

***Leierskap as groepdinamiese proses***  
***met verwysing na die rol van studenteleiers aan***  
***tersiêre instellings***

**Cornelia Postma**

Hons BA

Verhandeling voorgelê vir die graad **Magister Artium in Bedryfsosiologie**  
in die **Skool vir Mensehulpbronwetenskappe**  
aan die **Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys**

**Studieleier:** Prof JC Visagie

November 2003

Potchefstroom

**OPGEDRA AAN**

***Fedde* en *Corrie* (my ouers)  
vir hulle liefdevolle en  
volgehoue ondersteuning**

## **VOORWOORD**

Hierdie navorsing is moontlik gemaak deur die ondersteuning en aanmoediging van die volgende persone, en spreek ek my dank teenoor hulle uit:

- **Prof Jan Visagie**, my studieleier, vir sy tyd, opoffering en gewaardeerde leiding;
- **Dr Suria Ellis**, verbonde aan die afdeling Statistiese Konsultasiediens aan die PU vir CHO, vir haar onbaatsugtige hulp met die statistiese verwerkings;
- **Mev Cecilia van der Walt**, vir die noukeurige taalversorging van die verhandeling;
- **Mev Erika Rood** en personeel verbonde aan die Ferdinand Postma-biblioteek, vir hul vriendelikheid, aanmoediging en behulpsaamheid;
- **Studerade aan tersiêre instellings**, vir hulle deelname aan die ondersoek – sonder hulle sou die studie nie moontlik gewees het nie;
- **Fedde en Corrie**, my ouers, vir hulle ondersteuning, aanmoediging en geloof in my vermoëns;
- My man, **Ferdinand** en kinders **Cornelia, Ilse** en **Ferdinand**, vir hulle ondersteuning;

Aan die **Hemelse Vader**, wat my die genade en krag gegee het om my talente te benut en die studie te kon voltooi.

**Corrie Postma**  
Potchefstroom  
2003

# **ABSTRACT**

## **Leadership as a process of groupdynamics with reference to the role of student leaders at tertiary institutions**

**Key words:** *Role theory, role, group dynamics, group process, effective groups, student leaders, student council, leadership, effective leaders*

Role theory is generally presented as a way of describing human interactions. Role dynamics describes the psychosocial phenomenon in terms of the various roles and role components being played and actively manipulated as a part of interpersonal interactions. The concept of role offers a general unit of interaction involving a complex of behaviour, expectation, and overt or covert consensual agreement. Therefore, roles can be thought of as expectations one has about social behaviour and as functions or positions.

Groups are fundamental to human