens omskryf word.

4.3.3 DIE BEGINSELS ONDERLIGGEND AAN ORGANISASIESTRUKTUUR-SKEPPING

4.3.3.1 Eenvormige opdraggewing

Geen persoon mag aan meer as een senior persoon met betrekking tot 'n enkele funksie rapporteer nie. By die lynorganisasie-struktuur skep dit geen probleem nie, maar die situasie raak meer gekompliseerd wanneer 'n staf of funksionele organisasie-struktuur geïmplementeer word (Massie, 1964:47).

Die toepassing van hierdie beginsel voorkom konflikte tussen persone in leiersposisies en hulle ondergeskiktes en verseker die doeltreffende uitvoering van en verslaggewing oor opdragte (Braat, 1964:62).

4.3.3.2 Die uitsonderingsbeginsel

Roetine-besluite behoort op 'n laer hiërargiese vlak gehanteer te word terwyl meer gekompliseerde besluitneming deur die topbestuur moet plaasvind (Braat, op. cit.). Persone in leiersposisies (waaronder die skoolhoof) het beperkte tyd tot sy beskikking, en daarom behoort besluite van dieselfde aard en wat herhaaldelik voorkom deur ondergeskiktes (adjunkhoof, departementshoofde) geneem te word. Dié reëling bied veral aan nuut-aangestelde personeel goeie ondervinding ten opsigte van besluitneming.

In moderne teorieë word ook van die terme geprogrammeerde en nie-geprogrammeerde besluite gebruik gemaak (vgl. Amrine, 1982:43). Geprogrammeerde besluite dui op roetine-besluite wat volgens 'n voorgeskrewe prosedure afgehandel kan word. Nie-geprogrammeerde

besluite, daarenteen, bevat nuwe, ongestruktureerde elemente wat spesiale kennis en vaardigheid vereis. Laasgenoemde besluitnemings kan nie maklik gedelegeer word nie en moet op 'n hoër hiërargiese vlak gehanteer word as geprogrammeerde besluite.

4.3.3.3 Die hiërargiese beginsel

Gesag en verantwoordelikheid moet volgens 'n duidelike, onafgebroke lyn van die hoogste gesagsposisie tot by die laaste werker vloei. Omgekeerd moet die gesagslyn ook van die laagste tot die hoogste hiërargiese gesagsvlak gerespekteer word (Koontz en O'Donnell, 1964:211). In die skoolsituasie kon dit impliseer dat indien die onderwyser nie met die vakhoof se beslissing tevrede is nie, hy hom op 'n hoër gesag (bv. departementshoof) moet kan beroep om uitsluitel daaroor te gee.

4.3.3.4 Spanwydte van beheer

Spanwydte van beheer is die konsep wat aandui oor hoeveel mense 'n enkele persoon effektief beheer kan uitoefen. Daar is 'n beperking ten opsigte van die aantal ondergeskiktes wat 'n senior persoon kan kontroleer. Hierdie getal word bepaal deur die tipe organisasie, die individuele omstandighede, tydsfaktore, persoonlikheid en werkvermoë van die persoon wat die beheer uitoefen (Vegter, 1980:280). Die spanwydte staan in alle gevalle in 'n omgekeerde verhouding tot die aantal hiërargiese vlakke: hoe kleiner die spanwydte van beheer, hoe meer hiërargiese vlakke sal tot stand kom en omgekeerd (Massie, 1964,67).

Die beginsel van die spanwydte van beheer beklemtoon die beperkinge wat op die mens se bestuursvermoë gelê word: die mens het beperkte tyd tot sy beskikking, hy het beperkte energie en ten

slotte is sy kennis ook beperk. Persone in gesagsposisies (ook die skoolhoof) moet gevolglik op ander staat maak om behulpsaam te wees in die uitvoering van die bestuurstaak (Drukker, 1977:48).

4.3.4 SAMEVATTEND

Na aanleiding van die voorgaande bespreking blyk dit dat alvorens die skoolhoof die beplanning tot uitvoer kan bring, hy 'n bepaalde organisasiestruktuur moet skep. Organisasiestruktuurskepping is egter nie bloot die eenvoudige rangskikking van individue in groepe nie. Spesifieke beginsels sowel as individuele omstandighede moet in ag geneem word.

Organisasiestruktuurskepping is die voorbereiding vir die operasionalisering van die beplande doelwitte. Nadat die organisasiestruktuur geskep is, word daar oorgegaan tot die delegering van take ten einde die beplanning tot uitvoer te bring. Delegering as bestuurstaak van die skoolhoof sal vervolgens geanaliseer word.

4.4 DELEGERING AS 'N SUBTAAK VAN ORGANISERING

Daar is reeds aangetoon dat die skoolhoof beperkinge in die uitvoering van sy bestuurstaak ondervind (vgl. 4.3.3.4). Omdat hy nie alles self kan doen nie, is dit nodig dat hy die potensiaal van die res van die personeel maksimaal sal benut. Dit kan hy alleen verwesenlik as hy bereid is om te deleger (De Wet, 1981:68).

Delegering word deur Hodgetts (1975:181) gedefinieer as:

"... a process the manager uses in distributing work to his subordinates..."

terwyl Allen (1964:1964:198) dit beskou as:

"... the work a manager performs to entrust responsibility and authority to others and to create accountability for results."

Robbins (1980:227) sluit by voorgaande definisies aan wanneer hy delegering omskryf as:

"Delegation includes the assigning of duties to subordinates, the granting of authority to allow these duties to be fulfilled and the acceptance by the subordinates of both the responsibility and the accountability for the satisfactory performance of these duties."

Na aanleiding van die voorgaande definisies van delegering blyk dit dat delegering 'n bepaalde soort werk veronderstel. Hierdie werk kan omskryf word as die toevertrou van take en pligte deur die skoolhoof aan ondergeskiktes en hulle terselfdertyd aanspreeklik vir die uitkoms daarvan te maak. Verantwoordelikheid, gesag en aanspreeklikheid vorm, met ander woorde, die integrerende komponente van delegering (Van der Westhuizen, 1984:197).

Delegering impliseer in die eerste plek dat take oorgedra word. Saam met die take gaan verantwoordelikheid gepaard, alhoewel dit net gedeeltelik oorgedra word en dus in werklikheid net opgedra word (Van der Westhuizen, op. cit.). Ten spyte daarvan dat die skoolhoof pligte aan ander toevertrou, bly hy primêr vir alle aktiwiteite en die uitvoering daarvan verantwoordelik. Dié ge-

dagte word deur Kohn (1977:202) soos volg onderskryf:

"A manager, although delegating authority, retains overall responsibility for the way in which the particular assignment is carried out."

Delegering skep verder ook aanspreeklikheid ("accountability"). Die ondergeskikte aan wie 'n taak oorgedra word, ontvang bevoegdheid wat hy voorheen nie gehad het nie. Dit sluit, onder meer, die reg in om geld te bestee, opdragte aan ander te gee en besluite te neem om die take uit te voer. Wanneer 'n ondergeskikte die gedelegeerde taak aanvaar, word 'n verpligting geskep in die sin dat hy die verantwoordelikheid aanvaar om die taak uit te voer. Hy is dan verantwoording aan die opdraggewer verskuldig (Reynders, 1973:167).

Daar is verskeie voordele wat uit delegering voortspruit. Littlefield (1977:60) wys daarop dat werkers meer gemotiveerd is en baie meer werkbevrediging verkry as gevolg van groter verantwoordelikheid met betrekking tot beplanning, besluitneming, organisering en beheeruitoefening wat aan hulle toevertrou word. Ford (1973:96) voeg die volgende voordele van delegering daarby:

- * Ondergeskiktes is bereid om groter uitdagings te aanvaar
- * Personeel se kundigheid en vaardigheid word maksimaal benut
- * Groter terugvoering van insette word verkry
- * Meer geleentheid vir personeelontwikkeling word geskep
- * Beter personeelverhoudinge word opgebou
- * Hoër produktiwiteit omdat personeel minder afwesig is.

Ten slotte kan diegene aan wie verpligtinge en take gedelegeer is, ook verskeie struikelblokke ondervind. Die skoolhoof kan byvoorbeeld onseker wees oor watter take om aan watter persone te delegeer. Wanneer hy nie daarvan oortuig is dat hy presies weet wie 'n spesifieke taak doeltreffend kan verrig nie, sal verantwoordelikheid ook nie doeltreffend deur hom opgedra kan word nie. 'n Verdere probleem is hoe die skoolhoof beheer kan uitoefen oor al die pligte wat hy gedelegeer het. Om hierdie probleem te oorbrug, moet die skoolhoof daarop ingestel wees om alles behoorlik te koördineer.

Koördinerings- of bestuurstaak van die skoolhoof sal vervolgens bespreek word.

4.5 KOÖRDINERING AS 'N SUBTAAK VAN ORGANISERING

Daar ontstaan telkens 'n potensiële behoefte aan koördinerings- of bestuurstaak wanneer twee of meer persone, aktiwiteite, bronne en so meer gelyktydig funksioneer (Gorton, 1976:52). Koördinerings- of bestuurstaak kan beskou word as die werk wat die persoon in 'n gesagsposisie verrig om mense, materiaal, bronne, idees en tegnieke in 'n harmonieuse verhouding met mekaar te sinchroniseer. Die doel van koördinerings- of bestuurstaak is om ooreenstemming van werksaamhede, tydverkwisting en konflik tussen personeel tot die minimum te beperk sodat die doelstellings van die organisasie bereik kan word (Koontz en O'Donnell, 1964:41).

Koördinerings- of bestuurstaak is baie effektief wanneer elke individu sy persoonlike bydrae in perspektief tot die res van die organisasie se aktiwiteite beskou (Drucker, 1977:65). Dit impliseer dat elke werker kennis van die organisasie se doelstellings sal moet dra. Die personeel moet, met ander woorde, 'n integreerende deel van die totale organiseringshandeling vorm. Om die personeel aktief

by organisering te betrek, kan òf deur formele òf deur informele koördinering bereik word. Formele koördinering sluit daardie maatreëls in wat bewustelik getref word om al die aktiwiteite te sinchroniseer waaronder vergaderings, komitees, kommissies en so meer. Informele koördinering is die spontane gebeure wat tot samewerking in die organisasie aanleiding gee (De Wet, 1981:72).

Koontz en O'Donnell (1964:42) het die volgende beginsels uitgelig wat onderliggend aan goeie koördinering is:

- * Die beste koördinering word bereik deur middel van direkte kontak
- * Koördinering moet so vroeg as moontlik (verkieslik reeds in die beplanningsfase) plaasvind
- * Alle aktiwiteite wat in 'n gegewe situasie geïdentifiseer word, staan in 'n wedersydse verhouding tot mekaar en moet in ag geneem word in die koördinering.

Na aanleiding van die voorgaande beginsels kan die afleiding gemaak word dat koördinering nie 'n geïsoleerde, eenmalige handeling is nie. Koördinering word wel as 'n organiseringshandeling geklassifiseer, maar dit begin reeds in die beplanningstadium met die bepaling van doelwitte. Dit vind voortdurend plaas en kan ook in leidinggewing en beheeruitoefening geïdentifiseer word. Hierdie eienskap van kontinuïteit beklemtoon opnuut die vervlegtheid van die onderskeie bestuurshandelinge (Pfiffner, 1960:56).

Samevattend kan daar beweer word dat koördinering daardie nood-

saaklike subtaak van organisering is wat aanleiding gee tot onderlinge verbande wat goeie spanwerk bevorder en sodoende verseker dat die beoogde doelwitte gesamentlik bereik word (Marx, 1981:199). Wat organisering in skoolverband betref, beteken dit dat mense met uiteenlopende persoonlikhede, belangstellings en agtergronde moet saamwerk. Om effektiewe onderwys te bereik, is die koördinering van die verskillende skoolaktiwiteite 'n vereiste (De Wet, 1981:72).

Koördinering kan nie vanaf die hoogste gesagsvlak afgedwing word nie maar moet 'n spontane reaksie wees (Berlo, 1960:54). Dit is egter wel die taak van die gesagsdraer (i.c. die skoolhoof) om leiding aan die personeel te gee met betrekking tot sodanige spontane reaksie. Die taak van leidinggewing sal in hoofstuk 5 te berde gebring word.

Alvorens daartoe oorgegaan word om die organiseringshandeling met betrekking tot finansiële onderwysbestuur te analiseer, sal organisering as bestuurstaak vervolgens in die lig van die voorveronderstellings geëvalueer word.

4.6 PRINSIPIËLE STANDPUNTINNAME

Uit die voorveronderstellings het dit geblyk dat die skepping georden of dan wel georganiseer is (vgl. 1.7.3). Hierdie organiseerbaarheid word moontlik gemaak deur die wil en wette van God. Die mens is deur God oor die georganiseerde skepping gestel om dit te beheers en sake daarin te reël.

In sy pogings om orde te skep, het die mens van die vroegste tye af reëls en regulasies gemaak, gegroepeer en georganiseer. Die leier het inderdaad die reëls gekonstitueer. Organisering is, met

ander woorde, deel van die ontwikkeling van die mens se kultuur. Die ontwikkeling van die mens se organiseringstaak in ooreenstemming met sy kultuurontwikkeling dui op die genetisiteit wat die orde, konstantheid en reëlmaat in die skepping (en dus ook in die skool as samelewingsverband) waarborg. Dit impliseer dat organisering binne skoolverband nooit staties is nie maar aanpas en ontwikkel namate die omstandighede verander. Nuwe organisasiestruktuurmodelle kan ook in die skoolsituasie gestalte kry.

Die taak van organisasiestruktuurskepping is vir die skoolhoof nie net bloot die skepping van nog 'n struktuur nie. Ily is geroepe om te organiseer en orde te skep. Organisasiestruktuurskepping is vir hom roepingsvervulling want daardeur waarborg hy harmonie en samewerking in die skool. As 'n handeling wat gerig is op orde en eenheid, is organisering dus ook 'n religieuse handeling (vgl. 1.7.3.1).

Die kultuuropdrag aan die mens om te heers en te beheers sou nie moontlik gewees het sonder gesag nie. Die mens is in 'n gesagsposisie geplaas en toegerus vir die uitoefening van gesag. In sy gesagsuitoefening konkretiseer of positiver die mens sy wil in reëls en regulasies (Taljaard, 1976:60-61).

Die uitoefening van gesag kom veral na vore in die delegering van take. Omdat die skoolhoof nie alleen dié besondere skepping kan beheers nie, betrek hy ander met bepaalde bevoegdhede en belangstellings om take uit te voer. In dié sin is daar 'n onderlinge verband tussen delegering en differensiasie (vgl. Van der Westhuizen, 1984:245).

Delegering vorm 'n integrerende deel van die mens se beheersing

van die skepping. Die mens (ook die skoolhoof) is toegeerus met 'n eiesoortige gesag om sy skeppingsopdrag uit te voer. Op grond van dié gesag kan take aan ander opgedra word maar die skoolhoof bly finaal verantwoordelik vir die gees, rigting, beleid en beheer van die skool waaroor hy gesag moet uitoefen. In die uitoefening van gesag is delegering ook roepingsvervulling en wel op die grondslag van gehoorsaming aan die sentrale religieuse liefdeswet. In dié opsig vorm delegering deel van die skoolhoof se taak om te heers.

Vanuit sy eiesoortige gesagsposisie het die skoolhoof ten slotte die taak om toe te sien dat die delegering van take nie in chaos ontaard nie. Sonder koördinering sou delegering op desorganisasie uitloop. Koördinering dui op die onderlinge samehang tussen die mens en die taak wat hy moet verrig ten einde bepaalde doelwitte te bereik. In dié sin dui koördinering op integrasie (ibid.).

Koördinering hef nie die individualiteit van die verskillende take op nie, ook nie die betrokke persone se verantwoordelikheid nie. Deur 'n gebrek aan koördinering is dit moontlik dat daar buite die norme wat vir die skool geld, gehandel kan word. In so 'n geval kan dit aanleiding gee tot wanbestuur met nadelige gevolge vir die opvoeding en onderwys.

Om saam te vat: God het sy skepping ordelik geskape. Omdat die mens as heerser oor die skepping gestel is, het hy 'n roeping om daardie orde te handhaaf. Ook die skoolhoof is beklee met gesag om die skool wat as samelewingsverband deel van die skepping vorm, te organiseer en wel by wyse van organisasiestruktuur-skepping, delegering en koördinering.

Na aanleiding van die voorgaande bespreking blyk dit dat orga-

nisering nie die sinoniem van bestuur is nie, maar dat dit slegs een van die take van onderwysbestuur vorm. Die bestuur van die skoolfinansies (wat 'n selfstandige onderwysbestuurs-terrein of -area vorm) sou alleen effektief kon geskied indien dit behoorlik georganiseer word. In die volgende afdeling (4.7) sal aangetoon word hoe die organiseringstaak binne die skoolfinansies sy gestalte verkry.

4.7 DIE ORGANISERING VAN DIE SKOOLFINANSIES

4.7.1 INLEIDEND

Nadat die begroting afgehandel is (vgl. 3.4), moet daar uitvoering aan die finansiële doelwitte daarin uiteengesit, gegee word. Die beplanning moet, met ander woorde, in funksie gaan. Dit impliseer dat die skoolhoof handeling moet inisieer, take organiseer, verbande tussen die verskillende onderdele konstitueer sodat hy 'n organisasiestruktuur kan skep, take delegeer en koördineer ten einde die beplande finansiële doelwitte te verwesenlik (Allen, 1973:50).

Organisering as bestuurshandeling vereis, wat die bestuur van die skoolfinansies betref, dat take onderverdeel en aan spesifieke persone toegewys word. Sodanige toewysing en ordening van verbandhoudende take kan slegs binne 'n vaste organisasiestruktuur geskied. Daarom is dit dan ook die eerste taak van die skoolhoof om 'n organisasiestruktuur te skep (Van der Westhuizen, 1984:191).

4.7.2 ORGANISASIESTRUKTUURSKIEPPING AS FINANSIËLE BESTUURSTAAK

4.7.2.1 Opmerking

Ten einde die finansiële onderwysdoelwitte in operasionele aktiwiteite om te sit, moet 'n organisasiestruktuur vir sodanige handeling geskep word. In hierdie konteks dui die term organisering, eendersyds, op administratiewe tegnieke en, andersyds, op die organisasiestruktuur wat binne skoolverband ontwikkel word om die doelwitte te implementeer (Jordan, 1969:112).

Die skepping van 'n organisasiestruktuur met betrekking tot die realisering van finansiële onderwysdoelwitte, is veral sterk gesentreer rondom die organisering van die administratiewe komponent. Die organisering van laasgenoemde is op sy beurt hoofsaaklik gegrond op die rekeningkundige prosedure (Casey, 1964:29).

Die hydrae van die administratiewe en die rekeningkundige komponente tot die skepping van 'n organisasiestruktuur vir die praktykwording van die begroting sal vervolgens toegelig word.

4.7.2.2 Die administratiewe komponent

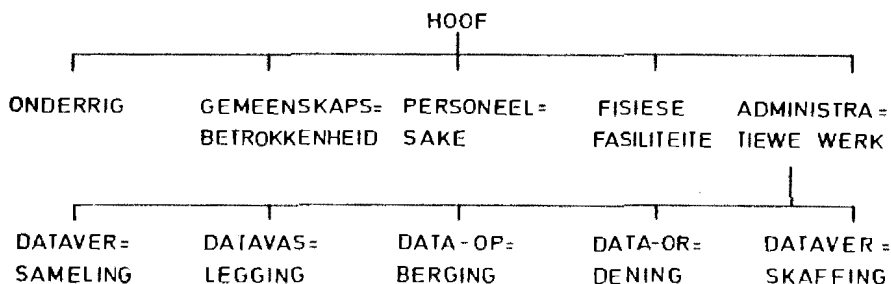
Die konsep van die administratiewe kantoor as 'n geïsoleerde eenheid wat onafhanklik van die res van die skoolaktiwiteite funksioneer, is geleidelik vervang deur 'n komplekse begrip wat die volgende funksies verrig (Mills, 1977:3):

- * die versameling van inligting;
- * die vaslegging van inligting;

- * die bewaring van gegewens;
- * die ordening daarvan; en
- * die beskikbaarstelling daarvan.

Voorgaande funksies kan ook diagrammaties binne die organisasiestruktuur aangetoon word (vgl. diagram 4.4):

DIAGRAM 4.4 DIE FUNKSIONERING VAN DIE ADMINISTRATIEWE KOMPONENT BINNE 'N LYNORGANISASIESTRUKTUUR



Soos blyk uit diagram 4.4, moet die administratiewe komponent nie as 'n fisiese eenheid beskou word nie maar eerder as funksionele gebeure (Simmons, 1980:14). Dit beteken dat die administratiewe kantoor, in soverre dit die bestuur van die skoolfinansies aangaan, oral opereer waar daar georganiseer word om uitvoering aan die finansiële beplanning te verleen.

In die uitvoering van die administratiewe funksie is daar, andersyds, 'n element van roetine-werk maar, andersyds, vind dit ook binne bestuurskonteks plaas. Die nie-professionele personeel (resp. administratiewe personeel) word naamlik gekonfronteer deur probleme rakende die skoolsituasie in sy geheel. Hulle moet gevolglik gereeld self besluite neem (Butty, 1978:14).

Laasgenoemde personeel moet daarom oor 'n kennis van onderwys-sake beskik om mee te help in die konstituering van onderlinge verbande in die realisering van finansiële onderwysdoelwitte.

Om saam te vat: Die administratiewe komponent kan beskou word as die saambindende faktor in die daargestelling van 'n organisasiestruktuur vir die uitvoering van die finansiële beplanning. Dit vereis dat hierdie komponent bewustelik georganiseer sal moet word.

In die totale administratiewe komponent vorm die rekeningkundige prosedure ten slotte die kernfaset daarvan (Banghart, 1969:76). Trouens, die organisasiestruktuur met betrekking tot skoolfinansies leun swaar op en sluit nou aan by die rekeningkunde komponent (Roberts, 1973:211). Hierdie faset sal vervolgens in perspektief geplaas word.

4.7.2.3 Die rekeningkunde komponent

Die rekeningkunde as 'n inherente deel van die struktuur met betrekking tot die organisering van die skoolfinansies kan omskryf word as die administratiewe handeling waarvolgens volledig en sistematies verslag gehou word van die finansiële gebeure (Casey, 1964:29). Dit sluit handelinge in soos die klassifikasie, vaslegging en interpretering van finansiële gebeure. Na aanleiding hiervan vorm die rekeningkunde die sinkern van alle finansiële aktiwiteite en kan geen projek effektief georganiseer word sonder die integrering van rekeningkundige prosedures nie (Morphet, 1974:481).

Rekeningkunde is verder nie die sinoniem van boekhouding nie en moet nie daarmee verwar word nie. Laasgenoemde is bloot 'n fa-

set van die rekeningkunde en behels die klerklike taak om finansiële transaksies te boekstaaf (Jordan, 1969:121). Daarteenoor is die term rekeningkunde 'n veel ruimer begrip wat die volgende insluit (Koerner, 1968:148):

- * die identifisering, toewysing, analisering en interpretering van finansiële data;
- * die implementering en uitvoering van die skool se finansiële beleid; en
- * kommunisering met die gemeenskap met betrekking tot die skool se finansiële posisie.

Knezevich (1960:47) poneer dat die rekeningkundige program 'n geïntegreerde deel van die res van die skoolprogram vorm en op grond daarvan die volgende doelstellings behoort na te streef:

- * die daarstelling van doeltreffende sekuriteitsmeganismes van openbare gelde deur die spesifieke toewysing van pligte en die skepping van kontrole-tegnieke;
- * die skepping van 'n bestedingspatroon wat verband hou met die begroting;
- * die verskaffing van 'n intelligensiepoel (dinkskrum) vir die voorbereiding van toekomstige begrotings en langtermyn-finansiële beplanning;
- * die afronding, analise en interpretering van finansiële data vir besluitneming en verslaggewing aan alle belanghebbende instansies; en

- * die funksionering van alle finansiële handelinge binne die amptelike voorgeskrewe raamwerk.

Voortvloeiend uit voorgaande doelstellings stel Garvue (1969:316) die volgende reëls vir die implementering en die funksionering van 'n doeltreffende rekeningkundige stelsel wat ten grondslag van die organisering van skoolfinansies lê:

- * rekeningkundige prosedures moet in ooreenstemming met die amptelike regulasies ingestel word;
- * finansiële rekords moet op 'n kontinuu basis bygehou word;
- * rekeningkundige prosedures moet van so 'n aard wees dat dit die werklike finansiële posisie van die skool sal reflekteer;
- * voorsiening moet gemaak word vir die periodieke analise van metodes, fondse en klassifikasiestelsels ten einde buigsaamheid ("*flexibility*") te verseker;
- * daar behoort 'n formele organisasiestruktuur te bestaan waarvolgens die bestuurstake en hulle gepaardgaande verantwoordings met betrekking tot skoolfinansies toegewys word;
- * daar moet voldoende veiligheidsmaatreëls bestaan om finansiële data teen verliese of beskadiging te vrywaar;
- * rekeningkundige prosedures moet ruimte laat vir interne beheer;
- * die rekeningkundige prosedure moet hom daartoe leen om periodiek aan alle belanghebbende partye verslag te lewer;

- * eksterne, onafhanklike ouditering behoort jaarliks uitgevoer te word; en
- * die rekeningkundige prosedure moet van so 'n aard wees dat beheer deur middel van 'n vergelyking met die begroting op enige stadium kan geskied.

Voorgaande reëls kan egter nie altyd sonder meer toegepas word nie. Voorskrifte van owerheidsweë bepaal dikwels die omvang van finansiële verslaghouding (Burkhead, 1964:46). Dit hou by implikasie in dat rekeningkundige beginsels soms genegeer moet word ten einde uitvoering aan amptelike voorskrifte te gee.

In die laaste instansie bestaan daar geen enkele rekeningkundige stelsel wat vir alle skole gestandaardiseer kan word nie. Die grootte, tipe en ligging van die skool en die lewenspeil van die betrokke gemeenskap is, onder meer, faktore wat die rekeningkundige stelsel vir elke individuele skool sal medebepaal (Samuelson, 1959:74).

4.7.2.4 Evaluering

Die skoolhoof moet steeds in gedagte hou dat ook wat die skool-finansies betref, hy met mense te doen het wat bepaalde take op 'n verantwoordelike wyse moet uitvoer. Dit impliseer dat wanneer hy organiseer met die oog op die verkryging van 'n maksimum doeltreffendheid, hy moet rekening hou met sowel die vermoens, belangstellings en persoonlikheidseienskappe van beide die nie-professionele as die van die professionele personeel (Mills, 1979:112).

Die administratiewe sowel as die rekeningkundige komponent is

verder onderworpe aan die ontisiteit van bestuur, naamlik reëlbaarheid (vgl. 1.7.3.7). Die kantoor moet georganiseer word om oorvleueling te voorkom, duplisering uit te skakel, take loëgies te groepeer en persone volgens hulle vermoëns te betrek.

In die bespreking van die organisasiestruktuurskepping met betrekking tot die bestuur van skoolfinansies het dit geblyk dat die administratiewe en die rekeningkunde komponente besonder sterk figureer. Dit het ook aan die lig gekom dat die delegerings- en koördineringshandelinge onderliggend is aan en ook nou verweef is met die taak van organisasiestruktuurskepping. Alhoewel die delegerings- en koördineringsake 'n integrerende deel van die totale organiseringstaak vorm, sal dit vir akademiese doeleindes vervolgens afsonderlik toegelig word.

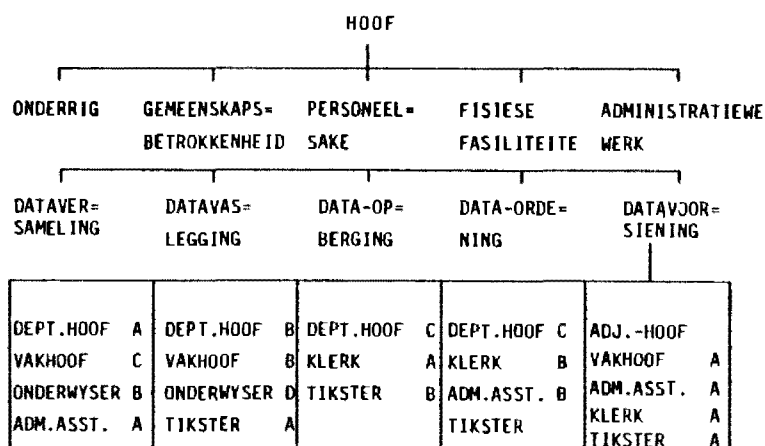
4.7.3 DELEGERING AS FINANSIËLE BESTUURSTAAK

Indien van die standpunt uitgegaan word dat delegering die toewysing van take tot op die vlak van die individuele werker is (vgl. 4.4), lewer hierdie subtaak 'n belangrike bydrae tot die organisering van skoolfinansies. Brown (1981:34) identifiseer die volgende delegeerbare werksaamhede wat spesifiek betrekking het op die organisering van die skoolfinansies:

- * tikwerk
- * liassering
- * duplisering
- * telefoonbediening
- * koste-analise en
- * rekenaarbediening.

Aangesien die organisering van skoolfinansies nie die enigste faset is wat op die voorgaande werksaamhede aanspraak maak nie, moet take s6 toegewys word dat die maksimum effektiwiteit bewerkstellig word. Diagram 4.5 gee 'n aanduiding van die delegering van die werksaamhede in die organisering van die skoolfinansies (Littlefield, 1977:31):

DIAGRAM 4.5 'N MOONTLIKE DELEGERINGSWYSE VAN WERKSAAMHEDE IN DIE ORGANISERING VAN SKOOLFINANSIES



Die organisasiestruktuur in diagram 4.5 is 'n tipiese lynorganisasie. Op soortgelyke wyse kan take ook ooreenkomstig 'n staf of funksionele organisasie gedelegeer word, afhangende van elke skool se eiesoortige omstandighede (Ford, 1973,96).

In die toewysing van finansiële take, moet die skoolhoof deeglik sy personeel as mense en hulle bevoegdhede inagneem. Geen enkele model kan universeel vir alle skole gestruktureer word nie. Elke skoolhoof sal volgens sy individuele omstandighede take de-

leë (Bester, 1970:37). Indien hy byvoorbeeld personeelle met handelskennis tot sy beskikking het, sal hy hoofsaaklik finansiële take aan hulle deleëer. Indien daar egter nie sodanige personeel beskikbaar is nie, word die deleëring van finansiële werksaamhede 'n meer komplekse bestuurshandeling in die soeke na die personeel met die regte vermoëns. In laasgenoemde geval word die klem geplaas op personeelbestuur as bestuurstaak van die skoolhoof wat weer eens die interafhanklikheid en wetersydse inklusiwiteit van die onderskeie bestuurstaak en -areas bevestig.

Ten einde te verseker dat die organiseringstaak te midde van die deleëringshandeling ordelik verloop, moet die skoolhoof as 'n laaste organiseringstaak alle werksaamhede koördineer.

4.7.4 KOÖRDINERING AS FINANSIËLE BESTUURSTAAK

Alhoewel koördinerings as die finale organiseringshandeling beskryf word, vind dit geïntegreerd met die ander subtake van organisering plaas. Koördinerings is in wese die sinchronisering van al die handelinge, middele en tegnieke (vgl. 4.5).

In die organisering van die skoolfinansies behels koördinerings in die eerste instansie die sinchronisering van die werksaamhede binne die administratiewe komponent, met ander woorde, tussen die tiksters, liasseerklerke, telefoonoperateurs, kosteberekenaars, rekenaarbedieners, en so meer (Littlefield, 1977:54). In die tweede plek impliseer koördinerings ook die harmonieuse samewerking en begrip tussen die verskillende komponente wat betrokke is by die totale organiseringshandeling (Branton, 1975:114). Dit is belangrik dat die administratiewe personeel kennis sal dra van watter akademiese personeel op watter plekke

betrokke is. Omgekeerd moet laasgenoemde ook duidelikheid hê oor wie sy kontakpersoon binne die administratiewe komponent is. Dit is verder ook belangrik dat alle betrokke partye 'n totale visie van die organiseringstaak sal hê en op die hoogte gestel moet wees oor hoe elke ander party in die organisasie-struktuur inpas (vgl. diagram 4.2).

Koördinerings kan formeel gedoen word by wyse van organisasie-kaarte en -diagramme of dit kan ook informeel geskied (Littlefield, 1977:42). Diagram 4.6 is 'n uittreksel uit 'n kalenderkaart wat as hulpmiddel in die organisering van die skoolfinansies gebruik kan word (Jordan, 1969:122):

DIAGRAM 4.6 'N UITTREKSEL UIT 'N KALENDERKAART VIR DIE ORGANISERING VAN SKOOLFINANSIES

DATUM	AKTIWITEIT	VERANTWOORDELIKE PERSOON
15 Sept.	Aanvang van ondersoek na die instandhouding van geboue met die oog op verbeterings en herstelwerk.	Departementshoof A Faktotum
28 Okt.	Atletiekprogram vir die nuwe akademiese jaar gereed: Koste van verversings en vervoer.	Adjunkhoof Departementshoof B

Om die maksimum doeltreffendheid te bereik, moet gegewens op 'n sistematiese en kontinuu basis versamel word. In die praktyk begin die dataversameling vir die nuwe begroting reeds die oomblik wat die begroting vir die lopende jaar in werking tree (Burrup,

1962:277). Die begrotingskalender (vgl. diagram 4.6) is in werklikheid 'n tydskedule vir die versameling van inligting op 'n geordende wyse.

Op dié wyse word verseker dat die nuwe begroting stelselmatig ontwikkel word en dat die verantwoordelike personeel nie onder druk geplaas word om die begroting in 'n beperkte tyd op te stel nie (Jordan, 1969:120). Inligting wat langs dié weg verkry word, verskaf 'n baie meer konkrete grondslag vir toekomstige beplanning en begrotingsitems kan ook baie beter gemotiveer word (Curtis, 1971:176). Die beplanning van skoolfinansies sal gevolglik op 'n meer wetenskaplik-geordende wyse verloop en besluite sal eerder op werklike gegewens gebaseer wees as op bloot te spekulasie.

Ten slotte: Ongeag die metode of tegniek wat die skoolhoof volg, kan hy deur middel van die subtaak van koördinerings verseker dat alle aktiwiteite sal meewerk in die bereiking van die gemeenskaplike doelstelling, naamlik effektiewe onderwys. Deur middel van koördinerings kan hy verseker dat elke komponent behoorlik sal funksioneer met inagneming van die groter geheel en nie in 'n afsonderlike mini-organisasie sal ontaard nie.

4.7.5 STANDPUNTINNAME

Uit die ontleding van die organisering van die skoolfinansies blyk dit dat organisering 'n belangrike komponent van die bestuur van die beskikbare gelde vorm. Finansiële doelwitte kan slegs by wyse van gerigte handeling ten uitvoer gebring word. Die eerste taak van die skoolhoof met betrekking tot die realisering van die finansiële doelwitte is om 'n eiesoortige organisasie-struktuur vir dié doel te skep (vgl. 4.7.2). In die skepping

van sodanige organisasiestruktuur vorm die administratiewe en rekeningkunde komponente die onderbou daarvan (vgl. 4.7.2.2 en 4.7.2.3).

Dit het verder uit die navorsing aan die lig gekom dat die delegerings- en koördineringsake 'n inherente deel van die organisering van die skoolfinansies vorm. Ten einde die finansies in die skool te bestuur, moet take oorgedra word (vgl. 4.7.3). Om harmonieuse samewerking te verseker, het die skoolhoof die taak om al die werksaamhede met betrekking tot die skoolfinansies te koördineer (vgl. 4.7.4).

Ook in die organisering van die skoolfinansies is dit weer eens beklemtoon dat organisering as bestuurstaak nie onafhanklik van die ander bestuurstaak fungeer nie. Nie alleen het die wisselwerking tussen die subtake van organisering (organisasiestruktuurskepping, delegering en koördineringsake) duidelik geblyk nie, maar het die interafhanklikheid tussen die organisering van die skoolfinansies en die opstel van die begroting (dit wil sê die beplanning van die skoolfinansies) na vore gekom.

In die laaste instansie is aangevoer dat die skoolhoof nie organiseer ter wille van die organisasie nie. Binne die organisasie staan die mens sentraal en die skoolhoof moet voortdurend die balans tussen die mens en die taak handhaaf (vgl. 4.7.2.4).

In sowel die skepping van organisasiestrukture as die delegering en koördineringsake van werksaamhede moet die skoolhoof steeds besef dat hy met verleende gesag bekleed is en dat hy geroepe is om daardie gesag op so 'n wyse te hanteer dat die Skepper daardeur verheerlik word.

As samelewingsverband vorm die skool deel van die skepping en vra as sodanig om ordelik gereël te word. Indien die skoolhoof in volle roepingsbesef die finansies binne die skool organiseer, behoort sy onderwysbestuurshandeling effektiewe onderwys tot gevolg te hê. Deur die skoolfinansies ooreenkomstig bepaalde (i.c. Christelike) norme te reël, kan die skoolhoof bydra tot die beheersing van die skepping in ooreenstemming met die wil van God.

4.8 SAMEVATTENDE EVALUERING EN VOORUITSKOUING

In hierdie hoofstuk is organisering as bestuurstaak van die skoolhoof geanaliseer. Daar is begin om die aard en wese van organisering te beskryf, waarop die subtake van organisering (organisasiestruktuurskepping, delegering en koördinerings) geïdentifiseer en in die breë ontleed en weergegee is.

Daar is vervolgens tot 'n prinsipiële standpuntinname met betrekking tot organisering gekom wat in hooftrekke daarop neerkom dat die mens (i.c. die skoolhoof) geroepe is om te organiseer. Die mens word deur God met gesag beklee om orde binne die skepping te handhaaf. In die uitvoering van die organiseringshandelinge moet die skoolhoof verantwoordelik met die verleende gesag omgaan want hy bly in die finale instansie teenoor die Skepper verantwoordelik vir die ordelike beheersing van die skepping. Dit impliseer dat die skoolhoof 'n roeping het om organisasiestrukture te skep, take te delegeren en ook om dit gesamentlik te koördineer.

In die laaste gedeelte van die hoofstuk is die taak en plek van organisering met betrekking tot die skoolfinansies aangetoon. Daar is tot die slotsom gekom dat al drie die subtake van organisering, naamlik organisasiestruktuurskepping, delegering en

koördinerings-, toepassingsmoontlikhede ten opsigte van finansiële onderwysbestuur inhou. So is daar byvoorbeeld getoon dat die administratiewe en rekeningkunde komponente 'n strategiese rol speel in die skepping van 'n organisasiestruktuur as bestuurs-handeling. Daar is ook gewys op die feit dat delegering en koördinerings 'n eiesoortige individualiteitstruktuur in die organisering van die skoolfinansies vertoon. Daar is uiteindelik tot die gevolgtrekking gekom dat die organisering van die skoolfinansies positief bydra om die orde in die skepping te bewaar.

Ten slotte is daar beklemtoon dat organisering 'n kontinu handelinge is en interafhanklik wat die res van die bestuursaktiwiteite betref, vervleg is. Daar is pertinent aangetoon dat in die uitvoering van organisering die skoolhoof besondere leiding aan die res van die personeel moet gee. Hierdie leiding wat van die skoolhoof uitgaan, vorm die derde bestuurstaak. In die volgende hoofstuk sal leidinggewing as bestuurstaak van die skoolhoof, met besondere klem op die leidinggewing met betrekking tot die skoolfinansies, geanaliseer en omskryf word.

5. LEIDINGGEWING AS FINANSIËLE BESTUURSTAAK VAN DIE SKOOLHOOF

5.1 INLEIDING

In die voorgaande hoofstuk is aangetoon dat organisering een van die bestuurstake van die skoolhoof is. Organisering behels die skepping van 'n gepaste organisasiestruktuur, die delegering van take en die koördinering van alle werksaamhede. Daar is verder aangetoon dat hierdie handelinge ook uitgevoer word in die bestuur van die skoolfinansies (i.e. finansiële onderwysbestuur).

Organisering binne die skool as organisasie word moontlik gemaak deur die aanwesigheid van mense (leerlinge, administratiewe en akademiese personeel, ouers en so meer). Omdat die skool uitsluitlik uit mense bestaan, vind geen aktiwiteite meganies plaas nie. Enige handeling moet bewustelik geïnisieer word. Die persoon van wie hierdie inisiatief uitgaan, is die skoolhoof. As gesagsdraer moet hy die leiding vir alle skoolwerksaamhede op hom neem. Leidinggewing is die derde hoofbestuurstak van die skoolhoof. Dit sal in hierdie hoofstuk verduidelik word.

Ten aanvang sal onderskei word tussen leidinggewing en leierskap en die subtake van leidinggewing sal geïdentifiseer en omskryf word. Enkele toepaslike leierskapsteorieë sal in breë trekke gegee word, hoofsaaklik om die leidinggewingstaak in perspektief ten opsigte van onderwysbestuur in sy geheel te plaas.

Nadat prinsipieel standpunt met betrekking tot leidinggewing ingeneem is, sal daar, as 'n tweede fase, bepaal word of die skoolhoof ook 'n leidinggewingstaak ten opsigte van finansiële onderwysbestuur het en indien wel, wat die individuele kenmerke daarvan is.

5.2 LEIDINGGEWING EN LEIERSKAP

5.2.1 OPMERKING

In die Afrikaanse literatuur word die terme leiding(gewing) en leierskap dikwels as sinonieme gebruik om die gee van leiding as 'n bestuurshandeling aan te toon. In die volgende paragrawe sal leidinggewing (vgl. 5.2.2) en leierskap (vgl. 5.2.3) onderskeidelik ontleed word. Na aanleiding van hierdie ontleding sal die onderlinge verband tussen leidinggewing en leierskap aange-
toon word (vgl. 5.2.4).

5.2.2 LEIDINGGEWING

Die Engelse literatuur verwys na die derde bestuurstaak alternatiewelik as "*leading*", "*directing*" en "*commanding*". So beskou Allen (1964:239) leidinggewing ("*leading*") as:

"... the work a manager performs to cause people to take effective action."

Koontz en O'Donnell (1964:473) verkies die term "*directing*" en beskryf dit as:

"... getting employees to accomplish their tasks ...".

Die derde gedagte, naamlik die van "*commanding*", kom van Massie (1964:74):

"... to put into effect the decisions, plans and programs to achieve the goals of the group."

Na aanleiding van die voorgaande definisies blyk dit dat leidinggewing dui op 'n bepaalde soort *werk*. Hierdie werk omvat daardie handeling wat 'n persoon in die hoogste gesagsposisie in die hiërargiese struktuur uitvoer om die aktiwiteite van ondergeskiktes sodanig te rig dat die organisasie (i.c. die skool) se doelstellings en doelwitte verwesenlik kan word (vgl. Barrow, 1977:246).

5.2.3 LEIERSKAP

5.2.3.1 Wat is leierskap?

Daar word in die Engelse literatuur pertinent onderskei tussen leidinggewing ("*leading*", "*directing*" en so meer - vgl. 5.2.2) en leierskap ("*leadership*"). Die volgende definisies illustreer die begrip leierskap:

Koontz en O'Donnell (1964:520):

"Leadership is the ability of a manager to induce subordinates to work with confidence and zeal."

Massie (1964:76):

"... the skills of leadership are essential considerations in the directing function."

"... the ability to direct a group towards its goals."

Uit voorgaande omskrywings blyk dit dat leierskap op die vermoë van 'n persoon in 'n leiersposisie dui om ondergeskiktes se handeling te stuur in die rigting van die bereiking van die doelwitte van die organisasie.

Hierdie benadering tot die leierskap van die skoolhoof word deur Lipham en Hoeh (1974:176) soos volg ondersteun:

"The leadership of the principal is a critical factor in the success of the school. Knowledge about leadership, therefore is a prime prerequisite if an individual is to fulfill effectively the principalship role."

Die voorgaande stelling impliseer dat leierskap nie slegs 'n aangebore talent is nie, maar dat dit ook dui op 'n vermoë wat deur die bybring van kennis en ervaring verbeter kan word. Volgens enkele opmerkings met betrekking tot die rol van kennis oor leierskap.

5.2.3.2 Leierskapsteorieë

Die behoefte aan kennis met betrekking tot leierskap het aanleiding tot verskeie teorieë oor leierskap gegee. Van die mees algemene teorieë en wat besondere aandag in onderwyskringe geniet, sluit onder meer in die *eienskapsteorie* (vgl. Cunningham en Gephart, 1973:2), die *situasieteorie* (vgl. Malherbe, 1973:8) en die *verhouding-taak-interaksieteorie* (resp. groepsfunksieteorie) (vgl. Swartz, 1979:8 en Cawood *et al.*, 1980:138).

Vir die doel van hierdie navorsing is dit nie van belang om die teorieë oor leierskap verder te omskryf nie. Daar word volstaan met die gedagte dat die leierskapsteorieë aangetoon het dat daar verskillende leierskapstyle bestaan.

5.2.3.3 Leierskapstyle

Die wyse waarop 'n leier sy leierskap tot uitvoer bring, staan in die literatuur bekend as sy leierskapstyl (resp. leierstyl). Daar word hoofsaaklik vier leierskapstyle onderskei, naamlik die outokratiese, vryeteuel, demokratiese en die burokratiese leierskap. Hierdie leierskapstyle sal vervolgens kortliks toegelig word.

* *Outokratiese leierskap*

'n Leier wat 'n outokratiese leierskapstyl openbaar, neem alleen die besluite sonder om ondergeskiktes te raadpleeg. Die beheer van die organisasie is hoofsaaklik in die leier gesentraliseer en ondergeskiktes kry min geleenthede om hulle leierseienskappe te ontwikkel. Die outokratiese leier is geneig om ondergeskiktes te domineer en hy werk moeilik met ander saam (vgl. Newman, 1963:118 en Getzels *et al.*, 1968:31).

* *Vryeteuelleierskap*

Vryeteuelleierskap word gekenmerk deur die onbetrokkenheid van die leier. Ondergeskiktes kry volle geleentheid om op hulle eie inisiatief en verantwoordelikheid individuele of groepsbesluite te neem (Brown, 1962:28).

* *Demokratiese leierskap*

Die demokratiese leier moedig ondergeskiktes aan om deel te neem aan beplanning, besluitneming, organisering, beheeruitoefening en so meer. Hierdie leierskapstyl word gekenmerk deur groeppesentreerdheid en spanwerk. Ondergeskiktes kry geleentheid om vryelik met die leier te kommunikeer en in samewerking met hom kreatief tot die verwesenliking van die doelwitte by te dra. Die ontstaan van positiewe interpersoonlike verhoudings is 'n logiese uitvloei van hierdie leierskapstyl (Reynders, 1977:47).

* *Burokratiese leierskap*

'n Burokratiese leier beklee 'n leiersamp in 'n burokratiese stelsel. 'n Burokratiese leierskapstyl is 'n vervlegting van die outokratiese, vryeteuel en demokratiese leierseienskappe. Dit is 'n tipiese kenmerk van die burokratiese leier dat hy hom slaafs aan die wet, reël en regulasie hou ten einde sy posisie te handhaaf. Die skoolhoof is burokraties wanneer hy gesag van bo af forseer en die onderwysers slegs gehoorsaam aan hom moet wees (vgl. Owens, 1981:131 en Van der Westhuizen, 1984:211).

Die leierskapstyl bepaal 'n leier se bestuurstyl. 'n Goeie leier is aanpasbaar en beoefen nie slegs een leierskapstyl nie. 'n Leierskapstyl wat in een situasie suksesvol blyk te wees mag minder geslaagd in 'n ander wees.

5.2.4 SAMEVATTING

Na aanleiding van die voorgaande gedagtes met betrekking tot leierskapsteorieë en -style blyk dit dat leierskap 'n komplekse

begrip is en nie binne 'n enkele teorie, styl of definisie te verklaar is nie. In die breë bestuurskonteks kan leierskap eenersyds beskou word as 'n aangebore kwaliteit waaroor die leier (i.c. die skoolhoof) beskik en andersyds as kennis en vaardighede wat hy in spesifieke situasies toepas.

'n Goeie leier beskik oor bepaalde aangebore kwaliteite maar hy moet terselfdertyd verskeie leierskapstegnieke bemeester. Sodanige tegnieke sluit onder meer kommunikatiewe, besluitnemings en delegeringsvaardighede en die vermoë om probleme op te los in (Swartz, 1979:13).

Daar word volstaan met die gedagte dat leierskap nie sinoniem met bestuur is nie, maar dat dit wel 'n belangrike invloed op die kwaliteit van bestuur uitoefen. In die verdere verloop van hierdie navorsing sal leierskap beskou word as die vermoë van die skoolhoof om sodanige leiding aan ondergeskiktes te gee dat effektiewe onderwys verwerklik sal word.

Daarteenoor word leidinggewing beskou as 'n bepaalde soort werk, handeling of aktiwiteit (vgl. 5.2.2). Leidinggewing vorm 'n selfstandige bestuurstaak maar strek terselfdertyd oor die hele spektrum van bestuurshandelinge. Dit impliseer dat die skoolhoof leiding gee ten opsigte van beplanning, besluitneming, organisering, beheeruitoefening, en so meer. Sy leierskapstyl sal bepaal hoe hy beplan, organiseer en beheer uitoefen.

Indien dit as vertrekpunt geneem word dat leierskap die leidinggewingstaak beïnvloed maar nie 'n subtaak daarvan vorm nie, is die volgende stap om dié handelinge of subtake wat wel aktief in die leidinggewingstaak figureer, te identifiseer.

5.3 DIE SUBTAKE VAN LEIDINGGEWING

Na aanleiding van die ontleding van organisering as een van die hoofbestuurstake het dit geblyk dat die skepping van organisestrukture, die delegering van take en die koördinerings van werksaamhede veronderstel dat mense in 'n bepaalde verhouding tot mekaar staan (vgl. 4.2.4). Sowel interpersoonlike verhoudings as tussen-gemeenskapverhoudings bestaan tussen die skoolhoof en die onderwyspersoneel, tussen personeellede onderling, tussen die administratiewe en die akademiese personeel en tussen die onderwyskorps en buite-instansies (Sergiovanni en Carver, 1980:278).

Die harmonieuse funksionering van persoonlike verhoudings is 'n voorvereiste vir effektiewe groepaksie (Allen, 1964:217). Gesonde persoonlike verhoudings is egter nie 'n meganiese uitvloei-sel van goeie organisering nie maar moet doelgerig gekonstitueer word. Die skepping van 'n gunstige klimaat vir goeie interpersoonlike verhoudings is uitsluitlik die taak van die skoolhoof (Fiedler, 1967:8).

In die uitvoering van hierdie taak, naamlik die totstandbrenging van goeie verhoudings, het die skoolhoof te make met die mens-in-organisasie. Mense (i.c. onderwyspersoneel) lewer nie outomaties en te alle tye hulle beste werkinsette nie. Hulle optrede moet doelgerig daarop gerig word om die maksimum produktiwiteit te verkry. In die leidinggewing aan die personeel ten opsigte van hulle gedrag, moet die skoolhoof hulle motiveer om dit te doen wat hulle persoonlike behoeftes met die doelwitte van die skool sal sinchroniseer (Goldstein, 1976:58).

Vir doelgerigte beplanning, delegering, koördinerings, beheeruit-

oefening, en so meer is doeltreffende kommunisering 'n voorver-eiste (Thayer, 1961:188). Die personeel kan alleen opdragte korrek uitvoer wanneer hulle verstaan wat die hoof van hulle ver-wag. Die skoolhoof moet dus voorsiening maak vir doeltreffende kommunisering (Schmuck, 1972:34).

Om take te kan uitvoer moet die personeel dus leiding van die skoolhoof ontvang. Hierdie leidinggewingstaak bestaan uit ver-skillende handelinge of subtake. Die volgende aktiwiteite word as subtake van leidinggewing beskou. Dit sal vervolgens toege-lig word (vgl. 1.6.3.3.3):

- * *verhoudingstigting*
- * *motivering*
- * *kommunisering*

5.4 VERHOUDINGSTIGTING AS 'N SUBTAAK VAN LEIDINGGEWING

5.4.1 VERHOUDINGSTIGTING AS 'N BESTUURSHANDELING

'n Eerste benadering tot skoolverhoudinge is om te onderskei tussen formele en informele verhoudings (De Wet, 1981:122). For-mele verhoudings verwys na daardie verhoudings wat deur die ower-heid vir die totale onderwysstruktuur bepaal is. Dit sluit on-der meer die verhoudings tussen die personeel en die onderwysde-partement en dié tussen die skoolhoof en die res van die hiër-ar-giese gesagstruktuur in. Informele verhoudings ontstaan wanneer die verskillende taakgebiede geïdentifiseer, taakomskrywings ge-doen en take gedelegeer word.

'n Tweede benadering tot verhoudings in skoolverband is om te

onderskei tussen interne en eksterne verhoudings (Sergiovanni en Carver, 1980:248). Interne verhoudings dui op verhoudings binne die skool tussen die skoolhoof en die personeel, tussen die personeellede onderling, tussen die skoolhoof en die leerlinge, en so meer. Eksterne verhoudings behels die verhoudings tussen die skool en die gemeenskap (vgl. 5.8.2) en dié tussen die skool en die owerheid.

Interne en eksterne verhoudings kan dus beide informeel en formeel van aard wees. Formele verhoudings word reeds op die makrovlak (i.c. die owerheidsvlak) bepaal en val as sodanig buite die sfeer van die bestuurswerk van die skoolhoof. Verhoudingstigting as bestuurshandeling van die skoolhoof behels hoofsaaklik die totstandbrenging van informele verhoudings wat sowel intern as ekstern van aard kan wees.

Na aanleiding van die voorgaande omskrywing van verskillende soorte verhoudings, blyk dit dat verhoudingstigting 'n soort werk veronderstel. Allen (1964:217) beskryf verhoudingstigting as:

"... the work a manager performs to create the conditions necessary for mutually cooperative efforts of people ..."

en Brown (1967:43) as:

"... the creation of an environment that makes the satisfaction of human needs compatible with the accomplishment of organization goals ...".

Verhoudingstigting as 'n bepaalde soort werk behels onder meer dat take, verantwoordelikheid en gesag duidelik afgegrens moet

word. Elke personeellid moet duidelikheid hê ten opsigte van sy posisie in die hiërargiese gesagstruktuur, sy verantwoordelikheid, aan wie hy verantwoording moet doen, en so meer. As sodanig hou verhoudingstigting verband met koördinering en delegering (Fox *et al.*, 1965:23).

5.4.2 RIGLYNE VIR DIE TOTSTANDBRENGING VAN GESONDE VERHOUDINGS

Aangesien die skool as organisasie hoofsaaklik uit mense bestaan, is goeie menseverhoudings van deurslaggewende belang vir die verwesenliking van effektiewe opvoedende onderwys. Verskeie outeurs het dan ook riglyne vir die konstituering van gesonde interpersoonlike verhoudings aangedui. Die volgende riglyne word onder meer deur Marx (1981:282-283) en Teichler (1982:66) van belang ten opsigte van verhoudingstigting beskou:

- * In verhoudings gaan dit primêr om die mens. Die mens se behoeftes, ideale, belangstellings en gevoelens moet deeglik in ag geneem word. Dit impliseer dat sekere take in ooreenstemming met mense se persoonlikheid, aanleg en vermoëns gedelegeer moet word.
- * Personeel moet in so 'n mate vertrou word dat take en verantwoordelikheid aan hulle opgedra word. Dit is van belang vir die groepsgevoel en lojaliteit van die personeel.
- * Interpersoonlike verhoudings word verbeter deur die personeel in besluitneming te betrek.
- * 'n Gees van openhartigheid motiveer die personeel om meer kreatief te wees. Op dié wyse kan die potensiaal van elke individuele personeellid beter benut word.

- * Harmonie tussen die lewenswaardes van die skoolhoof en dié van die personeel is 'n voorvereiste vir goeie verhoudings.
- * Effektiewe kommunikering is 'n verdere voorwaarde vir die totstandkoming van gesonde verhoudings.
- * Erkentlikheid teenoor die personeel vir die insette wat hulle lewer, bevorder die personeel se positiewe gesindheid en trou teenoor hulle beroep (i.c. die onderwysberoep).

Uit die voorgaande riglyne kan afgelei word dat verhoudingstigting bepaalde *tegnieke en vaardighede* vereis. Massie (1964:108) beskou die bevrediging van die personeel se behoeftes, motiveering van die personeel en groepsdinamika as sodanige tegnieke om verhoudings te verbeter.

Teichler (1982:226-227) voeg duidelikheid met betrekking tot opdraggewing, egtheid in optrede en respek en warmte teenoor die personeel by tot die lys tegnieke of vaardighede terwyl De Witt (1982:60) besondere klem op empatie plaas om beter verhoudings tot stand te bring.

5.4.3 TEN BESLUIE

Die onderwyser verrig nie sy taak in isolasie nie: hy staan in verhouding tot ander personeellede. Gesonde interpersoonlike verhoudings het gevolglik 'n direkte invloed op die personeel se moreel. Deur interne en eksterne verhoudings gesond te hou voorkom die skoolhoof konfliktsituasies en verseker hy die werks-geluk en werkstevredenheid van die personeel en die positiewe gesindheid van die gemeenskap (Halpin, 1967:18).

Dit is verder duidelik dat die skoolhoof se leierskapstyl 'n invloed op verhoudingstigting as bestuurshandeling het. 'n Skoolhoof met 'n demokratiese leierskapstyl sal waarskynlik meer sukses behaal met die konstituering van gesonde verhoudings as die outokratiese skoolhoof (Fox *et al.*, 1965:48).

In die stigting van verhoudings speel die emosies en gesindhede van mense ten slotte 'n belangrike rol. Mense sal dan slegs positiewe gesindhede openbaar wanneer hulle daartoe gemotiveer word. Motivering as bestuurstaak van die skoolhoof sal vervolgens uiteengesit word.

5.5 MOTIVERING AS 'N SUBTAAK VAN LEIDINGGEWING

5.5.1 OPMERKING

Voordat doelwitte verwesenlik kan word, moet die mense daarby betrokke handelend optree. Mense in 'n organisasie (i.c. die skool) raak aktief omdat hulle behoeftes en begeertes het wat bevredig moet word. Hierdie behoeftes van die mens kan gedefinieer word as die motiewe agter sy optrede, dit wat hom dryf en sy handeling rig (Koontz en O'Donnell, 1964:486).

Kohn (1977:338) beskryf motiewe as:

"... inner drives and urges based on unfulfilled desires or fears consciously or subconsciously possessed by all individuals."

Motiewe vir die mens se gedrag kan dus altyd teruggevoer word na sy behoeftes. Enige poging om 'n persoon se gedrag in 'n rigting te stuur wat nie in ooreenstemming met sy behoeftes is nie,

sal misluk (Massie, 1964:111). Dit bring die vraag na vore:
Wat is motivering?

5.5.2 MOTIVERING AS 'N BESTUURSHANDELING

Die konnotasie wat in die literatuur met betrekking tot bestuur aan die begrip motivering gekoppel word, is die stuur van 'n persoon se gedrag in 'n bepaalde rigting.

Scott (1962:44) beskryf motivering as:

"... stimulating people to action toward the accomplishment of objectives ..."

en Allen (1964:263) as:

"... the work a manager performs to inspire, encourage and impel people to take required action."

Volgens Gorton (1976:55) inisieer die skoolhoof die personeel se gedrag by wyse van versoeke, instruksies, opdragte of enige ander metode wat die gewenste reaksie ontlok. Dit impliseer, en word gerugsteun deur die voorgaande definisies van Scott en Allen, dat die skoolhoof by magte is om mense se optrede te rig. Hierdie rigtinggewing aan mense se gedrag kan omskryf word as motivering en veronderstel as sodanig 'n bepaalde handeling of handeling (Dubin, 1968:51).

Motivering as bestuurshandeling behels die aktivering van die personeel deur die skoolhoof sodat eersgenoemde met entoesiasme dit sal doen wat effektiewe onderwys tot gevolg sal hê. As gesagsdraer moet hy die personeel mobiliseer en in beweging bring

ten einde die beplande doelwitte te verwesenlik (Miskel, 1973:47).

Om die gedrag van die mens-in-organisasie te verstaan, moet die skoolhoof kennis neem van die kompleksiteit van die dinamiese interaksie wat plaasvind tussen die behoeftes van die personeel en die oogmerke van die skool. Ten einde die personeel te motiveer is dit nodig dat die skoolhoof op hoogte sal bly van navorsingsresultate met betrekking tot motivering. Enkele motiveeringsteorieë wat uit die navorsing voortgevoel het en waarvan die skoolhoof kennis behoort te neem, sal vervolgens kortliks aangetoon word.

5.5.3 MOTIVERINGSTEORIEË

5.5.3.1 Perspektiefstelling

Heelwat aandag word in die literatuur oor bestuur aan die motivering vir die menslike gedrag gewy. Sommige outeurs gaan so ver om motivering gelyk te stel aan bestuur. In dié verband be-
weer Megginson (in Van der Westhuizen, 1984:216):

"Management is motivation."

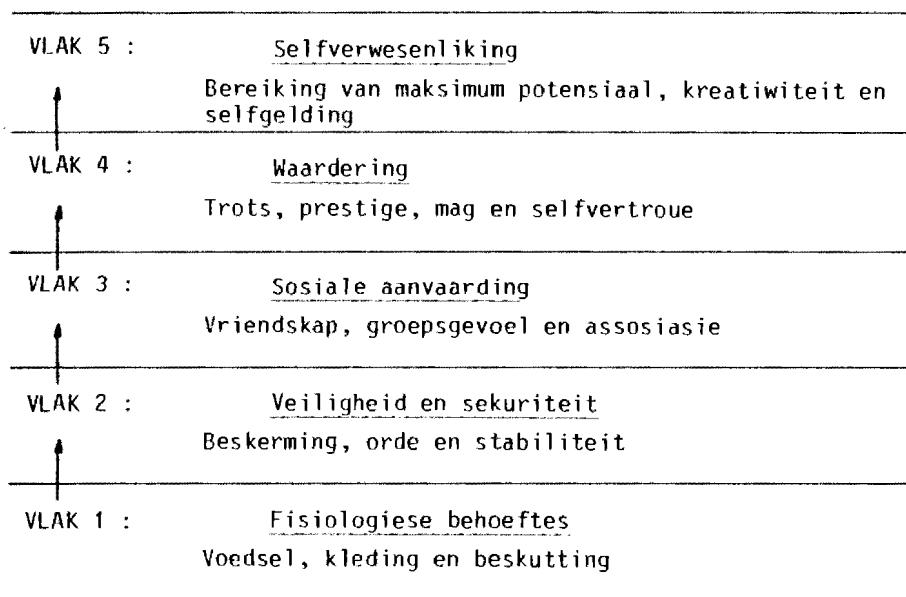
Wat die onderhawige navorsing betref, word motivering slegs as 'n subtaak van een van die hoofbestuurstake, naamlik leidinggewing, beskou. Teorieë oor die motivering vir menslike gedrag moet in hierdie verband beskou word. Dit word gevolglik as vol-
doende beskou om slegs die kerngedagtes van 'n intrinsieke, 'n ekstrasie en 'n prestasie motiveringsteorie aan te toon.

5.5.3.2 Intrinsieke motivering

Die mees klassieke teorie oor intrinsieke motivering is Maslow se model van behoefte-hiërargie (vgl. Maslow, 1954:80-106). Alhoewel Maslow nie die teorie in die eerste plek as 'n bestuursteorie uitgewerk het nie, besit dit toepassingsmoontlikhede vir die bestuurswetenskappe (i.c. onderwysbestuur).

Maslow het van die veronderstelling uitgegaan dat die mens se gedrag deur sy behoeftes bepaal word. Op grond van dié veronderstelling het hy die behoeftes van die mens in 'n bepaalde hiërargiese orde ingedeel soos wat dit in diagram 5.1 geïllustreer word (Hoy en Miskel, 1978:98):

DIAGRAM 5.1 MASLOW SE HIËRARGIE VAN BEHOEFTES



Volgens diagram 5.1 is die behoeftes op vlak 1 (i.c. fisiologiese behoeftes) van laer orde as die behoeftes op enige ander vlak, behoeftes op vlak 2 (i.c. veiligheid en sekuriteit) van 'n hoër orde as dié op vlak 1 maar laer as die behoeftes op vlakke 3, 4, 5 en so meer. Behoeftes op die laer vlakke moet eers bevredig word voordat die behoeftes op 'n hoër vlak te voorskyn sal kom (ibid.).

Maslow se teorie het bepaalde waardes vir die bestuurstaak van die skoolhoof om mense se gedrag te inisieer en te rig. In 'n navorsingsprojek oor die hiërargiese orde van behoeftes is vasgestel dat die skoolhoof veral aandag aan die behoeftes op die vierde vlak (vgl. diagram 5.1) moet gee (Sergiovanni en Carver, 1980:94). Die navorsingsresultate het getoon dat onderwyspersoneel besondere waarde aan die bevrediging van daardie behoeftes heg wat hulle selfbeeld bevorder. Dit behels byvoorbeeld die drang na prestige, status, prestasie, mag, selfvertroue, selfrespek en trots (ibid.:95).

Die skoolhoof behoort dus voortdurend daarop bedag te wees om die aksent op die bevrediging van bogenoemde behoeftes te plaas as 'n intrinsieke motiveringsfaktor.

5.5.3.3 Ekstrinsieke motivering

Herzberg (1959:40-74) het met sy tweefaktorteorie probeer aantoon dat personeel sowel intrinsiek as ekstrinsiek gemotiveer kan word. Motivering is volgens hom nie in 'n enkele dimensie van 'n behoeftehiërargie vas te vang nie maar word in werklikheid deur twee stelle faktore beïnvloed, te wete intrinsieke en ekstrinsieke faktore.

Ekstrinsieke faktore sluit onder meer salarisse, werksomstandighede, menseverhoudings en status in. Hierdie faktore is in werklikheid nie motiveerders nie, maar kan wel verhoed dat 'n werker gemotiveerd is. Dit sal gebeur wanneer daar 'n negatiewe element betrokke is byvoorbeeld swak werksomstandighede. Intrinsieke faktore sluit in erkenning, vordering, prestasie en so meer. Intrinsieke faktore staan in verband met werkstevredenheid, en besit as sodanig 'n hoë motiveringspotensiaal (Owens, 1981:120).

Schmidt (1976:81) het Herzberg se teorie op onderwysleiers toegepas en bevestig dat verwesenliking, erkenning en vordering 'n belangrike rol speel om onderwysers te motiveer.

5.5.3.4 Prestasiemotivering

'n Intensiewe studie van die drang van die mens om te presteer is deur McClelland onderneem (vgl. McClelland, 1961:3-74). Dié navorsing het bewys dat dit 'n kenmerk van hoë presteerders is dat hulle situasies selekteer waarin hulle tot selfverwesenliking kan kom. Sodanige situasies moet uitdagings aan die hoë presteerders bied, geleenthede skep om probleme op te los en uiteindelik vinnige terugvoering van optrede verskaf. Die hoë presteerders vermy voorts toevallige suksesse en verkies om te kompeteer (Robbins, 1980:297).

Die sukses wat prestasie meebring, word oënskynlik 'n doel op sigself. Genot word uit die prestasie geput, terwyl die kompensasie vir die prestasie (waaronder groter finansiële voordele) slegs bymotiewe vorm. Die motief tot selfverwesenliking vertoon homself vry algemeen in die geval van promosiebewuste personeel (Sergiovanni en Starrat, 1979:58).

Die skoolhoof kan dus groter insette verwag van dié personeel by wie die motief tot selfverwesenliking hoë prioriteit geniet. Terselfdertyd moet hy realisties wees en besef dat 'n prestasiebewuste personeellid wie se behoeftes nie bevredig word nie, maklik gedemotiveer word en 'n remskoen vir die bereiking van die onderwysdoelwitte kan word (Owens, 1981:128).

5.5.4 Ten besluite

Dit blyk dat motivering 'n belangrike aspek van die leierskaps-taak van die skoolhoof vorm. As sodanig vorm dit slegs een enkele faset van onderwysbestuur en moet dit nie met laasgenoemde gelykgestel word nie.

Alhoewel daar verskillende teorieë met betrekking tot die motivering van die mens se gedrag bestaan, berus kennis van die mens se diepste dryfvere nog grootliks op spekulasie. Die indiwiduele aard van die mens en die invloed van lewensbeskoulike oortuigings is die vernaamste faktore wat die voorspelling van die mens se gedrag bemoeilik (vgl. De Wet *et al.*, 1981:212).

In die motivering van personeel moet die skoolhoof kennis neem van navorsingsresultate. Alle bevindinge moet egter steeds vanuit 'n Christelike perspektief benader word, en die skoolhoof moet daarteen waak om 'n enkele motiveringsmodel toe te pas.

Motivering is in die laaste instansie vervleg met ander bestuurs-handelinge, waaronder besluitneming, delegering en verhoudingstigting. Die suksesvolle uitvoering van elkeen van hierdie handelinge berus op die kwaliteit van die kommunikasie wat bestaan tussen die skoolhoof en die betrokke partye. Kommunikering as bestuurstaak van die skoolhoof sal vervolgens bespreek word.

5.6 KOMMUNIKERING AS 'N SUBTAAK VAN LEIDINGGEWING

5.6.1 DIE BEGRIPPE KOMMUNIKASIE EN KOMMUNIKERING

Die terme kommunikasie ("*communication*") en kommunikering ("*communicating*") word alternatiewelik in die literatuur met betrekking tot onderwysbestuur gebruik.

Merrihue (1960:15) beskryf kommunikasie byvoorbeeld as:

"... any initiated behavior on the part of the sender which conveys the desired meaning to the receiver and causes desired response behavior from the receiver ..."

en Davis (1967:318) as:

"... the process of passing information and understanding from one person to another ..."

Allen (1964:272) verkies die term kommunikering en sien dit as:

"... the work a manager performs to create understanding."

Na aanleiding van die voorgaande omskrywings blyk dit dat kommunikasie op 'n bepaalde toestand of gebeure dui waardeur inligting van een persoon na 'n ander oorgedra word, terwyl kommunikering 'n handeling of 'n bepaalde soort werk veronderstel.

Om te kommunikeer is deel van leidinggewing (vgl. 5.3) en daarom dui kommunikering op 'n aktiewe handeling deur die leier (i.e. die skoolhoof). In die onderhawige navorsing word die term kommunikering gebruik om 'n bestuurshandeling te omskryf,

terwyl kommunikasie dui op die gebeure en die kommunikasienetwerk waarbinne kommunisering moontlik word.

5.6.2 KOMMUNIKERING AS 'N BESTUURSHANDELING

Na aanleiding van die voorgaande omskrywing van kommunisering (vgl. 5.6.1) blyk dit dat kommunisering as handeling die volgende kenmerke vertoon:

- * daar is altyd twee persone betrokke, 'n sender en 'n ontvanger;
- * 'n boodskap word oorgedra; en
- * die oordrag geskied deur middel van 'n medium.

Effektiewe kommunikasie veronderstel dus 'n tweerigtingshandeling. Kohn (1977:420) bevestig hierdie stelling met die volgende siening daaroor:

"... an interchange (eie beklemtoning - G.S.N.) of thoughts and information between two or more persons."

In skoolverband word kommunisering beskou as die interaksie tussen die skoolhoof en die personeel, die gemeenskap, die owerhede en die leerlinge, asook die wyse waarvolgens die skoolhoof daardie interaksie beïnvloed (Van der Westhuizen, 1984:231). Die skoolhoof het dus die taak om 'n kommunikasiestelsel vir die skool te vestig en te onderhou. Hierdie faset van die skoolhoof se leidinggewing word getipeer as kommunisering.

Volgens De Wet (1981:124) moet kommunisering in twee rigtings

plaasvind. Opdragte moet horisontaal van links na regs en vertikaal van bo na onder gegee kan word. Terselfdertyd moet terugvoering in die teenoorgestelde rigting moontlik wees.

Allen (1964:280) en Reynders (1973:100) onderskei tussen formele en informele kommunikering. Formele kommunikering dui op 'n beplande wyse waarop inligting binne die organisasie (i.c. die skool) vloei. Dit kan mondeling of skriftelik geskied en die vorm aanneem van byvoorbeeld vergaderings, onderhoude, kommissies, komitees, verslae, dokumente, briewe en memoranda. Informele kommunikering vind toevallig plaas, byvoorbeeld deur die knik van die kop, 'n welwillendheidsbesoek en informele gesprek.

Die skoolhoof kan dus formele of informele kommunikering bewerkstellig. In alle gevalle blyk dit dat sy primêre taak daarin geleë is om sy boodskap verstaanbaar te maak (Robbins, 1980:356). Volgens Schmuk (1972:34) behels die kommunikering van die skoolhoof dat hy mense en hulle motiewe sal verstaan en dat hy ook sy bedoelings verstaanbaar aan ander kan oordra.

Daar is verskeie faktore wat kommunikering belemmer. Robbins (1980:358) skryf die faktore deels aan die organisasiestruktuur en deels aan menslike faktore toe. As gevolg van die skepping van 'n organisasiestruktuur, ontstaan 'n hiërargiese orde wat fisiese afstand tussen personeel skep. Faktore soos 'n eenvoudige wyse om opdrag te gee (vgl. 4.3.3.1) en die spanwydte van beheer (vgl. 4.3.3.4) het dus 'n besliste invloed op kommunikering.

Dit is juis hierdie fisiese verwydering wat veroorsaak dat die menslike faktor 'n belemmering in effektiewe kommunikering word. Koontz en O'Donnell (1964:506-508) skryf gebrekkige kommunike-

ring uitsluitlik aan die volgende subjektiewe faktore toe:

- * swak geformuleerde opdragte;
- * die verkeerde kommunikeringsmedium;
- * verlies aan inligting tydens die oordrag van die boodskap;
- * foutiewe interpretasie van die boodskap; en
- * doelbewuste wanvertolking van die boodskap as gevolg van 'n
verskil in die waardesisteme van die sender en die ontvanger.

Daar bestaan verskeie riglyne wat kommunisering kan verbeter. Robbins (1980:360) gee 'n hoë prioriteit aan terugvoering, terwyl Allen (1964:277-280) die klem laat val op die kortste moontlike pad wat die boodskap moet volg en op die gemotiveerdheid van die ontvanger om die boodskap reg te vertolk. Goldstein (1977:103) voeg die verstaanbaarheid van die boodskap, konsentrasie deur die ontvanger en die strategiese gebruik van informele kommunisering by die lys van vaardighede of tegnieke.

Om saam te vat: Die skoolhoof is aktief betrokke by die kommunisering in al die skoolaktiwiteite. Hierdie kommunisering kan op die makrovlak (i.c. met die onderwysdepartement), op die mesovlak (i.c. met die gemeenskap) en op die mikrovlak (i.c. met die personeel en leerlinge) plaasvind. In elkeen van hierdie kommuniseringsituasies staan die skoolhoof sentraal vanweë sy gesagsposisie en neem hy as sodanig 'n leidende rol in die wyse van en gehalte kommunisering.

5.6.3 TEN BESLUIT

Doeltreffende kommunisering vorm 'n belangrike grondslag vir suksesvolle onderwysbestuur. Gebrekkige kommunisering sal daarenteen beslis die funksionering van die skoolprogram strem. Dit blyk dat die skoolhoof 'n leidende rol in die vestiging van effektiewe kommunisering speel.

Om voorsiening vir doeltreffende kommunisering te maak kom egter nog nie neer op bestuur nie. Daar moet gewaak word om kommunisering nie gelyk met bestuur te stel nie. Kommunisering vorm een van die subtake van bestuur en moet steeds in daardie verband beskou word. Sonder doeltreffende kommunisering kan geen beplanning gedoen word nie; take kan nie gedelegeer en gekoördineer word nie; personeel kan nie gemotiveer word nie; en van die totstandkoming van gesonde verhoudings kan daar ook geen sprake wees nie.

Bestuursmatig beskou, het die skoolhoof dus 'n leidinggewings-taak wat impliseer dat hy primêr verantwoordelik is vir die totstandbrenging van goeie menseverhoudings, om personeel se gedrag te inisieer en te rig en om doeltreffende kommunisering te bewerkstellig wat ander bestuurshandelinge rugsteun. Daar sal vervolgens besin word of leidinggewing ook *Skryfmstig* begrond is.

5.7 PRINSIPIËLE STANDPUNTINNAME

Die aktiwiteite wat voortspruit uit die leidinggewingstaak het meer met die organisasie te doen as enige ander bestuurshandeling. Dit impliseer dat elke personeellid as 'n mens met 'n eie en unieke individualiteit beskou moet word. Die skoolhoof moet lei, nie voorskryf nie. Dit bring die leierskapstyl van die

skoolhoof na vore.

Leierskap is gedefinieer as die vermoë van 'n persoon in 'n leiersposisie om die gedrag van 'n persoon in 'n ondergeskikte rol te inisieer en te rig (vgl. 5.2.3). Die Christen beskou leierskap as 'n kwaliteit deur God gegee. Die beoefening van die leierskap is eintlik die vervulling van 'n roeping. Leierskap het dus alleen sin wanneer die persoon wat daarvoor beskik, sy aktiwiteite wat hy saam met ander inisieer, tot die eer van God doen en die betrokkenes na God toe te lei. Leiding wat nie die eer en verheerliking van God ten doel het nie, is wanbestuur.

Die skoolhoofde wat 'n Christelike lewensopvatting en wêreldbeskouiing huldig, sal noodwendig daarvoor sorg dat hulle hul skole Christelik-religieus sal bestuur en lei. Volgens De Klerk (*in* Van der Westhuizen, 1984:75) vertoon Christelike leierskap die volgende kenmerke:

- * leierskap is gegrond op die Woord van God;
- * ook in sy leierskap lê die koninklike, profetiese en priesterlike ampte van die gelowige opgesluit; as koning ontvang hy gesag om sy roeping te vervul, as profeet wys hy die koers aan en as priester dien hy;
- * om te dien beteken om gehoorsaam te wees aan 'n mens se roeping; leierskap behels dus gehoorsaamheid aan die Skepper as Leier; daaruit blyk die religieuse grondmotief van die volgelinge; en
- * leierskap veronderstel dienswilligheid.

Die Christelike skoolhoof sal hom nie op een leierskapsteorie (byvoorbeeld slegs die eienskaps-, situasie- of groepsfunksie-teorie) verlaat nie, aangesien elkeen van genoemde teorieë 'n enkele faset van leierskap verabsoluteer. 'n Skrifmatige leierskapsteorie sal die waarheidsmomente in die verskillende teorieë oor leierskap identifiseer en dit ewewigtig toepas.

Ook wat die leierskapstyl betref, sal die Christelike skoolhoof ewewigtig optree. Hy sal dus nie noodwendig 'n enkele leierskapstyl openbaar nie maar sal sy leierskapstyl by die betrokke omstandighede aanpas (Van der Westhuizen, 1984:247).

Verhoudingstigting blyk 'n belangrike faset van die skoolhoof se leidinggewingstaak te vorm (vgl. 5.4). Vanaf die skepping staan die mens in verhouding tot God en sy verhouding met sy medemens kan nooit buite hierdie verhouding begryp word nie. Leiding veronderstel 'n gesag - ontsagverhouding waarin die gesagsdraer geroepe is om die gesagsdraer te lei en laasgenoemde geroepe is om met verantwoordelikheid te volg.

Om die personeel te *motiveer*, moet die skoolhoof die mens voortdurend in sy totaliteit sien. Die mens se gedrag word wel deur fisiese en psigiese behoeftes bepaal, maar as religieuse wese het hy ook geestelike behoeftes (vgl. 1.7.3). Die mens se gedrag is te kompleks om deur enkele teorieë verklaar te word. Die skoolhoof mag nooit die mens as 'n stimulus-responswese beskou op wie hy bepaalde stimuli kan toepas en dan bepaalbare reaksies verkry nie. Elke personeellid is 'n unieke wese met 'n eie individualiteit. Hy moet sodanig gelei word dat hy toenemend sy roeping leer besef.

God roep die mens en die mens moet antwoord. As verhoudings-

wese is die mens ook geroepe om horisontaal met sy medemens te *kommunikeer*. Deur middel van kommunisering maak die skoolhoof kontak met die personeel en leer hy hulle begeertes en behoeftes ken. Sonder hierdie kontak is geen beplanning, organisering, leidinggewing of beheeruitoefening van skoolaktiwiteite moontlik nie. Om dus die skepping te orden by wyse van reëlbare handeling is die skoolhoof geroepe om te *kommunikeer*.

Om saam te vat: Volgens die Calvinistiese antropologie is die mens 'n religieuse wese en word alle aktiwiteite vanuit die hart gerig (vgl. 1.7.1). Om anastaties te lei sowel as om te volg is om uitvoering aan die mens se roeping te gee. Leidinggewing is dus roepingsvervulling, en omdat dit die mens is wat gelei word, is dit noodsaaklik dat die skoolhoof soveel kennis as moontlik van die mens moet bekom ten einde gesonde interpersoonlike verhoudings te konstitueer, die personeel te motiveer en om effektief te *kommunikeer*.

Onderwysfondse het in die eerste plek die heil van mense (i.c. die leerlinge) ten doel; dit word in die tweede plek deur mense (i.c. die skoolhoof en personeel) bestuur en in die derde plek word dit deur mense (i.c. die ouers en die breë gemeenskap) verskaf. Hiervolgens blyk dit of die skoolhoof wel deeglik 'n leidinggewingstaak moet verrig met betrekking tot finansiële onderwysbestuur.

5.8 LEIDINGGEWING AS FINANSIËLE ONDERWYSBESTUURSTAAK

5.8.1 ORIËNTERING

Na aanleiding van die bespreking van die beplanning en die organisering van die skoolfinansies (vgl. onderskeidelik 3.3 en

4.7), het dit geblyk dat die uitvoering van hierdie bestuurs-take ten nouste met mense gemoeid is. Ten einde die finansiële onderwysdoelwitte te verwesenlik moet mense gemobiliseer en georganiseer word. Die skoolhoof het 'n taak om mense te lei ten einde opvoedende onderwys te bewerkstellig en as sodanig veronderstel finansiële onderwysbestuur noodwendig leidinggewing deur die skoolhoof.

Finansiële onderwysbestuur is ook onderworpe aan die universele kenmerke van leidinggewing. Terselfdertyd vertoon verhoudingstigting, motivering en kommunikering as subtake van finansiële onderwysbestuur 'n eiesoortige aard. Die individuele aard van die verhoudings wat gestig word ten einde die skoolfinansies te bestuur, sal vervolgens aangetoon word.

5.8.2 VERHOUDINGSTIGTING AS FINANSIËLE ONDERWYSBESTUURSTAAK

5.8.2.1 Die aard van die verhoudings

Die verhoudings wat in skoolverband figureer, vertoon 'n eiesoortige aard. De Wet (1981:124) bevestig hierdie eiesoortigheid van skoolverhoudings soos volg:

"Die uniekheid van die skoolsituasie is ook daarin geleë dat dit nie slegs nodig is om formele kommunikasiekanale binne die organisasie daar te stel nie, maar ook tussen die skool en die ouers en die skool en die breë gemeenskap."

Die verhoudings in die skoolsituasie is dus tweefasettig. Eendersyds is daar bepaalde verhoudings binne die skool en andersyds bestaan daar 'n verhouding tussen die skool en die gemeen-

skap. Na hierdie verhoudings word ook respektiewelik as interne en eksterne verhoudings verwys (vgl. 5.4.1). Die indiwiduele aard van hierdie interne en eksterne verhoudings met betrekking tot finansiële onderwysbestuur sal vervolgens aangetoon word.

5.8.2.2 Interne verhoudingstigting as finansiële onderwysbestuurstaak

Die organisering van die skoolfinansies impliseer die ordening van mense (i.c. onderwyspersoneel) binne skoolverband (vgl. 4.7.1). In die skepping van 'n organisasiestruktuur word die personeel in 'n bepaalde verhouding tot mekaar geplaas om die aktiwiteite wat lei tot die verwesenliking van die finansiële onderwysdoelwitte uit te voer (vgl. 4.7.2).

In die uitvoering van hierdie aktiwiteite speel die administratiewe personeel 'n strategiese rol (Casey, 1964:29). Die administratiewe personeel fungeer egter nie geïsoleerd van die akademiese of vakkundige personeel nie. Vir die suksesvolle verwesenliking van die finansiële onderwysdoelwitte is die harmonieuse samewerking tussen die administratiewe en die akademiese personeel 'n voorvereiste (Cohen, 1964:18).

Die organisering van die skoolfinansies berus op 'n reeks intergerende, interafhanklike aktiwiteite. Inligting moet byvoorbeeld versamel, vasgelê, geberg, georden en herbeskikbaar gestel word (vgl. diagram 4.5). Hierdie aktiwiteite word op die mees doeltreffende wyse afgehandel deur sowel die administratiewe as die akademiese personeel daarby te betrek (Terry, 1962:304).

Intern bestaan daar dus eendersyds interpersoonlike verhoudings

tussen die administratiewe en die akademiese personeel en andersyds tussen die akademiese personeel onderling. Die verhoudings tussen die administratiewe en die akademiese personeel is vanweë verskeie faktore, waaronder uiteenlopende behoeftes, verskillende agtergrondomstandighede en gedifferensieerde onderwyskwalifikasies (akademies en professioneel) meer gekompliseerd as die verhoudings tussen die akademiese personeel onderling (Van Zwoll, 1964:40).

Hierdie interpersoonlike verhoudings stel besondere uitdagings aan die skoolhoof. Om goeie verhoudings tussen administratiewe en akademiese personeel te bewerkstellig moet die skoolhoof die betrokkenes oortuig dat dit nie in die eerste plek om die bevrediging van persoonlike behoeftes gaan nie, maar wel om 'n gemeenskaplike doelwit, naamlik opvoedende onderwys. Vir die daarstelling van effektiewe onderwys kan die skoolhoof van verskeie tegnieke gebruik maak. Yeager (1959:114) is die mening toegedaan dat groepsdinamika, empatie en wedersydse respek met vrug aangewend kan word om die harmonieuse samewerking tussen die administratiewe en die akademiese personeel te bevorder.

Die konstituering van interne verhoudings hou verder verband met delegering (vgl. 4.7.3). Die skoolhoof moet gevolglik pligte afgrens en take akkuraat omskryf. Elke personeellid moet duidelikeheid hê met betrekking tot sy posisie in die hiërargiese gesagstruktuur, van wie hy opdragte ontvang en aan wie hy verantwoordig moet doen. Taakomsrywings moet sodanig wees dat dit geen moontlikheid vir misverstande laat nie. Elke personeellid wat gemoeid is met die skoolfinansies moet op hoogte wees van wie uitgawes magtig, die finansiële prosedure vir besteding en aan wie die uitkoms van die besteding gerapporteer moet word (Terry, 1962:503).

Om saam te vat: Die interne verhoudings wat in die skool ontstaan met die beplanning en organisering van die skoolfinansies, verg leidinggewing deur die skoolhoof. Laasgenoemde moet dus doelbewus poog om hierdie verhoudings op 'n gesonde grondslag te plaas.

5.8.2.3 Eksterne verhoudingstigting as finansiële onderwysbestuurstaak

Die verhouding tussen die skool en die gemeenskap skyn drieledig van aard te wees, naamlik die verhouding tussen die skool en onderskeidelik die breë gemeenskap, die ouergemeenskap en die sakegemeenskap (Blaug, 1976:274).

Die verhouding tussen die breë gemeenskap en die skool ontstaan deurdat 'n gedeelte van die staatsinkomste uit belastings aan die onderwys toegewys word. Via die staat verkry die breë gemeenskap belang by die onderwys en word die staat 'n onderwysbelanghebbende struktuur (Barnard, 1984:196). Vanweë die staatsfinansiering van die onderwys is die skool verantwoording aan die staat verskuldig en ontstaan daar 'n formele gesagsverhouding tussen die skool en die staat (vgl. 2.4 met betrekking tot die staat se aandeel in onderwysfinansiering).

Die ouergemeenskap se verhouding tot die skool ontstaan nie in die eerste plek as gevolg van finansiële belange nie. Ouers het belang by die skool omdat hulle kinders daar verder en vollediger ontsluit word as tuis, terwyl die skool op sy beurt op die ouers se beskermings- en ondersteuningsfunksie aangewese is (Barnard, 1984:195). Vanweë die feit dat die ouers die eerste, natuurlike en primêre opvoeders is asook die staat se onvermoë om alleen die finansieringslas ten behoeve van die onderwys te

dra (vgl. 2.5.2) is die ouers moreel verplig om finansieel tot die onderwys by te dra. Die finansiële ondersteuning deur die ouers gee aan die oergemeenskap 'n groter inspraak in die onderwys as daarsonder. Terselfdertyd word die skool in daardie opsig tot verantwoording geroep (Johns *et al.*, 1972:76).

Die sakegemeenskap (resp. bedryf) wat deel van die breë gemeenskap vorm en terselfdertyd ook 'n gedeelte van die oergemeenskap kan insluit, word beskou as 'n samelewingsentiteit wat die gemeenskap se behoefte aan goedere en dienste bevredig. Om in hierdie vraag te voorsien het die sakegemeenskap op sy beurt 'n behoefte aan geskoolde mannekrag wat deur die onderwys verskaf moet word (Van Schalkwyk, 1981:105). Die sakegemeenskap is bereid om geld in die onderwys te belê maar verwag terselfdertyd dat hierdie investering die onderwyspeil sal verhoog en dat die skool beter geskoolde werkers sal verskaf (Wise, 1968:214).

Uit 'n finansieringsoogpunt blyk dit belangrik vir die skool te wees om goeie verhoudings met die gemeenskap te handhaaf. Die bydrae van die verskillende gemeenskapsektore tot die finansiering van die onderwys maak die skool afhanklik van die gemeenskap. Hierdie afhanklikheid stel besondere eise aan die skoolhoof se bestuursvermoë en dwing hom om gesonde verhoudings met die gemeenskap te konstitueer en te handhaaf.

Eksterne verhoudings word op 'n eiesoortige wyse gestig. Gorton (1980:44) meld die volgende tegnieke wat die skoolhoof kan toepas om die verhouding tussen die skool en die gemeenskap te verbeter:

- * die skepping van geleenthede vir die gemeenskap om by die skoolaktiwiteite betrokke te raak;

- * die simpatieke behandeling van klagtes van die gemeenskap;
- * die gebruikmaking van kontakliggame (waaronder die plaaslike bestuursrade, die Nasionale Vakleerlingraad en die Departement van Mannekrag);
- * aktiewe deelname deur die skool aan gemeenskapsaktiwiteite; en
- * voorsiening vir 'n terugvoeringsmeganisme na die gemeenskap.

Die skoolhoof kan ook van algemene tegnieke gebruik maak om skool-gemeenskapverhoudings te verbeter. Sulke tegnieke behels byvoorbeeld groepsbesluitneming, duidelikheid, egtheid, respek en empatie (vgl. 5.4.4).

Na aanleiding van die ontleding van eksterne verhoudings blyk dit by uitstek die ouergemeenskap te wees wat die nouste met die skoolaktiwiteite gemoeid is, alhoewel die breë gemeenskap en die sakegemeenskap ook mindere of meerdere belang by die onderwys het. Die skoolhoof sal dus besondere aandag aan verhoudingstigting met die ouergemeenskap moet gee (Anderson *et al.*, 1972:81).

5.8.2.4 Ten besluite

Die konstituering van verhoudings met betrekking tot finansiële onderwysbestuur is eiesoortig en baie meer gekompliseerd as in enige ander onderwysbestuursarea. Interne samewerking tussen die administratiewe en die akademiese personeel is van deurslaggewende belang, terwyl gesonder eksterne verhoudings van veel meer strategiese betekenis is as in die geval van personeelbe-

stuur, leerlingbestuur, die bestuur van fisiese fasiliteite of klaskamerbestuur.

Dit blyk verder dat die skoolhoof se leierskapstyl 'n invloed het op die aard van die verhoudings wat tot stand kom. Geen ideale leierskapstyl kan voorgehou word nie. Die skoolhoof sal verskillende leierskapstyle in verskillende situasies openbaar. Met betrekking tot die stigting van interne verhoudings sal die skoolhoof byvoorbeeld sy leierskapstyl differensieer ten opsigte van die administratiewe en die akademiese personeel. In die geval van eksterne verhoudings sal die skoolhoof in 'n plattelandse gemeenskap 'n ander leierskapstyl vertoon as sy kollega in 'n stedelike gemeenskap (Howard, 1957:351).

Waardes speel 'n prominente rol in verhoudingstigting. Harmonie tussen die waardesisteem van die skoolhoof en die gemeenskap, tussen dié van die skoolhoof en die personeel, en tussen dié van die administratiewe en akademiese personeel is 'n voorvereiste vir die totstandkoming van gesonde verhoudings (Brown, 1967:65).

Dit blyk dat effektiewe finansiële onderwysbestuur afhanklik is van goeie menseverhoudings. In die stigting van daardie verhoudings moet die skoolhoof die inisiatief neem om die betrokkenes (i.c. gemeenskap en personeel) te motiveer om met entoesiasme by die skoolaktiwiteite betrokke te raak. Sonder motivering sal die stigting van gesonde verhoudings nie slaag nie. Motivering as finansiële bestuurstaak van die skoolhoof kom vervolgens onder die loep.

5.8.3 MOTIVERING AS FINANSIËLE ONDERWYSBESTUURSTAAK

5.8.3.1 Inleiding

Mense se gedrag word in 'n groot mate deur hulle motiewe (via hulle behoeftes) bepaal (vgl. 5.5). Die gemeenskap en die onderwyspersoneel het uiteenlopende behoeftes en daarom verskil die motiewe vir hulle betrokkenheid by die skoolaktiwiteite. Die skoolhoof sal gevolglik sy motiveringstrategie moet differensieer ten opsigte van die personeel en die gemeenskap. Aangesien motivering verband hou met verhoudingstigting (vgl. 5.8.2) kan die motiveringshandeling van die skoolhoof ook onderskei word op grond van interne en eksterne motivering.

5.8.3.2 Interne motivering as finansiële onderwysbestuurstaak

Onderwyspersoneel is gemotiveerd indien hulle motiewe in ooreenstemming met die eise van die skool is. Om harmonie te verkry moet die skoolhoof nie in die eerste plek poog om die onderskeie individuele behoeftes met mekaar te versoen nie, maar moet die behoeftes van elke individu met die eise van die skool gesinchroniseer word (Brown, 1970:477). Miskel (1973:48) ondersteun die gedagte van harmonieuse samewerking en hy meen dat 'n belangrike aspek van die skoolhoof se motiveringstaak daaruit bestaan om die personeel (administratief en akademies) te aktiveer met betrekking tot die gemeenskaplike doelwit, naamlik effektiewe onderwys.

Kohn (1977:415) beklemtoon die waarde van behoeftebevrediging in die motiveringstrategie omdat dit kulmineer in 'n hoë personeelmoreel. Personeel wat 'n hoë mate van werkstevredenheid ervaar, voel deel van die skool as organisasie, is lojaal, entoe-

siasties en is bereid om groter insette te lewer. Basset (1967:20) onderskryf die belangrikheid van hoë personeelmoreel soos volg:

"The need for recognition, security and sense of belonging is more important in determining a worker's morale and productivity than the physical conditions under which he works."

Dit blyk dat personeelmoreel 'n belangrike rol speel in die motivering van personeel. Met betrekking tot finansiële onderwysbestuur het die skoolhoof 'n besondere taak om die administratiewe personeel in te skakel en hulle te laat voel dat hulle 'n deel van die skool se aktiwiteite in die geheel is. Hy moet voortdurend met die mens rekening hou in die skoolopset. Elke personeellid moet voel dat hy deel van die span is wat gesamentlik gemeenskaplike doelwitte wil bereik (Dubin, 1968:58).

Die skoolhoof sal dus sy motiveringstegnieke varieer. Sommige personeel sal hy intrinsiek motiveer, ander ekstrasiesk terwyl nog ander beter tot effektiewe onderwys bydra indien hulle by wyse van prestasie motivering tot selfverwesenliking gelei word (vgl. 5.5.3).

Fawcett (1964:91) werp 'n ander perspektief op interne motivering as finansiële onderwysbestuurshandeling. Die skoolhoof het naamlik die verantwoordelikheid om die personeel bewus te maak van die ekonomiese gebruik van dinge. Indien die personeel nie gemotiveerd is om relatief skaars finansiële middele doelmatig aan te wend nie, sal die beste beplanning en organisering van die skoolfondse nie effektief wees nie (vgl. 1.7.2.7).

Daar kan volstaan word met die gedagte dat die skoolhoof die personeel moet motiveer om enige take met betrekking tot die aanwending van skoolfondse sowel materieel-ekonomies as doelmatig-ekonomies met entoesiasme en ywer in belang van effektiewe onderwys te verrig.

In die finansiering van die onderwys vervul die gemeenskap 'n strategiese funksie. Die skoolhoof se motiveringstaak strek dus buite skoolverband en raak ook die gemeenskap.

5.8.3.3 Eksterne motivering as finansiële onderwysbestuurstaak

Die skool is vervleg met verskillende gemeenskapstrukture, waaronder die gesin, die staat en die bedryf. In hierdie vervlegting staan die ouergemeenskap in 'n primêre verhouding tot die skool en is skool en ouergemeenskap wedersyds afhanklik van mekaar (Barnard, 1984:194).

Die onderwyspeil is afhanklik van die ondersteuning van die gemeenskap (vgl. 5.8.2.3). Omgekeerd is die ontwikkelingspeil van die gemeenskap afhanklik van die gehalte onderwys. Die skool staan ook verder in diens van die gemeenskap en moet by die aard en karakter van laasgenoemde aanpas (Van Schalkwyk, 1981:98). Hierdie wedersydse afhanklikheid tussen die skool en die gemeenskap blyk by implikasie dan soos volg: Vir die handhawing van 'n hoë onderwyspeil is die skool afhanklik van die gemeenskap se morele en finansiële ondersteuning. In ruil daarvoor ontsluit die skool die gemeenskap se jeug in ooreenstemming met daardie gemeenskap se gees en karakter.

Die skoolhoof se motiveringstaak is dus tweefasettig. Eender syds moet die gemeenskap aktief betrek word by die skoolaktiwiteite.

teite en gemotiveer word om begrip vir die skool en sy werksaamhede te hê. Andersyds moet die skoolhoof voorsiening maak vir die terugvoering van inligting vanaf die skool na die gemeenskap (Morphet, 1974:372).

Die mate waarin die gemeenskap die skoolprogram ondersteun, hang af van die begrip vir en kennis van die finansiële doelwitte en aktiwiteite in die onderwysprogram. Jordan (1969:331) beklemtoon die belangrikheid van hierdie begrip ten opsigte van die behoeftes van die skool as hy beweer:

"... continuing support for the educative program will depend upon the level of understanding which the general community has of the school's fiscal and business management affairs."

Dit blyk dat die skoolhoof die gemeenskap, en dan by name die ouergemeenskap, op 'n andersoortige wyse as die onderwyspersoneel moet motiveer. Kindred (1957:16-17) het die volgende doelwitte geformuleer vir 'n program om die ouers se houdings en gesindhede teenoor die skool positief te beïnvloed:

- * om begrip vir die skool en sy werksaamhede by die ouerpubliek te ontwikkel;
- * om te bepaal wat die ouers se verwagtinge van die skool is;
- * om 'n gesindheid van mede-verantwoordelikheid vir die gehalte van die onderwys by die ouergemeenskap te laat groei;
- * om agting en vertroue by die ouers vir die personeel en die onderwys in die algemeen te kweek;

- * om die aard van vernuwende onderwysprogramme en die behoeftes wat daaruit voortspruit by die ouergemeenskap tuis te bring;
- * om die gemeenskap aktief by die skoolprogram en die oplossing van probleme te betrek; en
- * om in 'n gees van opregte samewerking gemeenskapsdienste te ondersteun.

Ascough (1974:69-70) het die volgende tegnieke geïdentifiseer wat die skoolhoof kan aanwend om die gemeenskap se houding en gesindheid teenoor die skool te bevorder:

- * die opstel van 'n motiveringsprogram met spesifieke doelwitte;
- * taakoms krywing met betrekking tot die aard en verantwoordelikheid van die personeel betrokke by die motiveringsaksie;
- * die ontwerp van 'n aksieplan om die doelwitte te verwesenlik;
- * die periodieke evaluering van die motiveringsprogram; en
- * die aanpassing van die tegnieke en doelwitte by veranderde omstandighede.

Na aanleiding van die voorgaande bespreking van eksterne motivering blyk dit dat ouerdeelname (resp. ouerbetrokkenheid) van strategiese betekenis in die opwek van positiewe ouergesindhede is. Met betrekking tot die skoolfinansies is Downsy (1960:88) die mening toegedaan dat die ouers vanaf die beplanning (i.c.

die opstel van die begroting) betrek moet word. Sodoende kan die ouerpubliek 'n beter insig in die kompleksiteit van die skoolfinansies bekom en langs dié weg groter begrip vir die finansiële nood van die skool verkry.

5.8.3.4 Naskrif

Die motiveringstaak van die skoolhoof met betrekking tot die skoolfinansies is tweeledig van aard. Eendersyds moet die personeel (administratief en akademies) gemobiliseer word om die beskikbare finansiële middele doelmatig aan te wend. Andersyds moet die gemeenskap betrek word by en positief beïnvloed word teenoor die skool en sy werksaamhede.

Interne motivering behels dat die skoolhoof die personeel taakgerig sal maak. Die mens moet egter steeds in perspektief beskou word. Finansiële onderwysbestuur mag nooit 'n doel op sigself word nie.

Eksterne motivering verleen 'n eiesoortige aard aan finansiële onderwysbestuur. Die wyse waarop die gemeenskap betrek en beïnvloed word, is uniek. Afsonderlike programme en tegnieke word ingespan om die samewerking en ondersteuning van veral die ouergemeenskap te verkry.

In sowel interne as eksterne motivering moet die skoolhoof sy leierskapstyl by die spesifieke situasie aanpas en kan hy nie 'n enkele leierskapsteorie aanvaar nie. Harmonie tussen die waardesisteem van die skoolhoof, die personeel en die gemeenskap is ook van deurslaggewende belang om die motiveringshandeling effektief uit te voer.

Verhoudingstigting en motivering kan slegs effektief wees indien die skoolhoof daarin slaag om kontak met mense te maak by wyse van kommunisering. Kommunikering as finansiële bestuurstaaK van die skoolhoof sal vervolgens aandag kry.

5.8.4 KOMMUNIKERING AS FINANSIËLE ONDERWYSBESTUURSTAAK

5.8.4.1 Ten aanvang

Kommunikering as finansiële bestuurstaak is tweeledig van aard. Om naamlik interne verhoudings te konstitueer en personeel intern te motiveer, vereis 'n andersoortige kommunisering as om gesonde verhoudings met die gemeenskap te bewerkstellig en om laasgenoemde te motiveer. Kommunikering as die handeling wat verhoudingstigting en motivering moontlik maak, kan dus vir alle praktiese doeleindes ook as interne en eksterne kommunisering geklassifiseer word.

5.8.4.2 Interne kommunisering as finansiële onderwysbestuurstaaK

Kommunikering veronderstel die vloei van inligting in beide rigtings (vgl. 5.6.2). Ook wat finansiële onderwysbestuur betref, gee die skoolhoof opdragte aan die personeel om bepaalde take uit te voer en ontvang gereeld inligting terug om die resultate te evalueer.

Die belangrikste medium vir die oordra van boodskappe met betrekking tot die bestuur van onderwysfondse is die begroting. Die begroting is die finansiële aksieplan (vgl. 3.3) en as sodanig bied dit bepaalde riglyne vir die besteding van skoolfondse (De Young, 1964:308).

Kommunikering begin in werklikheid reeds by die opstel van die begroting. Om die skoolfinansies te beplan word inligting van die personeel bekom. Die personeel dien gemotiveerde begrotingsaansoeke in (vgl. 3.3.2.3) en terugvoering word verskaf met betrekking tot die aanvaarding of afwysing van die aansoeke (Linn, 1965:44). Inligting vloei dus in beide rigtings.

Kommunikering is egter nie net beperk tot die beplanning van die skoolfinansies nie. Om die skoolfinansies te organiseer (organisasiestrukture te skep, te deleger en te koördineer), verhoudings tot stand te bring, personeel te motiveer en om beheer uit te oefen is effektiewe kommunikasie belangrik. Volgens Charters (1969:28) behoort besondere aandag aan die volgende kommunikasieaspekte met betrekking tot finansiële onderwysbestuur gegee te word:

- * die kommunikasiekanale moet bekend wees;
- * die kommunikasiekanale moet vir elke personeelid toeganklik wees; en
- * die kommunikasielyn moet so kort as moontlik wees.

Finansiële onderwysbestuur met die beklemtoning van sy *geldelike* grondslag is baie sensitief in dié opsig, naamlik dat 'n foutiewe oordrag van geld of die foutiewe besteding daarvan en die moontlike foutiewe interpretering van so 'n handeling meer drasitiese konsekwensies inhou as in die geval van personeelbestuur, leerlingbestuur of klaskamerbestuur. Daarom meen Liphman (1966:107) dat alle kommunikasie met betrekking tot skoolfinansies skriftelik behoort te geskied.

Downs *et al.* (1977:44) beklemtoon ook die belangrikheid van skriftelike finansiële verslaggewing. Terugvoering van inligting vorm die grondslag vir sowel beheeruitoefening as vir toekomstige beplanning. Hierdie terugvoering (i.c. finansiële verslaggewing) kan die vorm aanneem van bankstate, bankrekonsiliasiestate, ouditeursverslae, kontantontledings, koste-ontledings, en so meer.

Finansiële verslaggewing vorm 'n integrerende deel van die rekeningkunde komponent van skoolfinansies (vgl. 4.7.2.3). Rekeningkundige rekords moet op so 'n wyse georganiseer word dat inligting op enige stadium geredelik maklik bekombaar is. Die beskikbaarheid van inligting is veral van belang in die opstel van die begroting vir die nuwe akademiese jaar (Casey, 1964:51).

Effektiewe onderwys is egter ook afhanklik van die ondersteuning van die gemeenskap. Die skoolhoof se kommunikeringsstaak sluit ook kontakmaking na buite met die gemeenskap in.

5.8.4.3 Eksterne kommunisering as finansiële onderwysbestuurs- taak

Die doel van 'n skoolprogram om verhoudinge met die gemeenskap te verbeter, is nie primêr om geld ten behoeve van die skool te werf nie. Finansiële ondersteuning van veral die ouerpubliek vorm slegs één aspek van sodanige program (Grieder, 1969:447).

Die skoolhoof het 'n verantwoordelikheid om in die uitvoering van sy finansiële onderwysbestuursstaak ook gesonde verhoudings met die gemeenskap te stig en laasgenoemde te motiveer. Kommunikering vorm die grondslag vir hierdie verhoudingstigting en motivering. As sodanig het kommunisering ten doel om begrip by

die gemeenskap vir die skool en sy aktiwiteite op te wek (Henderson, 1964:218).

Die terugvoering wat die gemeenskap van die skool verkry, blyk van strategiese betekenis vir die opbou van positiewe gesindhede te wees. Die skoolhoof se eksterne kommunikeringsstaak behels die verslagdoening aan die gemeenskap ten opsigte van die besteding of aanwending van onderwysfondse. Op sigself is die getroue verslaggewing op hierdie sensitiewe gebied 'n verantwoording van die skoolhoof se rekenkundige verpligtinge (Minzey, 1972:151). 'n Omgekeerde kommunikeringshandeling vind dus plaas. Terugvoering geskied naamlik vanaf die skoolhoof na die gemeenskap en nie omgekeerd soos in die geval van interne kommunisering nie (vgl. 5.8.4.2).

Finansiële verslagdoening aan die gemeenskap kan verskillende vorme aanneem. Dit kan byvoorbeeld mondeling geskied tydens ouerende, vergaderings van oueronderwyserverenigings of bekroningsfunksies. Mondelinge terugvoering hou dié voordeel in dat die gemeenskap onduidelikhede by wyse van vrae uit die weg kan ruim (Mort, 1960:314).

'n Ander vorm van terugvoering is by wyse van skriftelike verslaggewing aan die gemeenskap. Die mees algemene media is die plaaslike koerant, nuusbriewe van die skool of enige ander inligtingstukke aan die publiek. Skriftelike terugvoering hou ook dié voordeel in dat 'n groter deel van die gemeenskap daardeur bereik word (Casey, 1964:57).

Volgens Reeder (1953:264) moet finansiële verslaggewing aan die gemeenskap deurgaans saaklik, interessant, eenvoudig en duidelik wees. Morphet (1974:372) ondersteun die gedagte van bondigheid en eenvoud. Die onderwyspeil van die individuele lede van

die gemeenskap verskil uiteraard. Indien kommunisering sy doel wil verwesenlik, moet alle belanghebbendes die boodskap verstaan en, wat meer is, korrek interpreteer (vgl. 5.6.2).

Die finansiële kommuniseringstaak van die skoolhoof behels volgens Sumption (1966:166) ook 'n opvoedingsaspek ten opsigte van die gemeenskap. Die lede van die gemeenskap moet naamlik georiënteer word om nie dieselfde norme wat in die bedryfswêreld geld, op die gebied van skoolfinansies toe te pas nie weens die opvoedende onderwyskomponent daarvan. Die gemeenskap moet dus in staat wees om te onderskei tussen sakebestuur met die winsmotief as uitgangspunt en finansiële onderwysbestuur met die diensmotief as vertrekpunt. Begrip van die diensmotief sal bydra om die skool in die regte perspektief te plaas wat die gemeenskap betref (Jordan, 1969:341).

5.8.4.4 Ten besluite

Ten einde die skoolfonds doelmatig in belang van opvoedende onderwys aan te wend moet dit beplan en georganiseer word, verhoudings moet gekonstitueer en personeel gemotiveer word. Kommunikasie tussen die skoolhoof en die interne personeel vorm die grondslag van al hierdie handeling.

Om die skool finansiële te bestuur het die hoof se kommunikasiehandelinge egter ook 'n eksterne facet. Die gemeenskap moet naamlik aktief by die skoolprogram betrek en positief teenoor die skool beïnvloed word. Dit is gevolglik noodsaaklik dat die skoolhoof periodiek sal verslag doen aan die gemeenskap wat die finansiële toestand van die skool is. Die gemeenskap moet op hoogte gehou word van die vordering van die skoolprogram en die mate waartoe die onderwysdoelwitte verwesenlik word.

5.8.5 STANDPUNTINNAME

Leidinggewing as finansiële bestuurstaak is tweeledig van aard. Om die skoolfinansies effektief te bestuur is die skoolhoof andersyds nou gemoeid met die interne personeel (administratief en akademies) en andersyds is hy afhanklik van die gemeenskap se ondersteuning. Die skoolhoof se afhanklikheid van die personeel en die gemeenskap impliseer dat sy leidinggewingstaak die stigting van interne en eksterne verhoudings, die motivering van sowel die personeel as die gemeenskap en in die laaste instansie gedifferensieerde kommunisering met die personeel en die gemeenskap insluit. Uit hierdie verhoudingstigting, motivering en kommunisering blyk dan ook die individuele aard van leidinggewing as finansiële onderwysbestuurstaak teenoor leidinggewing met betrekking tot personeelbestuur, leerlingbestuur en klaskamerbestuur.

Die leidinggewingstaak stel besondere eise aan die skoolhoof, hoofsaaklik omdat die klem verskuif van konkrete werksaamhede (vgl. 3.3: die beplanningstaak en 4.7: die organiseringstaak) na die meer subjektiewe handelinge met die mens-in-organisasie. Dit vereis dat die skoolhoof 'n diepgaande mensekennis sal hê, sensitief teenoor menseverhoudings sal staan, 'n aanvoeling vir die ekonomiese klimaat sal hê en 'n mate van geskooldheid in rekeningkunde prosedures sal probeer bekom. Laasgenoemde impliseer nie dat die hoof die skool ooreenkomstig sake-etiek sal bestuur nie. In die bestuur van die onderwysfondse moet hy egter deeglik rekening hou met gesonde besigheidsbeginsels en praktyke. Hy sal hom deur middel van studie en die lees van kommersiële tydskrifte diepgaande moet oriënteer ten opsigte van sodanige beginsels.

Skoolfondse bestaan ter wille van opvoedende onderwys, dit wil sê om die kind te lei tot roepingsaanvaarding en -vervulling. Die skoolhoof is dus geroepe om leiding te gee met betrekking tot die doeltreffende aanwending van skoolfondse. As sodanig is die uitvoering van verhoudingstigting, motivering en kommunisering as finansiële onderwysbestuurshandelinge ook roepingsvervulling.

In die uitvoering van al hierdie bestuurshandelinge moet die skoolhoof voortdurend die mens in ag neem. Vir die Calvinisties-Christelike skoolhoof gaan dit primêr om die anastaties leiding van die mens. Finansiële onderwysbestuur is maar slegs een van die middele tot die skoolhoof se beskikking om volwassenes anastaties te lei. Wanneer finansiële onderwysbestuur 'n doel op sigself word, kan dit aanleiding tot wanbestuur gee.

5.9 EVALUERING EN VOORUITSKOUING

Leidinggewing as finansiële bestuurstaak is in hierdie hoofstuk ontleed en omskryf. Nadat daar ten aanvang tussen leidinggewing en leierskap onderskei is, is die subtake van leidinggewing geïdentifiseer as verhoudingstigting, motivering en kommunisering.

Die aard en wese van die onderskeie subtake is vervolgens ontsluit en daar is na enkele leierskapsteorieë, leierskapstyle en motiveringsteorieë verwys. Ten slotte is leidinggewing as onderwysbestuurstaak prinsipieel begrond.

In die daaropvolgende fase is die leidinggewingstaak van die skoolhoof met betrekking tot finansiële onderwysbestuur ontleed. Die universele kenmerke van verhoudingstigting, motivering en kommunisering is op die finansiële onderwysbestuursarea toegepas

en aan die hand daarvan is die eiesoortige aard van leidinggewing as finansiële bestuurstaak aangetoon.

Daar is tot die gevolgtrekking gekom dat leidinggewing die grondslag vir alle bestuurshandelinge vorm. Leidinggewing figureer naamlik reeds tydens die beplanning van die skoolfinansies, dit is daarom onontbeerlik vir delegering en koördinerings en daarby van strategiese betekenis in beheeruitoefening. Die vervlegtingsaard van leidinggewing met die res van die bestuurshandelinge is terselfdertyd aangetoon.

Ten slotte is aangetoon dat dit in die leidinggewingstaak primêr om opvoedende onderwys tot voordeel van die kind gaan en nie om finansiële onderwysbestuur *per se* nie. Skoolfondse moet in die diens van effektiewe onderwys aangewend word om die kind te lei tot die aanvaarding van sy skeppingsopdrag en om te leef tot die verheerliking van sy Skepper. As gesagsdraer is die skoolhoof dus geroepe om leiding in hierdie verband te gee op grond van sy Christelike belydenis.

Tot dusver is aangetoon dat ten einde die skoolfinansies effektief te bestuur, dit beplan en georganiseer moet word en dat die skoolhoof die leiding in enige bestuurshandeling neem. Die bestuurswerk is egter eers afgehandel nadat daar behoorlik beheer uitgeoefen en die bestuursaktiwiteite normatief geëvalueer is. In die volgende hoofstuk (hoofstuk 6) sal die laaste hoofbestuurstaak, naamlik beheeruitoefening ontleed en omskryf word.

6. BEHEERUITOEFENING AS FINANSIËLE BESTUURSTAAK VAN DIE SKOOL- HOOF

6.1 INLEIDING

Vanweë die toenemende openbare en private finansiële ondersteuning vir die onderwys, sal die georganiseerde samelewing meer krities na die skool se prestasies kyk (vgl. 2.6). Hierdie aanspreeklikheid ("*accountability*") van die skool teenoor die gemeenskap vereis dat daar effektiewe beheer oor die skool se aktiwiteite uitgeoefen moet word.

Die beplanning van die skool se werksaamhede (ook die finansiële beplanning) is as sodanig geen waarborg dat die beplande doelwitte verwesenlik sal word nie. Deur middel van beheeruitoefening moet verseker word dat die insette (i.c. geld) optimaal in belang van opvoeding en onderwys aangewend word. Beheeruitoefening vorm die vierde bestuurstaak van die skoolhoof. Dit sal in hierdie hoofstuk in perspektief tot die res van die bestuurstaak geplaas word.

Ten aanvang sal *beheer as universele bestuursverskynsel* omskryf en die subhandelinge daarby betrekke, geïdentifiseer word. Daaropvolgend sal *beheeruitoefening as onderwysbestuurstaak* verbesonder word en voortvloeiend daaruit sal die beheertaak van die skoolhoof vanuit 'n Calvinisties-Christelike perspektief begrond word.

Ten slotte sal die implikasies van *beheeruitoefening as finan-*

siële onderwysbestuurstaak van die skoolhoof aangetoon word.

6.2 BEHEERUITOEFENING AS 'N BESTUURSHANDELING

Die uitoefening van beheer oor die werksaamhede van 'n organisasie word in die literatuur met betrekking tot bestuur alternatiewelik as "beheer", "kontrole", "supervisie" of "toesig" aangedui. Marx *et al.*, (1983:79) verkies die benaming "beheer" en beskryf dit as:

"... die bestuurstaak waardeur die uitvoering van die planne gekontroleer en gereguleer word sodat verseker kan word dat die uitvoering ooreenkomstig die neergelegde planne, standaarde en doelwitte plaasvind."

Uit die voorgaande omskrywing van Marx blyk dit dat beheer dui op 'n bepaalde handeling(e) of werk wat uitgevoer moet word. Volgens Allen (1964:315) is hierdie beheerhandelinge die verantwoordelikheid van die gesagsleier wat die volgende behels:

"... the work a manager performs to assess and regulate work in progress and completed."

Dit blyk verder uit sowel Marx as Allen se definisies dat beheer nie bloot 'n kontrolefunksie is nie maar 'n kontinu-handeling wat met die ander bestuurstaak vervleg is. As sodanig bevat beheer elemente van kontrole, supervisie en toesig.

Beheeruitoefening is nie kontrolering nie en ook nie gelyk aan bestuur nie (vgl. Reynders, 1977:131). In die konteks van die res van die bestuurstaak en soos aangetoon in die begripsverklaring in hoofstuk 1 (vgl. 1.6.3.3.3), word die benaming *beheer*-

uitoefening in hierdie navorsing gebruik om die vierde bestuurs-
taak te beskryf.

Die feit dat daar beplan, georganiseer en leiding gegee word, waarborg nie die korrekte uitvoering van hierdie handelinge nie. Deur beheeruitoefening word daar beoog om te verseker dat alle handelinge wat uitgevoer word tot die verwesenliking van die beplande doelwitte sal lei. In dié verband sê Massie (1964:64):

"Control is the process that measures current performance and guides it toward some predetermined goal. The essence of control lies in checking existing actions against some desired results determined in the planning process."

Deur beheeruitoefening moet verseker word dat die werksaamhede van die organisasie met die doelstellings van die organisasie ooreenstem. As sodanig behels beheeruitoefening korrektiewe optrede (resp. bysturing) in die geval van afwykings. Koontz en O'Donnell (1964:535) beskryf hierdie bysturing as:

"... the measurement of accomplishment against the standard and the correction of deviations to ensure attainment of objectives according to plan."

Die gesagsleier kan take delegeer maar hy bly finaal verantwoordelik vir die korrekte uitvoering van die take (vgl. 4.4). By implikasie is die gesagsleier verantwoordelik om beheer uit te oefen oor die aktiwiteite wat hy aan sy ondergeskiktes opgedra het. Beheeruitoefening is dus in die eerste plek die taak van die gesagsleier (Mockler, 1972:5).

Beheer kan ten slotte op verskillende hiërargiese vlakke in die

organisasie uitgevoer word. Omdat beheeruitoefening saamhang met die delegering van take, kan die uitoefening van beheer direk deur die gesagsleier of indirek deur ondergeskiktes geskied (Dessler, 1980:204).

Om saam te vat: Beheeruitoefening behels daardie handelinge wat ten doel het om te verseker dat die werklike aktiwiteite in 'n organisasie binne die grense van die beplande aktiwiteite verloop.

Vervolgens sal die aard en betekenis van beheeruitoefening as 'n onderwysbestuurshandeling aangetoon word.

6.3 BEHEERUITOEFENING AS 'N ONDERWYSBESTUURSHANDELING

Beheeruitoefening is 'n funksie wat oor die hele hiërargie van onderwysbestuursvlakke strek. De Wet (1981:193) onderskei tussen beheer op die makrovlak (i.e. departementele vlak) deur middel van die amptelike inspeksiestelsel, die mesovlak (i.e. plaaslike owerheidsvlak) deur die skoolrade, beheerrade en skoolkomitees en op die mikrovlak (i.e. skoolvlak) deur die skoolhoof.

Beheeruitoefening as 'n onderwysbestuurshandeling het betrekking op die beheer wat op die mikrovlak deur die skoolhoof uitgevoer word en dit behels daardie werksaamhede wat die skool se aktiwiteite met die beplande onderwysdoelstellings moet korreleer (Van der Westhuizen, 1984:233).

Volgens Sergiovanni en Starrat (1979:12) word daar deur middel van beheeruitoefening in die breë beoog om opvoedende onderwys te verwerklik. As sodanig is dit 'n dinamiese handeling wat nie slegs as 'n kontrolemaatreël uitgevoer word nie. Beheeruitoefening

ning is vervleg met die ander hoofbestuurstake (beplanning, organisering en leidinggewing) en moet daarom doelbewus beplan word om voorsiening daarvoor te maak dat die skoolprogram gewysig en reggestel kan word (Morphet, 1974:536).

Beheeruitoefening vind op verskillende vlakke of terreine in die skoolorganisasie plaas. Jones (1962:225) identifiseer die volgende terreine waar beheer in die skool uitgeoefen word: buite-kurrikulêre bedrywighede, *finansies*, handboeke, meubelment, onderrig, onderwysmedia, personeelaangeleenthede, skryfbehoeftes, die terrein en geboue.

Alhoewel beheeruitoefening op verskillende vlakke plaasvind, bly die skoolhoof verantwoordelik vir die suksesvolle afhandeling van alle werksaamhede. Beheeruitoefening is inderdaad 'n bestuurstak van die skoolhoof. Dit impliseer dat hyself seker reëlbare take moet verrig ten einde te verseker dat die skool se werksaamhede effektiewe onderwys bevorder (Gorton, 1980:62).

Vanweë die samehang tussen delegering en beheeruitoefening kan die skoolhoof sowel direkte as indirekte beheer uitoefen. Beheeruitoefening oor die onderrig sal byvoorteeld meer indirek van aard wees as beheer ten opsigte van personeelaangeleenthede (Punch, 1969:50).

Die leierskapstyl van die skoolhoof speel 'n bepalende rol in beheeruitoefening. Die skoolhoof wat effektief wil bestuur, sal ook in die uitoefening van beheer sy leierskapstyl volgens die spesifieke situasie moet plooi (vgl. 5.2.3.3). Dit impliseer dat die wyse van beheeruitoefening ten slotte ook die aard van die verhoudings in die skool beïnvloed (Tannenbaum, 1958:234).

Beheeruitoefening as 'n bestuurshandeling vereis sekere vaardighede wat die skoolhoof moet bemeester. Vervolgens sal enkele vereistes vir effektiewe beheeruitoefening aangetoon word.

6.4 VEREISTES VIR EFFEKTIEWE BEHEERUITOEFENING

Elke poging om beheer uit te oefen is eiesoortig ooreenkomstig die milieu waarin dit plaasvind. Die wyse van beheeruitoefening word byvoorbeeld deur die tipe organisasie, die vlak van beheer, die terrein wat beheer word en die leierskapstyl van die gesagsleier bepaal.

Volgens Koontz en O'Donnell (1964:541) openbaar effektiewe beheeruitoefening egter bepaalde universele trekke. Die volgende vereistes word as universele voorvereistes vir effektiewe beheeruitoefening gestel (vgl. Koontz en O'Donnell, 1964:541-544; Massie, 1964:66-68 en Morphet, 1974:536):

- * beheeruitoefening moet by die spesifieke aktiwiteit inpas; beheeruitoefening oor die terrein en geboue sal verskil van die beheer ten opsigte van leerlingdisipline;
- * beheeruitoefening moet enige afwykings identifiseer en die inligting so spoedig moontlik terugvoer sodat regstellings gemaak kan word;
- * beheeruitoefening moet objektief wees; subjektiewe beheeruitoefening kan die organisasie se doelstellings op die agtergrond stel; opvoedende onderwys moet deurgaans as mikpunt gestel word;
- * beheeruitoefening moet ekonomies wees; die koste om die be-

heer uit te oefen moet relatief laag in verhouding tot die resultate daarvan wees; en

- * beheeruitoefening moet vir sowel die gesagsleier as die ondergeskiktes verstaanbaar en aanvaarbaar wees.

Na aanleiding van die voorgaande vereistes kan die belangrikste kriterium vir suksesvolle beheeruitoefening gepostuleer word: dit gee aanleiding tot korrektiewe optrede. Beheeruitoefening wat afwykings identifiseer maar nie aanleiding tot wysigings gee nie, is nie effektief nie.

Dit blyk dat om beheer effektief uit te oefen die skoolhoof self sekere take (resp. handeling of aktiwiteite) moet verrig. Hierdie aktiwiteite of subtake van beheeruitoefening sal vervolgens geïdentifiseer en omskryf word.

6.5 DIE SUBTAKE VAN BEHEERUITOEFENING

6.5.1 IDENTIFISERING VAN DIE SUBTAKE

Na aanleiding van die ontleding van beheeruitoefening as 'n algemene bestuurshandeling (vgl. 6.2) en in besonder as onderwysbestuurshandeling (vgl. 6.3) blyk dit dat daar meer as een aktiwiteit in die beheertaak ingesluit is. Hierdie aktiwiteite word deur sekere outeurs as drie subtake van beheeruitoefening beskryf, terwyl sommige kenners vier subtake onderskei. So identifiseer Koontz en O'Donnell (1964:538) die volgende drie take:

- * die daarstelling van standaarde;

- * die meting van optrede en die vergelyking met die standarde; en

- * die regstelling van afwykings;

en Robbins (1980:376):

- * die meet van prestasies;

- * die vergelyking van prestasies met neergelegde kriteria; en

- * die regstelling van afwykings.

Massie (1964:65) en Marx *et al.* (1983:81) onderskei vier aktiwiteite van beheeruitoefening, naamlik:

- * die bepaling van standarde, norme of kriteria;

- * waarneming en meting van werklike prestasies;

- * beoordeling van prestasies (i.e. die vergelyking van die werklike aktiwiteite met die standarde of kriteria; en

- * korrektiewe optrede.

Dit blyk dat in die uitoefening van beheer bepaalde aktiwiteite uitgevoer word wat, op grond van voorkeur, verskillend geklassifiseer kan word. In die onderhawige navorsing word die volgende aktiwiteite as subtake van die skoolhoof se beheertaak beskou:

- * die bepaling van beheervoorskrifte;

* *evaluering; en*

* *bysturing.*

Hierdie subtake van beheeruitoefening sal vervolgens as bestuurs-handelinge deur die skoolhoof toegelig word.

6.5.2 DIE BEPALING VAN BEHEERVOORSKRIFTE AS 'N SUBTAAK VAN BEHEERUITOEFENING

Om effektief te beheer moet elke personeellid kennis dra van die wyse en deur wie beheer uitgeoefen word. 'n Beheerstelsel moet voorsiening maak vir spesifieke beheerpunte, -tye, -plekke of -stadia sodat beheer op 'n georganiseerde wyse en met bepaalde oogmerke uitgevoer kan word. Beheeruitoefening begin dus reeds by beplanning, vorm 'n deel van organisering en geskied onder leiding van die skoolhoof (Gorton, 1980:208).

Die bepaling van beheervoor skrifte sluit verder die daarstelling van standarde of kriteria in, aan die hand waarvan die aktiwiteite beoordeel kan word. Volgens Massie (1964:65) word hierdie standarde of kriteria nie opgestel om die doelwit as sodanig te evalueer nie maar eerder as 'n wyse om te verseker dat die doelstellings (i.c. effektiewe onderwys) verwesenlik word.

Die standarde of kriteria is 'n vertolking van die beplanningsdoelwitte en moet duidelik omskryf word (Deniston, 1973:157). Sekere doelwitte is minder kwantifiseerbaar as ander (vgl. 3.2.2.1). Vanweë die interafhanklikheid tussen beplanning en beheeruitoefening is kriteria ook in 'n mindere of meerdere mate spesifiek van aard. Kriteria in 'n gekwantifiseerde vorm is meer effektief as dié wat vaag en meer algemeen van aard is.

'n Beheervoorskrif wat byvoorbeeld bepaal dat die onderwysers moet sorg dra vir die insameling van skoolfonds is moeilik meetbaar. Indien die beheervoorskrif egter bepaal dat elke voogonderwyser moet toesien dat alle skoolfondse voor die einde van die derde termyn betaal moet wees, bestaan daar 'n gekwantifiseerde meetinstrument wat afwykings kan meet en tot regstellings kan lei.

Samevattend kan dit gestel word dat die bepaling van beheervoorskrifte (resp. die ontwerp van 'n beheerstelsel) die uitsluitlike taak van die skoolhoof is. Nadat die beheervoorskrifte bepaal is, moet hy dit aan die personeel bekendstel. Die wyse van beheeruitoefening, asook die plek, tyd en kriteria moet vir die personeel bekend en aanvaarbaar wees. Sonder die samewerking van die personeel sal die volgende fase in die uitoefening van beheer, naamlik evaluering, nie slaag nie.

6.5.3 EVALUERING AS 'N SUBTAAK VAN BEHEERUITOEFENING

Evaluering is tweefasettig van aard. Dit word deur sommige outeurs as twee afsonderlike subtake aangedui. Eendersyds behels evaluering die *waarneming, meting en verslagdoening* van werklike prestasies en andersyds die vergelyking van laasgenoemde prestasies met die verwagte prestasies, dit wil sê *beoordeling* (vgl. Massie, 1964:65; Robbins, 1980:376 en Marx *et al.*, 1983:81).

Evaluering word deur sommige kenners gelykgestel aan beheeruitoefening (vgl. Morphet, 1974:536) terwyl andere dit koppel aan die beoordeling van slegs die personeel (vgl. Sergiovanni en Starratt, 1979:269-280 en Gorton, 1980:189-198). In werklikheid vorm evaluering slegs een faset van beheeruitoefening. Dit het te make met sowel die personeel as fisiese fasiliteite, onder-

wysmedia, onderrig, finansies en so meer (De Wet, 1981:131).

Die doel van evaluering is om die prestasies van elke individu, produk of program objektief te ontleed ten einde die sterk en swak punte te bepaal. Basset (1967:63) beklemtoon die belangrikheid van evaluering as 'n bestuurstaak van die skoolhoof wanneer hy beweer:

"There is no task more challenging to the headmaster than the evaluation of his own school and his own staff. He cannot make decisions, construct policy or take action without evaluating what has gone before".

Dit blyk dat om te kan evalueer die skoolhoof oor inligting moet beskik. Om inligting te bekom moet die prestasies wat gelewer word in die eerste plek waargeneem word. *Waarneming* kan geskied deur middel van persoonlike observasie of by wyse van mondelinge en skriftelike verslae ten opsigte van die prestasies. Hierdie beskikbaarstelling van inligting aan die skoolhoof staan bekend as *terugvoering* (Robbins, 1980:379).

Terugvoering het reeds tydens die bespreking van kommunisering as bestuurstaak ter sprake gekom (vgl. 5.6.2) wat weer eens die vervlegtingsaard van die bestuurshandelinge bevestig. In die uitoefening van beheer vorm terugvoering 'n belangrike skakel of tegniek. In dié verband beweer Boles (1975:157):

"It is only through feedback that a leader can tell whether he is succeeding or failing, whether he is communicating, or whether system members are following or drifting away".

Om effektief te beheer is tweerigting kommunisering 'n vereiste.

Nadat die skoolhoof die inligting ontvang en ontleed het, moet hy weer terugvoering aan die betrokke personeel verskaf wat die regstellings moet uitvoer. Dit is dus belangrik dat die skoolhoof terugvoeringskanale (resp. kommunikeringskanale) sal verskaf (Kohn, 1977:420).

Die tweede faset van evaluering, naamlik *beoordeling* behels die vergelyking van die werklike prestasies met die verwagte prestasies (i.e. die gestelde standaarde of kriteria). Die doel met hierdie vergelyking is eendersyds om die graad van afwykings te bepaal en andersyds om die oorsake van die afwykings vas te stel (Robbins 1980:381).

Beoordeling vereis 'n ontleding van die betrokke aktiwiteite. Deur middel van hierdie ontleding word die sterk en swak punte van 'n prestasie bepaal (Mockler, 1972:4). Volgens Marx *et al.* (1983:82) moet selfs geringe afwykings verklaar word om te verhoed dat dit momentum verkry. Ook positiewe afwykings moet gemotiveer word aangesien volgehoue positiewe prestasies moontlik op swak beplanning of op te lae standaarde kan dui.

Daar moet ten slotte onderskei word tussen vermybare en onvermybare oorsake van afwykings (Drucker, 1973:497). Slegs wanneer die afwykings sowel as die aard van die oorsake bekend is, kan die derde stap, naamlik bysturing (resp. korrektiewe optrede) geïmplementeer word.

6.5.4 BYSTURING AS 'N SUBTAAK VAN BEHEERUITOEFENING

Bysturing behels daardie aktiwiteite wat die skoolhoof uitvoer om die vasgestelde afwykings so gou en so doeltreffend moontlik reg te stel (Benedict, 1973:216). Volgens Marx *et al.*,

(1983:82) moet bysturing ook voorsiening maak vir die voorkoming van potensiële afwykings.

Robbins (1980:382) onderskei tussen kitsoplossings en langtermynoplossings as wyses van korrektiewe optrede. Kitsoplossings behels onmiddellike optrede waarvolgens die werklike prestasie in ooreenstemming met die verwagte prestasie gebring word. Daarteenoor impliseer langtermynoplossings 'n herwaardering van die standaarde en doelwitte en het ten doel die remediëring van die oorsake van die afwykings. As sodanig is langtermynoplossings van 'n meer kwalitatiewe aard as kitsaanpassings.

Samevattend kan gesê word dat die ander bestuursaktiwiteite in bysturing saamgetrek word. Regstelling van afwykings in die skoolprogram hou in dat die skoolhoof die doelwitte en/of standaarde moet herbeplan. By implikasie beteken dit dat hy ook sal moet herorganiseer. Take moet dus hertoegedeel word en hy sal opnuut moet koördineer, mense motiveer, verhoudings konstitueer, kommunikeer en beheer uitoefen (vgl. Gorton, 1980:62).

6.6 SAMEVATTING

Dit blyk dat om outentieke onderwys te bewerkstellig, die skoolhoof beheer oor alle skoolaktiwiteite moet uitoefen. Hy moet dus beheervoorskrifte bepaal wat voorsiening maak vir die waarneming en vergelyking van prestasies op grond waarvan regstellings aan die skoolprogram gemaak kan word. Hierdie handeling (die bepaling van beheervoorskrifte, waarneming en vergelyking en regstelling) vorm een van die skoolhoof se vier hoofbestuurstake, te wete beheeruitoefening.

Die uitvoering van die werksaamhede ten opsigte van beheeruit-

oefening is egter nie tot die skoolhoof beperk nie. Verskeie van die beheeraktiwiteite word deur die skoolhoof aan ondergeskiktes toegewys. As sodanig strek die uitoefening van beheer oor die hele gesagshiërargie.

Beheeruitoefening as bestuurstaak van die skoolhoof illustreer die dinamiese aard van bestuur (i.c. onderwysbestuur). Beheeruitoefening vind nie net eenmalig plaas, naamlik in die beoordeling van die eindresultaat nie, maar dit word op 'n beplande wyse dwarsdeur die bestuurswerk geïmplementeer.

Die uitoefening van beheer het alleen sin as dit in die geval van afwykings aanleiding gee tot bysturing. Laasgenoemde impliseer dat die skoolhoof opnuut moet beplan, organiseer en leiding gee. As sodanig termineer al die ander bestuurshandelinge van die skoolhoof in beheeruitoefening.

In belang van outentieke onderwys het beheeruitoefening dus *bestuursmatig* 'n bestaansreg. Vervolgens sal beheeruitoefening as onderwysgekwalfiseerde bestuurstaak ook *Skryfmstig* begrond word.

6.7 PRINSIPIËLE STANDPUNTINNAME

Die kultuuroopdrag wat die mens van God ontvang het, naamlik om te heers en te beheers, vereis dat hy moet beplan (vgl. 3.2.3) en organiseer (vgl. 4.6). Ter wille van die handhawing van die orde in die skepping moet die mens selfs beplanning en organisering beheer. Om te heers en te beheers stuur noodwendig op beheer af.

Die skool as deel van die geskape werklikheid moet ook beheers

word. Die skoolhoof word deur God geroep om oor die werklikheid te heers en dit te beheers. Beheeruitoefening as 'n bestuurshandeling van die skoolhoof is as sodanig roepingsvervulling.

Aangesien die skoolhoof as gesagsleier in 'n bepaalde verhouding tot sowel sy Skepper as sy personeel staan, verg dit verantwoordelike beheeruitoefening. Uit hoofde van sy gesagsposisie bly die skoolhoof verantwoordelik vir die gees, rigting en beheer ten opsigte van al die skool se aktiwiteite.

Gehoorsaamheid aan die sentrale religieuse liefdeswet impliseer ook verantwoording vir die medegehoorsaamheid van ondergeskiktes. Die skoolhoof deleger take aan ondergeskiktes maar hy behou die verantwoordelikheid vir die suksesvolle afhandeling daarvan.

Vanweë die sondeval is die mens se gedrag onderworpe aan afwykings. Om te beheer is dus 'n middel om die sonde te bestry. Deur middel van beheeruitoefening moet die skoolhoof verseker dat die werksaamhede van die skool in belang van opvoedende onderwys geskied, dit wil sê om die kind toe te rus en te lei tot die aanvaarding en beleving van sy roeping tot die eer en verheerliking van God.

Deur die herskepping in Christus word ware en egte opvoeding en onderwys moontlik. Vir die skoolhoof as gesagsleier van die skool impliseer dit dat hy rekenskap van sy bestuurshandelinge moet gee. Met behulp van beheeruitoefening moet hy vasstel of al die handelinge op die skoolvlak verantwoordbaar teenoor sy Skepper is. Indien nie, moet korrektiewe stappe gedoen word ten einde wanbestuur reg te stel of te voorkom.

Beheeruitoefening is as bestuurshandeling van die skoolhoof 'n menslike handeling. As sodanig kan dit saam met die ander bestuurstake as 'n religieuse handeling bestempel word (vgl. 1.7.1). Beheeruitoefening mag dus eendersyds nie bo ander bestuurstake beklemtoon word nie maar andersyds ook nie daaraan ondergeskik gestel word nie.

Finansiële onderwysbestuur as deel van die onderwyswerklikheid vereis ook om beplan en georganiseer te word. Ten einde sinvol tot opvoedende onderwys by te dra moet die beplannings- en organiseringshandelinge beheer word. Die wyse waarop beheeruitoefening as bestuurshandeling in finansiële onderwysbestuur vergestalt word, sal vervolgens ontleed en omskryf word.

6.8 BEHEERUITOEFENING AS FINANSIËLE ONDERWYSBESTUURSTAAK

6.8.1 INLEIDING

Finansiële onderwysbestuur het ten doel om die beskikbare gelde in belang van effektiewe opvoeding en onderwys aan te wend. Skoolfinansies as objek van die finansiële onderwysbestuursarea moet dus beplan en georganiseer word. Sodanige beplanning en organisering is egter geen waarborg dat die finansiële onderwysdoelwitte effektief verwesenlik sal word nie. 'n Beheerstelsel is nodig om te verseker dat die werklike finansiële prestasies in harmonie met die verwagte onderwysdoelwitte gebring word.

Die skoolhoof moet beheervoorskrifte bepaal aan die hand waarvan die aktiwiteite met betrekking tot finansiële onderwysbestuur gereguleer kan word. Hierdie beheervoorskrifte behels die vaststelling van standaarde en kriteria, die wyse waarvolgens die finansiële prestasies waargeneem en beoordeel moet word en rig-

lyne vir korrektiewe optrede (resp. bysturing).

Dit blyk dat die universele trekke van beheeruitoefening ook vir finansiële onderwysbestuur geld. Beheeruitoefening as finansiële onderwysbestuurshandeling geskied egter op 'n eiesoortige wyse. Die individuele kenmerke van beheeruitoefening met betrekking tot finansiële onderwysbestuur sal vervolgens aan die hand van die subtake van hierdie bestuurshandeling aangetoon word.

6.8.2 DIE BEPALING VAN BEHEERVOORSKRIFTE AS FINANSIËLE ONDERWYSBESTUURSTAAK

Die skoolhoof is verantwoordelik vir die doelgerigtheid en doeltreffendheid van die skool se onderwysprogram en daarom moet hy beheervoor skrifte opstel wat voorsiening maak vir die optimale verwesenliking van die finansiële onderwysdoelwitte.

Die *begroting* vorm die finansiële beplanningsinstrument van die skool en as sodanig die kern van al die finansiële bedrywighede (vgl. 3.3.2). Finansiële beplanning van en die beheeruitoefening oor die skoolfinansies is interafhanklik van en nou verweef met mekaar. Die opstel van die begroting is nie 'n eenmalige gebeure nie maar is deurlopend van aard. Namate die begroting ontplooi, word beheer voortdurend uitgeoefen om inligting te versamel op grond waarvan afwykings geïdentifiseer en reggestel kan word. Beheeruitoefening as finansiële onderwysbestuurshandeling is dus in 'n groot mate rondom die organisering van die begroting gesentreer (Onsiew, 1960:211).

Begrotingsbeheer is tweeledig van aard. Eendersyds moet *kwantitatiewe beheer* uitgeoefen word om te verseker dat die bestedings-

program in ooreenstemming met die begrote bedrae bly. Vir dié doel word administratiewe voorskrifte bepaal wat, naas ander, die vorm kan aanneem van maandelikse statusrapporte. Laasgenoemde bevat 'n opsomming van watter bedrae vir watter doeleindes tot op 'n bepaalde datum bestee is, die bedrag wat nog beskikbaar is sowel as die uitstaande finansiële behoefte. 'n Statusrapport weerspieël dus die skool se finansiële posisie op 'n bepaalde tydstip (Gorton, 1980:133).

'n Tweede en baie meer gekompliseerde faset van begrotingsbeheer is *kwitatiewe beheeruitoefening*. Volgens Jordan (1969:114) is die primêre probleem in finansiële beheeruitoefening die bepaling van standaarde of kriteria op grond waarvan die gehalte prestasies bepaal kan word. Die uitkoms van onderwysinvestering is uit die aard van die saak moeiliker meetbaar in vergelyking met die resultate van 'n winsgeoriënteerde onderneming. Die mate waartoe die kwaliteit van die finansiële prestasies beoordeel kan word, hang dus grootliks van die kwantifiseerbaarheid van die doelwitte af (vgl. 3.2.2.1).

Die verdeling van uitgawes in bepaalde kategorieë is 'n positiiewe stap in die bepaling van kriteria om uitgawes te evalueer. Volgens Reason (1975:130-139) kan uitgawes op grond van die funksie of aktiwiteit wat dit ondersteun, verdeel word. Funksioneel kan uitgawes geklassifiseer word as administratief, onderrig, instandhouding, hulpdienste, sport, kultuurbevordering en kapitale uitgawes.

Na aanleiding van die voorgaande klassifisering van uitgawes in kategorieë op grond van die funksie wat dit in die onderwysprogram ondersteun, kan kriteria bepaal word om die uitgawes te evalueer. Mort (1960:345-346) onderskei die volgende sodanige

kriteria:

*** *Arbeidsinsette***

Die geldelike waarde van die tyd aan die betrokke aktiwiteit bestee, byvoorbeeld onderrigtyd deur akademiese personeel, instandhoudingstyd deur tegniese personeel of administratiewe personeel, kan as grondslag gebruik word.

*** *Vloeroppervlakte***

Die vloeroppervlakte wat 'n aktiwiteit in beslag neem, word as 'n persentasie van die totale vloeroppervlakte bereken. Hierdie persentasie word dan as die grondslag gebruik om die koste van die aktiwiteit in verhouding tot die totale uitgawes te bereken.

*** *Tyd***

Uitgawes wat fisies meetbaar is, kan op grond van die tyd wat deur die betrokke aktiwiteit in beslag geneem word, as grondslag vir die toedeling aangewend word. Op dié wyse kan die telefoonkoste spesifiek tussen onderrig, sport, kulturele of enige ander aktiwiteite verdeel word.

*** *Aantal leerlinge***

Uitgawes soos vervoerkoste en verversings, kan by wyse van die aantal leerlinge wat van die diens gebruik maak aan die betrokke aktiwiteite toegewys word.

* *Kilometerafstand*

Die kilometers afgelê word as grondslag vir kosteverdeling gebruik, ongeag die aantal leerlinge daarby betrokke.

* *Hoeveelheid verbruik*

By kwantifiseerbare items soos skryfbehoeftes, tik- en kopieerwerk en sagte ware vir die rekenaar, kan die hoeveelheid wat deur elke aktiwiteit verbruik word, as grondslag vir toewysing van uitgawes gebruik word.

Candoli (1971:175) wys daarop dat die voorgaande kriteria selektief in verskillende situasies toegepas moet word. In alle gevalle moet die gekose kriterium toepaslik, aanpasbaar en ekonomies wees.

In die bepaling van kriteria moet die skoolhoof rekening hou met veranderlike faktore. Faktore soos die ligging van die skool (stedelik of plattelands), klimaat en sosio-ekonomiese agtergrond beïnvloed die bestedingspatroon van elke individuele skool. Om dus geldige vergelykings te tref moet die grondslag van vergelyking gestandaardiseer word (Casey, 1964:13).

Een van die metodes om die grondslag vir kostetoedeling te standaardiseer is om van 'n koste-indeks gebruik te maak (Nelson, 1971:94). Die koste-indekstegniek vertrek vanuit 'n basisjaar en deur gewigte aan veranderlike faktore toe te ken, kan geldige vergelykings gemaak word. Begrotingskategorieë (onderrig, sport, kultuur, instandhouding, ens.) kan sowel onderling as met ekwivalente kategorieë oor verskillende tydperke vergelyk word.

Om saam te vat: Die koste-indeks verskaf 'n betroubare grondslag om vergelykings te maak en op dié wyse finansiële prestasies aan die hand van die neergelegde kriteria te evalueer. Aan hierdie evaluering van finansiële prestasies sal vervolgens aandag gegee word.

6.8.3 EVALUERING AS FINANSIËLE ONDERWYSBESTUURSTAAK

'n Ontleding van onderwysuitgawes is geen doel op sigself nie maar verkry slegs sin indien dit in verband met die doeltreffendheid van opvoedende onderwys gebring word. Alhoewel ekonomiese doelmatigheid nie die kriterium by 'n ontleding van onderwysbesteding behoort te wees nie, bly dit 'n sekondêre oogmerk om die maksimum voordeel uit geldelike beleggings in die onderwys te verkry (vgl. 2.3).

Die eerste fase in die evaluering van die finansiële werksaamhede is die waarneming en terugvoering van inligting. Om prestasies te beoordeel moet die juiste inligting tot die skoolhoof se beskikking gestel word. Hierdie terugvoering geskied by wyse van gestandaardiseerde dokumente waaronder statusrapporte, inventarisse, kontantontledingstate, koste-ontledingstate, bankstate, bankrekonsiliasiestate en ouditeursverslae (Reason, 1957:168).

Ouditering vorm die kernaktiwiteit in die waarneming van finansiële prestasies. Volgens Barr (1960:220) kan ouditering intern of ekstern geskied. Interne ouditering word deur die administratiewe en akademiese personeel gedoen wat vir dié doel deur die skoolhoof aangewys word en dit sluit die kontrolering ten opsigte van kontantvloei, rekeningkundige bedrywighede, verbruikbare voorrade, kapitale bestedings en aankope in. Eksterne

ouditering behels die finale beheeruitoefening en dit word hoofsaaklik deur onafhanklike, nie-onderwysinstansies uitgevoer. Afhangende van die amptelike voorskrifte, kan eksterne ouditering deur òf 'n private òf 'n staatsouditeur gedoen word. Knezevich (1960:157) wys daarop dat interne ouditering deurlopend deur die jaar uitgevoer word terwyl eksterne ouditering 'n post-kontrolemaatreël is. As sodanig is interne ouditering veel meer effektief om afwykings vroegtydig op te spoor en reg te stel.

Die tweede faset van evaluering behels die beoordeling en interpretering van finansiële gegewens. Dit impliseer dat *koste-ontledings* uitgevoer word om eerstens vas te stel of daar aan die finansiële onderwysdoelwitte uitvoering gegee word en tweedens in watter mate die doelwitte bereik word (Robbins, 1980:399).

Met behulp van koste-ontledings kan verskillende alternatiewe teen mekaar opgeweeg word en die doeltreffendheid van elkeen in terme van effektiewe onderwys bepaal word. Koste-ontleding behels nie slegs 'n vergelyking van totale uitgawes met inkomste nie maar is 'n diepte-onderzoek na elke individuele aktiwiteit ten opsigte waarvan uitgawes aangegaan is (Mushkin, 1965:9).

Volgens Gauerke (1967:306) behels koste-ontledings hoofsaaklik die volgende twee stappe:

- * die verfyning van tegnieke om die geldigheid van die bestedingsprogram in sy geheel te bepaal; en
- * die ontleding van individuele uitgawes (onderrig, sport, kultureel, en so meer).

As 'n finale stap moet die werklike prestasies met die beplande doelwitte *vergeelyk* word. Prestasies moet geïnterpreteer word in terme van effektiewe onderwys en daar moet bepaal word of die resultate aan die kriteria voldoen (Jarvis, 1967:129).

Samevattend kan gesê word dat die skoolhoof deur middel van evaluering (waarneming, terugvoering, vergelyking en interpretering) van finansiële prestasies afwykings in die bestedingsprogram vasstel op grond waarvan korrektiewe optrede bepaal word. As sodanig vorm evaluering die brug tussen die beheervoorskrifte en bysturing. Aan laasgenoemde aspek sal ten slotte aandag gegee word.

6.8.4 BYSTURING AS FINANSIËLE ONDERWYSBESTUURSTAAK

Om beheervoorskrifte te bepaal en prestasies te evalueer dien geen doel as afwykings nie reg gestel word nie. Bysturing (resp. korrektiewe optrede) behels 'n herwaardering van sowel die beplande doelwitte as die kriteria (Knezevich, 1975:122). Die herbeplanning van doelwitte en kriteria impliseer die in-funksiegaan van alle bestuurstake. Die skoolhoof moet dus herorganiseer, opnuut leiding gee en weer beheer uitoefen (vgl. 6.5.4).

Die sukses van bysturing word in 'n groot mate deur die beskikbaarheid van *inligting* bepaal. Volgens Fowlkes (1964:187) benodig die skoolhoof inligting om die koste van onderwysprogramme, uitgawes in verband met individuele items en kostes van spesifieke funksies te bereken. Alternatiewe moontlikhede kan prysgewys vergelyk en in terme van die bydrae tot effektiewe onderwys geëvalueer word.

In die berging en beskikbaarstelling van inligting is 'n *informa-*

siesistees van strategiese betekenis. 'n Bestuursinformasiesistees is 'n stelsel wat met of sonder die hulp van 'n rekenaar inligting versamel, dit stoor en op so 'n wyse tot die skoolhoof se beskikking stel dat sy bestuurstaak daardeur vergemaklik word (vgl. Van der Westhuizen, 1984:281).

In dié verband moet kennis geneem word van die MIS (Management Information System) in die VSA. Die MIS verskil van die res van die sisteembenaderings in dié opsig dat dit slegs 'n inligtingstelsel is en nie 'n bestuursmodel nie (vgl. die PPBS, MBO en PERT). Bliss (1982:165) bevestig hierdie stelling soos volg:

"The MIS is an information system, not a complete management system."

Jones (1983:384) ondersteun die gedagte dat 'n informasiesistees slegs 'n ondersteuningsrol vervul en formuleer die volgende gebruike van 'n informasiesistees vir finansiële onderwysbestuur:

- * dit verskaf grondliggende inligting vir die beplanning van skoolfinansies;
- * dit maak voorsiening vir die terugvoering van finansiële resultate;
- * dit verskaf 'n grondslag om prestasies te beoordeel en te vergelyk;
- * dit skakel duplisering met betrekking tot die versameling en verwerking van inligting uit;
- * dit stel inligting aan die gemeenskap beskikbaar en bevorder

sodoende die skool se beeld na buite; en

- * dit maak bysturing moontlik en verhoog daardeur die gehalte onderwys.

Dit blyk dat die versameling, bewaring en beskikbaarstelling van inligting integrerende funksies van 'n informasiesisteen vorm. As sodanig is 'n informasiesisteen 'n waardevolle hulpmiddel in die kontinuu beheeruitoefening ten opsigte van finansiële onderwysbestuur.

Teen die agtergrond beskou dat bysturing aanleiding gee tot herbeplanning, -organisering en -leidinggewing is 'n informasiesisteen nie beperk tot beheeruitoefening nie maar dit strek oor die hele spektrum van die bestuurstake. Deur dus 'n informasiesisteen aan *rekenaartechnologie* te koppel, word die rekenaar 'n gesofistikeerde hulpmiddel in finansiële onderwysbestuur. Op dié wyse word die rekenaar in belang van opvoedende onderwys aangewend en word dit nie verabsoluteer tot 'n bestuursinstrument wat die skoolhoof as leier kan vervang nie (vgl. Bliss, 1982:175).

6.8.5 STANDPUNTINNAME

Beheeruitoefening as finansiële bestuurstak het ten doel om die kwaliteit werksaamhede met betrekking tot skoolfinansies deurlopend te takseer en indien daar afwykings voorkom, die nodige regstellings te maak. Finansiële onderwysdoelwitte moet in meetbare terme gedefinieer word en alternatiewe kosteprogramme moet vir elke alternatief bereken word. Op grond van hierdie ontledings word kriteria bepaal om toekomstige prestasies te beoordeel.

Die evaluering van finansiële prestasies behels in hoofsaak diepgaande kosteontledings en interpretasies van die resultate in terme van effektiewe onderwys. Enige afwykings van die beplande finansiële doelwitte vereis korrektiewe optrede deur die skoolhoof. Hierdie optrede impliseer dat die skoolhoof opnuut moet beplan, delegeer, koördineer, motiveer, verhoudings stig, kommunikeer en evalueer.

Dit blyk, ten slotte, dat 'n informasiesisteen gekoppel aan die rekenaar die finansiële bestuurstaak van die skoolhoof grootliks vergemaklik.

Onderwysfondse moet in belang van opvoedende onderwys aangewend word. Wanneer dit nie gebeur nie, loop dit op wanbestuur van fondse uit. Die skoolhoof is verantwoordelik dat die skool se werksaamhede in ooreenstemming met die beplande doelwitte verloop. As sodanig is hy geroepe om die beskikbare geld slegs tot die bevordering van opvoedende onderwys te bestee.

Beheeruitoefening (ook finansiële beheeruitoefening) in die onderwys is gerig op die gemeenskaplike doel, te wete effektiewe onderwys. Hierdie gerigtheid tesame met die lewensbeskouing van die skoolhoof bring mee dat die beheerhandeling 'n genormeerde handeling word. Finansiële beheeruitoefening vorm een van die bestuurshandelinge en mag dus nooit gelykgestel word met finansiële onderwysbestuur nie.

6.9 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is beheeruitoefening as 'n bestuurstaak van die skoolhoof ontleed en omskryf. Daar is aangetoon dat die beheeruitoefening in die eerste instansie *bestuursmatig* begrond

is en dat dit bepaalde universele kenmerke besit.

Voortspruitend uit die universele aard van beheeruitoefening, is dit vervolgens as 'n onderwysgerigte bestuurshandeling belang. Daar is tot die gevolgtrekking gekom dat die skoolhoof beheer moet uitoefen om te verseker dat al die bestuurshandelinge in werking gestel word. Anders gestel: Die skoolhoof moet toesien dat die skoolaktiwiteite in ooreenstemming met die onderwysdoelwitte verloop.

Die vervlegting van beheeruitoefening met die ander bestuurstake (beplanning, organisering en leidinggewing) het duidelik geblyk. Beheeruitoefening dien nie net as 'n kontrolemaatreël vir voltooide bestuurswerk nie, maar figureer dwarsdeur die bestuursgebeure. Dit stimuleer die ander bestuurstake en as sodanig is beheeruitoefening 'n dinamiese handeling.

Beheeruitoefening is in die tweede instansie ook *Skryfmstig* grond. Omdat die mens geroepe is om te heers en te beheers, moet hy beheer uitoefen. Die skool as deel van die geskape werklikheid moet ook beheer word. Beheeruitoefening deur die skoolhoof is om antwoord aan sy roeping te gee. As gesagsleier is hy verantwoordig teenoor sy Skepper verskuldig vir die effektiewe funksionering van die skool. Om afwykings in die skoolprogram reg te stel is om sonde te bestry.

In die finale instansie is beheeruitoefening as *finansiële onderwysbestuurstaak* ontleed en omskryf. Daar is tot die gevolgtrekking gekom dat ten einde die aanwending van onderwysfondse in belang van opvoedende onderwys te beheer, die skoolhoof as eerste stap *beheervoorskrifte* moet opstel. Sodanige voorskrifte moet voorsiening maak vir standarde of kriteria aan die hand waarvan

finansiële prestasies beoordeel kan word.

Die tweede stap in beheeruitoefening behels die *evaluering* van finansiële prestasies. Werklike prestasies moet waargeneem en die resultate na die skoolhoof teruggevoer word. Op grond van hierdie inligting moet die skoolhoof die finansiële prestasies beoordeel ooreenkomstig die betrokke kriteria.

Indien daar afwykings voorkom, moet die skoolhoof in die derde plek die nodige regstellings maak. *Bysturing* is dus noodsaaklik.

Daar is ten slotte vasgestel dat 'n *informasiesisteem* van groot hulp kan wees in die versameling, verwerking en beskikbaarstelling van inligting. Afhangende van die omvang van die bestuursopset, kan die informasiesisteem met die rekenaar geïntegreer word.

Die plek van die *rekenaar* in finansiële onderwysbestuur is in perspektief gestel. Daar is tot die slotsom gekom dat die rekenaar waardevolle ondersteuning in die bestuur van onderwysfondse kan verleen, maar dat dit nooit die skoolhoof as beplanner, organiseerder, leier of beheeruitoefenaar van die finansiële werksaamhede in die skool kan vervang nie.

Onderwysfondse dien die opvoeding van die kind tot die eer en verheerliking van God. Die skoolhoof is met gesag beklee om ook die finansies aan die hand van Christelike norme te bestuur en wel ter bevordering van outentieke opvoedende onderwys. Hy mag nooit die bestuur van die skoolfinansies summier aan die meganistiese werking van die markmeganisme, bestuursisteme of elektroniese toerusting oorlaat nie. As heerser en beheerser van die skepping mag hy wel hierdie tegnieke in belang van opvoedende

onderwys met sy bestuurshandelinge integreer.

Met die kulminering van beheeruitoefening in die ander bestuurstake is die multidimensionele verloop van die finansiële onderwysbestuursgebeure afgehandel. Daar is bewys dat die bestuurstake nie opeenvolgende handelinge is wat geïsoleerd van mekaar uitgevoer word nie. Die onderskeie bestuurstake dui wel 'n bepaalde bestuursverloop aan maar is in wese interafhanklik en wedersyds inklusief. Hierdie vervlegtingsverband is ook in finansiële onderwysbestuur vergestalt.

7. PERSPEKTIEF EN VERANTWOORDING

7.1 TERUGBLIK

Alhoewel die doel van hierdie navorsing drieërlei van aard was, is dit nie as drie afsonderlike fases onderneem nie maar dit vorm 'n integrerende eenheid.

Vanweë die uiteenlopende definisies, omskrywings en benaderings tot bestuur (i.c. onderwysbestuur) is *hoofstuk 1* gewy aan die verklaring van bestuursterme, konteksskepping en uiteindelijke standpuntinnames. Onderskeid is gemaak tussen onderwysadministrasie en onderwysbestuur, die algemene benaderings tot onderwysbestuur is uitgespel en finansiële onderwysbestuur as 'n perspektief van die Opvoedkunde is gemotiveer.

Vir die gebruik van die transendentiaal-empiriese metode is voorveronderstellings noodsaaklik. Die voorveronderstellings van waaruit hierdie navorsing onderneem is, is op grond van bepaalde grondtrekke van die werklikheid ook in hoofstuk 1 geformuleer. Hierdie grondtrekke het die transendentale perspektiewe verskaf waarmee die empiriese gegewene deurlopend in die navorsing ge-evalueer kon word.

Hoofstuk 2 is in hoofsaak 'n perspektiefstelling van finansiële onderwysbestuur binne die konteks van onderwysfinansiering. Daar is aangetoon dat onderwysfinansiering een van die knooppunte tussen die ekonomiese en die onderwyswerklikheid vorm. Uit die aard van hierdie binding is die finansieringsaspek as 'n aan-

loop tot finansiële onderwysbestuur ontleed.

Vanweë die wisselwerking tussen die onderwys en die ekonomie bestaan daar sowel vanuit 'n individuele as vanuit 'n gemeenskaps-oogpunt 'n regverdiging vir onderwysbesteding. Vanuit 'n Christelike opvoedingsperspektief is dit verder verantwoordbaar dat ook die staat tot die finansiering van die onderwys behoort by te dra.

Die Verslag van die Hoofkomitee van die RGN-ondersoek na die onderwys (1981) het besondere implikasies vir sowel die finansiering van die onderwys as vir die aanwending (resp. bestuur) van onderwysfondse aangetoon. Vanweë die finansiële vereistes wat deur die strewe na pariteit in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel teweeggebring word, sal die staat nie by magte wees om die finansieringslas alleen te dra nie. Die gemeenskap sal gevolglik 'n groter direkte inset tot die finansiering van die onderwys moet lewer. Die groter bydrae tot onderwysfinansiering deur die staat en die gemeenskap gaan egter groter verantwoording ("*accountability*") van die skool eis. Daar is tot die gevolgtrekking gekom dat wetenskaplike bestuur van die beskikbare onderwysgelde 'n bydrae tot effektiwer onderwys kan lewer. Hierdie wetenskaplike bestuur van onderwysfondse vorm 'n volwaardige onderwysbestuursarea en word getipeer as finansiële onderwysbestuur.

Die toepassing van finansiële onderwysbestuur in die VSA, Engeland en die RSA is vervolgens ontleed en sowel bestuursmatig as in die lig van die voorveronderstellings geëvalueer. Verskeie leemtes is sodoende geïdentifiseer. In die VSA is dit hoofsaaklik die beplanningsfaset, in Engeland beheeruitoefening en in die RSA organisering as bestuurshandelinge wat verhef word tot

en gelykgestel word aan finansiële onderwysbestuur.

Na aanleiding van die evaluering van die heersende praktyke in die VSA, Engeland en die RSA is daartoe oorgegaan om die aard en wese van finansiële onderwysbestuur te deurgrond. Die terrein van finansiële onderwysbestuur is afgebaken en daarmee is die eerste fase van die navorsing voltooi. Antwoorde is naamlik gevind op die vrae *waarom* finansiële onderwysbestuur noodsaaklik is en *wat* bestuur moet word.

Die keuse van die bestuurstaak-bestuursareabepaling het die struktuur van die verdere verloop van die navorsing bepaal. Deur die vier hoofbestuurstake (beplanning, organisering, leidinggewing en beheeruitoefening) as grondslae vir hoofstukke 3 tot 6 onderskeidelik te gebruik, is antwoord verkry op die vraag *hoe* die skool finansiële bestuur moet word. Daar is beklemtoon dat die bestuurstake in vervlegtingsverband funksioneer en nooit geskei kan word nie. Die onderskeiding van die bestuurstake in vier afsonderlike hoofstukke is bloot getrek ter wille van akademiese doeleindes en vorm in werklikheid 'n absolute eenheid.

In *hoofstuk 3* is *beplanning* as bestuurstaak ondersoek. Ten aanvang is die universele kenmerke van beplanning as 'n bestuurshandeling uitgespel. Nadat beplanning as onderwysbestuurshandeling in die lig van die voorveronderstellings geëvalueer is, is dit as finansiële onderwysbestuurstaak omskryf. Die begroting is as die belangrikste finansiële beplanningsinstrument in die skool geïdentifiseer. Terselfdertyd is daar egter beklemtoon dat die begroting nie 'n sisteem is aan die hand waarvan onderwysfondse bestuur kan word nie. In die breë beskou, vorm die begroting slegs een aspek van finansiële onderwysbestuur, naamlik die beplanning van die skoolfinansies. Na aanleiding hiervan figureer

die subtake van beplanning (doelwitbepaling, beleidsformulering, probleemoplossing en besluitneming) konkreet in die begrotingsprosedure.

'n Onderzoek na *organisering* as finansiële onderwysbestuurstaak van die skoolhoof is in *hoofstuk 4* onderneem. Die subtake van organisering is geïdentifiseer as organisasiestruktuurskepping, delegering en koördinerings. Die prinsipiële grondslae van hierdie handelinge is omskryf en daar is ten slotte aangetoon hoe organisering op 'n eiesoortige wyse as finansiële onderwysbestuurstaak vergestalt word.

Hoofstuk 5 was 'n diepte-onderzoek na die *leidinggewingstaak* van die skoolhoof. Na aanleiding van die voorveronderstellings is 'n verklaring van enkele toepaslike begrippe, waaronder leierskapstyle en motiveringsteorieë, gegee. Die individuele kenmerke van die subtake van leidinggewing (verhoudingstigting, motivering en kommunisering) as finansiële onderwysbestuurshandelinge het veral uit die tweefasettige aard van leidinggewing as finansiële onderwysbestuurstaak geblyk. In die bestuur van onderwysfondse het die skoolhoof naamlik eendersyds te make met leiding van die onderwyspersoneel (i.e. interne leidinggewing) en andersyds met leiding van die gemeenskap (i.e. eksterne leidinggewing). Daar is tot die slotsom gekom dat die skoolhoof prinsipiël geroepe is om ook leiding met betrekking tot die aanwending van onderwysfondse te gee. Leidinggewing het primêr opvoedende onderwys ten doel en wanneer dit om finansiële onderwysbestuur *per se* gaan, lei dit tot wanbestuur.

In *hoofstuk 6* is die laaste hoofbestuurstaak, *beheeruitoefening*, in perspektief geplaas. Nadat die universele kenmerke van beheeruitoefening as 'n bestuurshandeling ten aanvang aangetoon is,

is die individuele aard daarvan as onderwysbestuurstaak uitgewys. Ten slotte is die implikasies van beheeruitoefening as finansiële onderwysbestuurstaak uitgespel. Daar is aangetoon dat beheertegniese (waaronder koste-ontledings, koste-indekse, ouditering, en so meer) op besondere wyses aangewend word om beheer oor finansiële aktiwiteite in die skool uit te oefen. Daar is in die finale instansie daarop gewys dat die skoolhoof verantwoord vir die skool se werksaamhede verskuldig is en as sodanig geroepe is om ook die aanwending van onderwysfondse te beheer.

Om saam te vat: Die bestuurstake figureer in 'n multidimensionele konteks. Take is vervleg en word nie geïsoleer van mekaar uitgevoer nie. Bestuur is eers bestuur wanneer alle bestuurshandeling in funksie gaan. Hierdie dinamiese vervlegtingsaard van bestuur word ook op 'n eiesoortige wyse in finansiële onderwysbestuur vergestalt.

Die belangrikste perspektiewe wat uit hierdie studie na vore kom, kan by wyse van enkele gevolgtrekkings saamgevat word.

7.2 GEVOLGTREKKINGS

7.2.1 In die strewe na pariteit in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel (as 'n uitvloeisel van die RGN-onderwysverslag - 1981) sal onderwysbesteding as 'n owerheidsfunksie groter prioriteit verkry. Terselfdertyd is die staat nie by magte om die onderwysfinansieringslas alleen te dra nie en sal die gemeenskap verhoogde direkte finansiële insette tot onderwysfinansiering moet maak. Dit sal meebring dat groter verantwoording van die skool geëis word met betrekking tot die besteding van onderwysfondse.

- 7.2.2 Vanweë die groter verantwoording van die skool teenoor die staat en die gemeenskap is die skool genoodsaak om die beskikbare geld ooreenkomstig wetenskaplike bestuursbeginsels aan te wend (resp. te bestuur). Die wetenskaplike aanwending van onderwysfondse word getipeer as finansiële onderwysbestuur en het ten doel om die maksimum ekonomiese voordeel uit belegging in die onderwys te verkry maar terselfdertyd met die behoud van opvoedingsnorme.
- 7.2.3 Finansiële onderwysbestuur is nie sakebestuur nie. Alhoewel die skoolhoof in besigheidsbeginsels onderlê behoort te wees, kan sakebestuur nooit direk op die onderwyssituasie toegepas word nie. Finansiële onderwysbestuur is gerig op opvoedende onderwys terwyl sakebestuur 'n groter bedryfswins ten doel het. Ondanks die onderskeie eiesoortigheid van finansiële onderwysbestuur en sakebestuur hoef finansiële onderwysbestuur egter nie onafhanklik en geïsoleerd van sakebestuur ontwikkel te word nie. Sakebestuur is as bestuurswetenskap reeds tot op 'n hoë vlak ontwikkel en finansiële onderwysbestuur kan aansluit by en put uit die navorsingsresultate daarvan.
- 7.2.4 Finansiële onderwysbestuur is nie sinoniem aan finansiële onderwysadministrasie nie. Finansiële onderwysadministrasie vorm die oorkoepelende raamwerk waarbinne onderwysfondse in belang van opvoedende onderwys aangewend word. Finansiële onderwysbestuur, daarenteen, is die dinamiese gebeure (handelinge) waarvolgens die onderwysfondse tot voordeel van effektiewe onderwys gekanaliseer word. As sodanig is finansiële onderwysbestuur nie 'n faset van finansiële onderwysadministrasie nie maar vorm 'n selfstandige wetensgebied.

7.2.5 As toegepaste Onderwysbestuur is finansiële onderwysbestuur 'n selfstandige perspektief van die Opvoedkunde met 'n eie taak en navorsingsterrein. Finansiële onderwysbestuur word as wetenskapgebied beoefen met die oog op die verkryging van nuwe kennis en insigte maar met terselfdertyd die praktykgerigte toepassing van die nagevorste kundigheid. Vanweë die toepassingsmoontlikhede vir die praktiese onderwysituasie moet finansiële onderwysbestuur as selfstandige deelperspektief van die Opvoedkunde verder uitgebou word en behoort dit 'n prominente aandeel in die bestuursopleiding- en ontwikkelingsprogramme van onderwysleiers te beklee.

7.2.6 Die bestuurstaak-bestuursareamodel leen hom die beste daartoe om die finansiële bestuursgebeure in die skool te omskryf. Volgens hierdie model is finansiële onderwysbestuur 'n volwaardige onderwysbestuursarea wat aan die hand van bestuurstake (beplanning, organisering, leidinggewing en beheeruitoefening) bestuur word. Die dinamiese aard van finansiële onderwysbestuur is juis geleë in die vlegtingsverband waarin die bestuurshandelinge uitgevoer word. Die bestuurstake is interafhanklik en wedersyds inklusief en kan nie geïsoleerd beoefen word nie. As religieuse handelinge kan een taak ook nooit ten koste van 'n ander verhef of verabsoluteer word nie.

7.2.7 Finansiële onderwysbestuur behels die eiesoortige vergestaltung van die bestuurstake. Die begroting vorm die kernfaset van die beplanning van die skoolfinansies terwyl die rekeningkundige prosedure en administratiewe werksaamhede onderliggend aan die organisering van onderwysfondse is. Beheeruitoefening geskied vanuit 'n opvoedings-

perspektief maar is gegrond op gesonde besigheidspraktyke en -beginsels. 'n Kursus in finansiële onderwysbestuur moet dus voorsiening maak vir die oriëntering van onderwysleiers in sakebeginsels.

- 7.2.8 Die sisteembenadering lei tot die verabsoluttering van bepaalde bestuurshandelinge en het tot gevolg dat bestuur (i.c. finansiële onderwysbestuur) nie tot sy volle konsekwensies deurgevoer word nie. Die implementering van 'n informasiesisteem gekoppel aan die rekenaar kan egter waardevolle ondersteuning tot finansiële onderwysbestuur bied op die voorwaarde dat dit nie die skoolhoof as beplanner, organiseerder, leier of beheeruitoefenaar van die skool se finansiële werksaamhede vervang nie.
- 7.2.9 Vanweë uiteenlopende voorveronderstellings en gepaardgaande lewensbeskouings bestuur skoolhoofde van die verskillende bevolkingsgemeenskappe onderwysfondse op 'n gedifferensieerde wyse. Dit impliseer dat die finansiële bestuursopleiding van onderwysleiers kultureel en lewensbeskoulik gedifferensieer moet word.
- 7.2.10 Vir die Christen-Afrikaner skoolhoof is finansiële onderwysbestuur antwoordgewing ten opsigte van sy skeppingsopdrag, naamlik om te heers en te beheers. As sodanig is die beplanning en organisering van die leidinggewing met betrekking tot en die beheeruitoefening oor onderwysfondse roepingsvervulling.

Die humanistiese benaderings lei tot 'n verskraalde siening van onderwysbestuur en het tot gevolg dat bepaalde aspekte daarvan verabsoluteer word. Opleidingsprogramme in

finansiële onderwysbestuur moet Christen-Afrikaner skoolhoofde bedag maak op humanistiese voorveronderstellings wat lei tot nominalistiese, meganistiese, behavioristiese en deterministiese beskouings van onderwysbestuursteorieë.

Na aanleiding van die voorgaande gevolgtrekkings en op grond van die navorsingsresultate kan daar ten slotte enkele aanbevelings gemaak word.

7.3 AANBEVELINGS

7.3.1 AANBEVELINGS MET BETREKKING TOT DIE UITBOUING VAN FINANSIËLE ONDERWYSBESTUUR AS WETENSKAP

7.3.1.1 Navorsing met betrekking tot die onderlinge verband tussen finansiële onderwysbestuur en sakebestuur, waarby 'n intensiewe ontleding van die navorsingsresultate van laasgenoemde inbegrepe is, sal positief bydra tot die uitbreiding van die kennisgebied van finansiële onderwysbestuur.

7.3.1.2 'n Kritiese ondersoek na en 'n evaluering van enkele sisteembenaderings tot finansiële onderwysbestuur (onder meer die PPBS, PERT en MBO) kan lei tot die identifisering van positiewe elemente in die uithouing van finansiële onderwysbestuur as onderwysbestuurswetenskap.

7.3.1.3 Afsonderlike navorsingsprojekte moet onderneem word ten einde die eiesoortige toepassing van finansiële onderwysbestuur vir elke substelsel in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel te bepaal asook die gedifferensieerde toepassing van finansiële onderwysbestuur in pre-primêre,

primêre en sekondêre skole onderskeidelik.

- 7.3.1.4 Navorsing wat sal lei tot die daarstelling van bestuursmodelle (wat ook praktikums insluit) met betrekking tot die beplanning, organisering, leidinggewing en beheer-uitoefening ten opsigte van onderwysfondse op skoolvlak, is dringend noodsaaklik.
- 7.3.1.5 Navorsing in verband met die implementering van 'n informasiesisteen asook die gebruiksmoontlikhede van die rekenaar in finansiële onderwysbestuur behoort hoë prioriteit te geniet.
- 7.3.1.6 Die wyse vir die voorsiening van onderwysfondse was nie 'n doelwit van hierdie navorsing nie. Voldoende fondse vorm egter 'n integrerende faset van finansiële onderwysbestuur en moet as sodanig indringend nagevors word veral met die oog op 'n veranderende Suid-Afrikaanse onderwysbestel.

7.3.2 AANBEVELINGS MET BETREKKING TOT DIE IMPLEMENTERING VAN DIE NAVORSINGSRESULTATE

- 7.3.2.1 Finansiële onderwysbestuur, as 'n komponent van Onderwysbestuur, behoort slegs vanaf B.Ed.-vlak in formele kursusse aangebied te word. Toelating moet beperk word tot onderwysers met 'n minimum van vyf jaar werklike onderwyservaring.
- 7.3.2.2 Onderwysbestuurskunde, as 'n keuserigting vir die B.Ed.-kursus, behoort reeds vanaf die eerste studiejaar te figureer. Dit sal ruimte laat om die student gedurende

die tweede studiejaar meer intensief ten opsigte van die onderskeie onderwysbestuursareas (waaronder finansiële onderwysbestuur) te oriënteer. Sodanige oriëntering behoort 'n stewige grondslag vir verdere spesialisering in Onderwysbestuurskunde (M.Ed.- en D.Ed.-kursusse) te bied.

- 7.3.2.3 Praktikums moet vir elke onderwysbestuursarea ontwikkel word en behoort 50% van die B.Ed.-kursus gedurende die tweede studiejaar te vorm.
- 7.3.2.4 Onderwysdepartemente behoort in die bestuursontwikkelingsprogramme vir onderwysleiers voorsiening te maak vir 'n komponent finansiële onderwysbestuur. In hierdie verband moet daar na samewerking tussen die onderwysdepartemente en die opleidingsinstansies gestreef word en kan die voorgename praktikums selfs op 'n gekoördineerde grondslag geïmplementeer word. Sodanige samewerking bied finansiële besparingsmoontlikhede in terme van tyd, mannekrag en fisiese fasiliteite.
- 7.3.2.5 As deel van onderwysdepartemente se langtermynbeplanning kan 'n amptelike kwalifikasie in Onderwysbestuurskunde as 'n vereiste vir die pos van die skoolhoof gestel word. Sodanige kwalifikasie kan ook die vorm van 'n nagraadse diploma in Onderwysbestuurskunde aanneem. Dit impliseer dat universiteite se Opvoedkundefakulteite hulle onderwysbestuurskursusse in samewerking met die onderwysdepartemente moet kurrikuleer.
- 7.3.2.6 'n Kursus in finansiële onderwysbestuur vir Christen-Afrikaner skoolhoofde moet Skrifmatig gefundeer wees.

Vir dié doel moet daar koördinasie tussen die leerin-
houde van Onderwysbestuurskunde en die fundamentele op-
voedkundewetenskappe gesoek word. Sodoende kan onder-
wysbestuursopleiding meer sinvol en ekonomies gemaak
word en kan skoolhoofde en potensiële skoolhoofde beter
vir hulle roeping toegerus word.

SUMMARY

An investigation on the provision of education in the Republic of South Africa was launched in 1980 by the Human Sciences Research Council, commissioned by the Cabinet. It was evident from the report emanating from the investigation (Report of the Main Committee of the HSRC on education - 1981) that there is a disparity in respect of the division of education funds in the South African education system. In order to attain parity, the Report indicated that very high demands will be made on treasury. This implies that the community is bound to make ever greater financial inputs to education.

The fact that the increased contributions to the financing of education by the state as well as the community also demands greater accountability of the school, has been taken as the point of departure for this investigation. The view is taken that principals of schools must manage the available monies in accordance with scientific principles. This aspect of management constitutes a full and equal component of the principal's management, and it is labelled school business management.

Against this background the following goals have been formulated for this investigation:

- * to obtain a clear perspective on school business management;
- * to found school business management in accordance with education management principles; and

* to found school business management scripturally.

Chapter 1 deals with the explanation of management terms, creation of context and points of view. A difference was made between education administration and education management, the general approaches to education management was spelled out, and school business management was motivated as a perspective of education as a science.

Chapter 2 is mainly stating a perspective of school business management within the context of financing education. It has been indicated that the financing of education constitutes one of the nodal points between the economical reality and the reality of education, and from the nature of this connection the financing aspect has been analyzed as a take-off to school business management.

The present application of school business management in the USA, England and the RSA was also undertaken in Chapter 2. In terms of this analysis and evaluation, the nature and essence of school business management have been penetrated and the terrain delimited.

The choice of the management task and the management area approach have determined the further course of the investigation. The four main management tasks (planning, organizing, giving guidance and exercising control) have been used as bases for chapters 3 to 6 respectively. However, it must be emphasized that the management tasks function intertwinedly and can never be separated. The differentiation which is indeed made in this study, has only been made for academical purposes.

In chapter 3 planning as management task has been investigated. At the outset the universal features of planning as a management act has been spelled out. After planning as an education management act has been evaluated in the light of pre-suppositions, it has been defined as school business management. The budget has been identified as the most important financial planning instrument in the school. It has also been simultaneously emphasized that the budget is not a system at the hand of which education monies may be managed. Broadly speaking, budgeting constitutes only one aspect of school business management, namely the planning of the school finance. In this light the sub-tasks of planning (determining objectives, formulating policy, solving problems, and taking decisions) pose concretely in the budgeting procedure.

An investigation on organizing as school business management task of the principal was undertaken in chapter 4. The sub-tasks of organizing have been identified as creating an organization structure, delegating and co-ordinating. The principal foundations of these acts have been defined, and, finally, it has been indicated how organizing in its own specific way is embodied as school business management task.

Chapter 5 was an in-depth investigation on the task of giving guidance by the principal of the school. In the light of the pre-suppositions an explanation was given of some applicable concepts, amongst others, theories of leadership, styles of leadership and theories of motivation. The individual features of the sub-tasks of giving guidance (constituting relationships, motivating and communicating) as school business management acts, have become specifically evident from the two-facetted nature of giving guidance as school business management task. When managing school finance the principal of the school has to do, on the

one hand, with guiding the teaching personnel (i.e. giving guidance internally), and, on the other hand with guiding the community (i.e. giving guidance externally). It was concluded that the principal of the school has been principally called to give guidance as regards the utilization of school funds. To give guidance aims at promoting educative teaching, and when school business management is at stake *per se*, it gives rise to mismanagement.

In chapter 6 the last main management task, exercising control, is brought into perspective. After the universal features of the exercising of control as a management act has initially been indicated, its individual nature as an education management task has been pointed out. In conclusion, the implications of exercising control as school business management task has been spelled out. It was indicated that control techniques (amongst others, cost analyses, cost indexes, auditing etc.) may be utilized in specific ways to exercise control over financial activities in the school. In the final instance it was printed out that the school principal is accountable for the activities of the school, and as such he is called to control the utilization of education funds.

To sum: The management tasks figure in a multi-dimensional context. Tasks are intertwined, and are not executed independently from one another. Management is only management when all management acts are really functioning. This dynamic intertwining nature of management is embodied in its own specific way in school business management. The most important perspectives emanating from the investigation come to the fore by means of the following *deductions*:

The increased financial inputs by the state and the community on behalf of education provision necessitate the school to manage education funds in accordance with sound business practices and principles. School business management is not synonymous with business management. The former is directed at educative teaching, whilst business management aims at accumulating ever bigger working profits. Notwithstanding the peculiar characteristic of school business management and business management the two part-perspectives need not be developed independently and in isolation. Business management as a science of management has already developed to a high level, and school business management can link up with and derive much from the research results.

Furthermore, school business management is not a facet of financial education administration. School business management as well as financial education administration is an independent part-perspective of education as a science, each one with its own task and field of research.

The management task and management area model lends itself very well to define school business occurrences. In accordance with this model school business management constitutes a full-fledged education management area which is managed at the hand of four main management tasks (planning, organizing, giving guidance and exercising control).

The management tasks are embodied in a peculiar, characteristic way in school business management. Business principles play a strategic role in the planning and organizing of and exercising control over school finance. As regards their training in and advancing their knowledge of school business management education leaders must be oriented with regard to business principles.

Though a system approach gives rise to the absolutization of specific management acts the implementation of an information system, linked with a computer, can render assistance to school business management provided that it will not serve as a substitute of the principal of the school as a planner, organiser, leader or one who exercises control over a school's financial activities.

Owing to divergent pre-suppositions and their accompanying philosophies of life, the principals of schools of the different population communities manage the school finance in a differentiated manner. Financial management training of education leaders should, therefore, be culturally differentiated and in accordance with their life-views.

The humanistic approach gives rise to an attenuated view of managing education, and it results in the absolutization of specific aspects thereof. Training programmes in school business management must put Christian principals of schools on their guard against humanistic presuppositions which will tend to lead to nominalistical, mechanistical, behaviouristic or deterministic views of education management theories.

By virtue of the results of investigation and deductions the following *recommendations* have been made:

Extensive research must be undertaken to expand school business management as a perspective of education management. As a point of departure the results of research on business management and the possibilities to apply it to school business management must be investigated. A further possibility is to evaluate some of the system approaches (PPBS, PERT, MBO etc.), and to identify those elements which will be of a positive value to school busi-

ness management.

An investigation on the specific characteristic application of school business management in the different South African sub-education systems as well as in the various types of schools (pre-primary, primary and secondary schools) will considerably extend the area of knowledge of school business management.

Research which will lead to the establishment of education management models (also including workshops) for the training and development of education leaders in school business management, is urgently necessary. Linked to this attention must be paid to implementing an information system as well as the utilization possibilities of the computer in school business management.

A number of recommendations with regard to the implementation of the results of research have also been made. School business management should be presented from the B.Ed. level in formal courses. Admission to a B.Ed. course, specializing in the Art of Education Management must be limited to teachers with at least five years of real teaching experience.

The study contents of the Art of Education Management (as an optional subject for the B.Ed. course) must figure in the very first year of study. During the second year of study the study contents should be concentrated on the education management areas (amongst others, school business management). Workshops must also constitute an integral part of the course.

Education departments should demand an official qualification in the Art of Education Management for the post of principal of a school. In view of this, faculties of education at universities

must, in consultation with education departments, draw up curricula in any course of education management.

In conclusion it is recommended that a course in school business management for Christian principals of schools must be scripturally founded. If more comprehensive co-ordination between the study contents of the Art of Education Management and the perspectives of education as a science can be obtained, school business management will become more meaningful and economical and principals of schools will then become better equipped for their calling.

BRONNELYS

ALLEN, L.A. 1964. The management profession. New York: Mc Graw-Hill.

ALLEN, L.A. 1973. Professional management. New York: Mc Graw-Hill.

AMRINE, H.T. 1982. Manufacturing organization and management. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

ANDERSON, L.W. & LAUREN, A.V. 1972. Secondary school administration. Boston: Houghton Mifflin.

ASCOUGH, L. 1974. Trends in building-level PR. *NASSP Bulletin*, 58(122):69-88

BAKER, J.J. & PETERS, J.S. 1963. School maintenance and operation. Danville: Interstate Printers and Publishers.

x BAILEY, P. 1980. School resources and their management. *Current issues in the management of education*: 11-16, Sept.

BANGHART, F.W. 1969. Educational Systems Analysis. Toronto: MacMillan.

BARNARD, C.I. 1938. The function of the executive. Cambridge: Harvard University Press.

BARNARD, S.S. 1984. Inleiding tot die Vergelykende Opvoedkunde. Durban: Butterworth.

BARR, W.M. 1960. American public school finance. New York: American Book Co.

BARROW, J.C. 1977. The variables of leadership. *Academy of Management Review*: 34-51, Apr.

BASSET, G.W., CRANE, A.R. & WALKER, W.G. 1967. Headmasters for better schools. St. Lucia: University of Queensland Press.

BATTY, J. 1978. Developments in office management. London: Heinemann.

BENEDICT, L. 1973. A practical guide for evaluation. Boston: Ginn.

BENSON, C.S. 1978. The economics of public education. Boston: Houghton Mifflin.

BERLO, D.K. 1960. The process of communication. New York: Holt, Rinehart & Winston.

BERNARD, P.B. 1981. Onderwysbestuur en onderwysleiding. Durban: Butterworth.

BESTER, C.W. 1970. 'n Sosiologiese ondersoek na die kriteria vir leierskap. Potchefstroom. (Verhandeling (MA) - PU vir CHO).

BISSCHOFF, T.C. 1982. Die pedagogiese en die ekonomiese - 'n teoreties-vergelykende studie in die Metapedagogiek. Pretoria. (Proefskrif (D.Ed.) - UNISA).

BLAUG, M. 1976. An introduction to the economics of education. London: Cox & Wyman.

BLISS, S.W. 1982. The Educational Resource Allocation - Utilization System: An Educational Management Model. Flagstaff: Sam Bliss.

BOLES, H.W. 1975. Introduction to educational leadership. New York: Harper and Row.

BOTES, P.S. 1975. Publieke Administrasie I. Gids I. Pretoria: UNISA.

BOWLES, S. 1969. Planning educational systems for economic growth. Cambridge: Harvard University Press.

BRAAT, I.B. 1964. Doelmatige organisatie. Leiden: Samson.

BRANTON, N. 1975. Introduction to the theory and practice of management. London: Chatto and Windus.

X BRIDGES, E.M. 1967. A model for shared decision-making in the school principalship. *Education Administration Quarterly*, 3(1):49-61.

BRILLENBURG, W.G. 1951. Het Christelijke Leven in de maatschappij. Kampen: J.H. Kok.

BROWN, A.F. 1967. Reactions to leadership. *Education Administration Quarterly*, 3(1)62:73.

- BROWN, A.F. 1967. Research in organizational dynamics: implications for school administrators. *The Journal of Educational Administration*, 5(1):43-44.
- BROWN, E.J. 1981. The open plan office. Beckenham: The Institute of Administrative Management.
- X BROWN, J.S. 1970. Risk propensity in decision making: A comparison of business and public school administrators. *Administrative Science Quarterly*, 15(3):473-481.
- BROWN, W. 1962. Exploration in management. New York: Wiley.
- BURKHEAD JESSE. 1964. Public school finance. Syracuse: University Press.
- BURRUP, P.E. 1962. Modern high school administration. New York: Harper & Row.
- CAMPBELL, R.F., BRIDGES, E.M. & NYSTRAND, R.O. 1977. Introduction to educational administration. Boston: Allyn and Bacon.
- CANDOLI, C.I. 1971. School business administration: A Planning approach. Boston: Albyn and Bacon.
- CARLSON, J.W. 1970. The status and next steps for Planning, Programming and Budgeting. Chicago: Markham.
- CARTER, L.F. 1965. On defining leadership. Danville: Interstate Printers & Publishers.

CASEY, L.M. 1964. School business administration. New York: The Center for Applied Research in Education.

CASTETTER, W.B. 1962. Administering the school personnel program. New York: Macmillan.

CASTETTER, W.B. 1981. The personnel function in educational administration. New York: Macmillan.

CAWOOD, J., STRYDOM, A.H. & VAN LOGGERENBERG, N.T. 1980. Doel-treffende onderwys. Kaapstad: Nasou.

X CHARTERS, W.W. 1969. Stability and change in the communication structure of school faculties. *Educational Administration Quarterly*, 5(1):15-38.

COETZEE, J.C. 1965. Die Algemene Teoretiese Opvoedkunde. Pretoria: Van Schaik.

COHEN, L. 1964. The administration of non-instructional personnel in public schools. Chicago: Research Corporation of the Association of School Business Officials.

COHN, E. 1974. Economics of state aid to education. Lexington: Heath.

COOMP, P.H. 1972. Managing educational costs. New York: Oxford University Press.

X CUNNINGHAM, I.G. 1980. Finance and the management of education. *Current issues in the management of education*: 1-9, Sept.

CURTIS, W.H. 1971. Educational Resources Management System. Chicago: Association of School Business Officials.

DALE, E. 1978. Management: Theory and practice. New York: McGraw-Hill.

DAVIS, K. 1967. Human relations at work. New York: McGraw-Hill.

DENISON, E.F. 1962. The sources of economic growth and the alternatives before us. New York: Committee for Economic Development.

DENISTON, O.L. 1973. Evaluation of program effectiveness and program efficiency in Planning, Programming, Budgeting. Chicago: Markham.

DESSLER, G. 1980. Organization theory: Integrating structure and behavior. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

DE VRIES, C.G. 1978. Oriëntering in die Fundamentele Opvoedkunde. Stellenbosch: Universiteit Uitgewers.

DE WET, J.J., MONTEITH, J.L. DE K., STEYN, H.S. & VENTER, P.A. 1981. Navorsingsmetodes in die Opvoedkunde. Durban: Butterworth.

DE WET, P.R. 1981. Inleiding tot onderwysbestuur. Kaapstad: Lex Patria.

DE YOUNG, C.A. 1966. Budgeting in public schools. Chicago: Swift.

DOWNS, C.W. & HAZEN, M.D. 1977. A factor analytic study of communication satisfaction. *Journal of Business Communication*, 14(2):33-49.

DOWNSY, L.W. 1960. The task of public education. Chicago: Midwest Administration Center.

DRUCKER, P.F. 1957. The practice of management. New York: Harper & Row.

DRUCKER, P.F. 1973. Management: Tasks, responsibilities, practices. New York: Harper & Row.

DRUCKER, P.F. 1977. Management cases. New York: Harper & Row.

DUBIN, R. 1968. Human relations in administration. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

DUVENHAGE, B. s.j. Beroepsarbeid in die lig van die Gereformeerde etiek. Potgietersrus: Die Môresterdrukkery.

FAWCETT, C.W. 1964. School personnel administration. New York: Macmillan.

FIEDLER, F.E. 1967. A theory of leadership effectiveness. New York: McGraw-Hill.

FIELDEN, J. 1980. Educational costing for troubled times. *Current issues in the management of education*: 17-25, Sept.

FLIPPO, E.B. 1975. Principles of personnel management. London: Mc Graw-Hill.

FORD, R.N. 1973. Job enrichment lessons. *Harvard Business Review*: 91-115, Jan./Feb.

FORSTER, J.P. 1983. The annual school budget. *The Transvaal Educational News*, 14-19, Jan.

FOURIE, F.C. van N. 1982. Ekonomiese voorspellings en menslike verantwoordelikheid. *Roeping en Riglyne*: 14-15, Des.

FOWLKES, J.G. 1964. Principles practices of financial accounting for schools. Milwaukee: Hale.

FOX, W. & SCHWARTZ, A. 1965. Managerial guide for school principals. Columbus: Merrill.

GANNON, M.J. 1977. Management. An organizational perspective. Boston: Little & Brown.

GARVUE, R.J. 1969. Modern public school finance. Toronto: Macmillan.

GAUERKE, W.E. & CHILDRESS, J.R. 1967. The theory and practice of school finance. Chicago: McNally.

GETZELS, J.W., LIPHAM, J.M. & CAMPBELL, R.F. 1968. Educational administration as a social process. New York: Harper & Row.

GOETZ, B.E. 1968. Managerial planning and control. New York: McGraw-Hill.

- GOLDSTEIN, J. 1976. Professional mobility in Israel's secondary schools. *Educational Administration Quarterly*, 12(1):51-67.
- GOLDSTEIN, W. 1977. Successful school communications. New York: Parker.
- GORTON, R.A. 1980. School administration: Challenge and opportunity for leadership. Iowa: W.C. Brown.
- GRIEDER, C. 1969. Public school administration. New York: Ronald.
- HALPIN, A.W. 1967. Change and organizational climate. *The Journal of Educational Administration*, 5(1):5-25.
- HANS, N. 1967. Comparative Education. A study of educational factors and traditions. London: Routledge & Kegan Paul.
- HANS, N. 1980. Comparative Education. London: Routledge & Kegan Paul.
- HAT. 1981. Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal. Johannesburg: Perskor.
- HENDERSON, L.G. 1954. A study of certain school-community relationships with special reference to working patterns of school principals. Florida: University of Florida.
- HERSEY, P. & BLANCHARD, K.H. 1977. Management of organizational behavior: Utilizing human resources. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

HERZBERG, F., MAUSNER, B. & SNYDERMAN, B. 1959. The motivation to work. New York: Wiley.

HEYMAN, ROSALYN S. 1972. First hand experience with PPBS at the classroom level. *NASSP BULLETIN*, 56(1):44-48.

HODGETTS, R.M. 1975. Management. Theory, process and practice. Philadelphia: W.B. Saunders.

HOWARD, B. 1957. Leadership style as a variable in research administration. *Administrative Science Quarterly*, 2(2):344-360.

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

HUGHES, M.G. 1975. Administering education: International challenge. London: Athlone Press.

JARVIS, O.T. 1967. Public school business administration and finance. New York: Parker.

JOHNS, R.L., ALEXANDER, K. & JORDAN, F. 1972. Financing education, fiscal and legal alternatives. Columbus: Merrill.

JONES, O.R. 1962. The school principal. Melbourne: F.W. Cheshire.

JONES, P.V. 1983. Computerisation of financial records. New York: McGraw-Hill.

JORDAN, K.F. 1969. School business administration. New York: Ronald.

JOUBERT, R.J.O. 1979. Onderwys en ekonomiese groei in Suid-Afrika. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Ekonomie*. 47(2):141-156.

KAAPLANDSE ONDERWYSDEPARTEMENT. 1982. Kaapstad: Handleiding vir skoolhoofde. K.O.D.

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

KINDRED, L.W. 1957. School public relations. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

KNELLER, G.F. 1968. Education and economic thought. New York: Wiley.

KNEZEVICH, S.J. 1960. Business management of local school systems. New York: Harper & Row.

KNEZEVICH, S.J. & FOWLKES, J.G. 1974. Business management of local school systems. New York: Harper & Row.

KNEZEVICH, S.J. 1975. Administration of public education. New York: Harper & Row.

KOCK, P. de B. 1970. Christelike Wysbegeerte - Inleiding. Bloemfontein: SACUM.

KOERNER, J. 1968. Who controls American education? Boston: Beacon.

KOHN, M. 1977. Dynamic managing. Principles, process, practice. Menlo Park: Cummings.

- KOLDE, E. 1977. Management of education. (*In* KNOWLES, R. *ed.* The international encyclopedia of higher education. San Francisco: Jossey-Bass. p. 310-440).
- KOONTZ, H.D. & O'DONNELL, C.J. 1964. Principles of management. An analysis of managerial functions. New York: McGraw-Hill.
- LANDERS, T.J. & MYERS, JUDITH G. 1977. Essentials of school management. Philadelphia: W.B. Saunders.
- LANE, W.R., CORWIN, R.G. & MONAHAN, W.G. 1967. Foundations of educational administration: a behavioural analysis. London: Collier-Macmillan.
- LEU, D.J. 1965. Planning educational faculties. New York: Center for Applied Research in Education.
- LINDEQUE, B.R.G. 1980. Die bestuurs- en waardeoriëntasies van skoolhoofde. Johannesburg. (Verhandeling (M.Ed.) - RAU).
- LINN, H.H. 1965. School business administration. New York: Ronald.
- ✓ LIPHAM, J.M. & FRANCKE, D.C. 1966. Nonverbal behavior of administrators. *Educational Administration Quarterly*, 2(3):101-109.
- LIPHAM, J.M. & HOEH, J.A. 1974. The principalship: Foundations & functions. New York: Harper & Row.
- LITTLEFIELD, C.L. 1978. Management of office operations. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

- MALHERBE, J.L. 1973. Leierskapstyle en bestuursdoeltreffendheid: 'n Opvolgstudie en uitbreiding van Feidlermodel. Stellenbosch. (Verhandeling (M.Ed.) - US).
- MARTIN, W.J. & WILLOWER, D.J. 1981. The managerial behaviour of high school principals. *Educational Administration Quarterly*, 17(1):69-90.
- MARX, F.W. 1981. Bedryfsleiding. Kaapstad: HAUM.
- MARX, F.W. & VAN ASWEGEN, P.J. reds. 1983. Die Bedryfsekonomie: 'n Kort oorsig. Pretoria: HAUM.
- MASLOW, A.H. 1954. Motivation and personality. New York: Harper & Row.
- MASSIE, J.L. 1964. Essentials of management. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- McCLELLAND, D.C. 1961. The achieving society. New York: Reinhold.
- McFARLAND, D.E. 1974. Management: principles and practices. New York: Macmillan.
- MERRIHUE, W.V. 1960. Managing by communication. New York: McGraw-Hill.
- MILLS, G. 1979. Office administration. London: Pitman.
- MINTZBERG, H. 1973. The nature of managerial work. New York: Harper & Row.

- MINZEY, J. 1972. Community education: amalgam of many views. *Phi Delta Kappan*, 14(3):150-153.
- MISKEL, C. 1973. The motivation of educators to work. *Educational Administration Quarterly*, 9(2):66-79.
- MISKEL, C. & HELLER, L. 1973. The educational work components study: an adapted set of measures for work motivation. *Journal of Experimental Education*. 42(3):49-50.
- MOCKLER, R.J. 1972. The management control process. New York: Meredith.
- MOOLMAN, A.L. du T. 1978. Die bestuursrol van die skoolhoof. Johannesburg. (Verhandeling (M.Ed. - RAU).
- MORGAN, C. 1976. Management in education - dissimilar or congruent. Walton Hall: Open University Press.
- MORPHET, E.L., JOHNS, R.L. & RELLER, T.L. 1974. Educational organization and administration. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- MORRISH, I. 1978. The sociology of education: An introduction. London: Allen & Unwin.
- MORT, P.R. 1960. Public school finance. New York: McGraw-Hill.
- MOSCKIN, SELMA J. 1965. Local school expenditures: 1970 projections. New York: American Book Co.

MOUTON, W.L. 1980. Is onderwys ons erns? *Volkshandel*:55-57, Apr.

NELL, W.L. 1977. Die taak en terrein van Onderwysadministrasie. *Die Unie*: 365-369, Mrt.

NELL, W.L. 1980. Die eis van toenemende spesialisasie in die onderwys. (In Behr, A.L. red. Referate gelewer by die agtiende kongres van SAVBO. Durban: SAVBO).

NELL, W.L. 1981. Die taak van onderwysadministrasie as wetenskaplike studiegebied binne die opvoedkunde, met verwysing na die bydrae daarvan ten opsigte van onderwysleierskap en programme vir evaluering van onderwysers. Pretoria: RGN.

NELSON, D.L. & PURDY, W.M. 1971. School business administration. Lexington: Heath.

NEWELL, C.A. 1978. Human behavior in educational administration. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

NEWMAN, W.H. 1963. Administrative action. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

NEWMAN, W.H. & SUMMER, C.E. 1963. The process of management. Concepts, behavior and practice. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

O'DONNELL, C. 1963. Planning objectives. *California Management Review*, 2(1):1-21.

ONSIW, L. & CASTETTER, W.B. 1960. Budgeting for better schools. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

OWENS, R.G. 1981. Organizational behavior in education. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

PFIFFNER, J.M. 1960. Administrative organization. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

POPMA, K.J. s.j. Cursus ter inleiding in de Wijsbegeerte der Wetsidee. Kampen: Van den Berg.

PUNCH, K.F. 1969. Bureaucratic structure in schools: Towards redefinition and measurement. *Educational Administration Quarterly*, 5(1):43-57.

RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING 1981(a). Verslag van die Hoofkomitee van die RGN-onderzoek na die onderwys: Onderwysvoorsiening in die RSA. Pretoria: RGN.

RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING 1981(b). Verslag van die Werkkomitee: Onderwysfinansiering. Pretoria: RGN.

RÄDEL, F.E. & REYNDERS, H.J.J., *reds.* 1980. Inleiding tot die Bedryfseconomie. Pretoria: Van Schaik.

REASON, P.L. & WHITE, A.L. 1957. Financial accounting for local and state school systems. Washington: Office of Education.

REEDER, W.G. 1953. An introduction to public school relations. New York: Macmillan.

REYNDERS, H.J.J. 1977. Die taak van die bedryfsleier. Pretoria: Van Schaik.

ROBBINS, S.P. 1980. The administrative process. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

ROBERTS, C.D. 1973. Financial accounting classification and standard terminology for local and state school systems. Washington: US Department of Health, Education and Welfare.

SAMUELSON, E.V. 1959. Financial accounting for school activities. New York: Harper & Row.

SCHMIDT, GENE L. 1976. Job satisfaction among secondary school administrators. *Educational Administration Quarterly*, 12(1):68-86.

SCHMUCK, R.A. 1972. Handbook of organization development in schools. Palo Alto, Calif: National Press.

SCHOEMAN, P.G. 1975. Grondslae en implikasies van 'n Christelike opvoedingsfilosofie. Bloemfontein: SACUM.

SCHULTZ, T.W. 1960. Capital formation by education. *Journal of Political Economy*, 67(6):571-584.

SCHULTZ, T.W. 1961. Investment in human capital. *The American Economic Review*, 51(1):1-7.

SCHULTZ, T.W. 1963. The economic value of education. New York: Columbia University Press.

SCHULTZ, T.W. 1976. Education and economic growth. Chicago: National Society for the study of education.

SCOTT, D.H. 1971. How PPBS is being used in California. *School Management*, 15(1):13-15.

SCOTT, W.G. 1962. Human relations in management. Homewood: Irwin.

SERGIOVANNI, T.J. & STARRAT, R.J. 1979. Supervision. Human perspectives. New York: McGraw-Hill.

SERGIOVANNI, T.J. & CARVER, F.D. 1980. The new school executive: A theory of administration. New York: Harper & Row.

SIMMONS, J.R.M. 1980. Management of change - the role of information. London: Gee.

SMIT, A.J. 1981. Twee kernbegrippe in die opvoedkunde. Pretoria: Academica.

SOLOW, R. 1957. Technical change and the aggregate production function. *Review of Economics and Statistics*, 39(3):310-332.

STONE, H.J.S. 1972. Struktuur en motief van die onderwysstelsel: 'n Studie in die vergelykende Opvoedkunde. Bloemfontein: SACUM.

SUMPTION, M. 1966. School-community relations: A new approach. New York: McGraw-Hill.

- SWARTZ, J.F.A. 1979. Onderwysleierskap. (*In Behr, A.L., red. Referate gelewer by die sewentiende kongres van SAVBO. Stellenbosch: SAVBO.*)
- TALJAARD, J.A.L. 1975. 'n Skrifmatige sinsleer. B.Phil.-lesings no. 21/75. Potchefstroom: PU vir CHO.
- TALJAARD, J.A.L. 1976. Polished lenses. Potchefstroom: Pro Rege.
- TANNENBAUM, R. 1958. How to choose a leadership pattern. *Harvard Business Review*, 2(2):220-245.
- TAYLOR, E.L.H. 1969. The Christian philosophy of law, politics and the state. Natley: Craig.
- TEICHLER, M.G. 1982. Enkele bestuursfunksies van die sekondêre skoolhoof met spesiale verwysing na interpersoonlike verhoudingstigting. Potchefstroom. (Proefskrif (D.Ed.) - PU vir CHO).
- TERRY, G.R. 1962. Office management and control. Homewood: Irwin.
- THAYER, L.O. 1961. Administrative communication. Homewood: Irwin.
- TILAK, J.B.G. 1982. Educational planning and the international economic order. *Comparative Education*, 18(2):107-121.
- TRANSVAALSE ONDERWYSDEPARTEMENT. 1978. Handleiding by die algemene skoolorganisasie. Pretoria: TOD.

- TREWATHA, R.G. & NEWPORT, M.G. 1976. Management: functions and behavior. Dallas: Dallas Business Publications.
- UNESCO. 1980. Statistical Yearbook: 1978-79. Paris: UNESCO.
- VAN BUUREN, H.J. 1979. Kommunikasie in die bestuursrol van die skoolhoof. Johannesburg. (Verhandeling (M.Ed.) - RAU).
- VAN DER MERWE, B. de V. 1976. Die Pedagogiek as wetenskap. *Tydskrif vir Christelike Wetenskap*, 12(1):45-74.
- VAN DER WALT, J.L. 1980. Wetenskapsleer van die Opvoedkunde. Potchefstroom: Pro Rege.
- VAN DER WALT, J.L., DEKKER, ELISE I. & VAN DER WALT, I.D. 1982. Die Opvoedingsgebeure. 'n Skrifmatige perspektief. Potchefstroom: Instituut vir Reformatoriese Studie, PU vir CHO.
- VAN DER WESTHUIZEN, P.C. 1978. Die implikasies van 'n Christelike kenteorie vir die opvoedkunde. Potchefstroom. (Proefskrif (D.Ed.) - PU vir CHO).
- VAN DER WESTHUIZEN, P.C. 1984. 'n Onderwysbestuurskursus vir Blanke Onderwysleiers in die RSA. Pretoria. (Proefskrif (D.Ed.) - UNISA).
- VAN RIESSEN, H. 1970. Wijsbegeerte. Kampen: J.H. Kok.
- VAN SCHALKWYK, O.J. 1981. Fokus op die onderwysstelsel. Pretoria: Butterworth.

- VAN ZWOLL, J.A. 1964. School personnel administration. New York: Appleton-Century-Crofts.
- VEGTER, E.N. 1980. Funksionele bestuur. Durban: Butterworth.
- VENTER, I.S.J. 1976. Die Historiese Opvoedkunde. Oorsprong, grondstrukture, aard en wese. Durban: Butterworth.
- VERMEULEN, A. 1971. Die opvoedkundig-antropologiese betekenis van die Wysbegeerte van die Wetsidee. Potchefstroom: Pro Rege.
- WEST, E.G. 1970. Education and the State. London: The Institute of Economic Affairs.
- WILSON, J. 1966. Education and changing West African culture. London: Oxford University Press.
- WISE, A.E. 1968. Rich schools, poor schools. Chicago: University of Chicago Press.
- WOLTERSTORFF, N. 1976. Reason within the bounds of religion. Grand Rapids: William Eerdmans.
- YEAGER, W.A. 1959. Administration of noninstructional personnel and services. New York: Harper & Row.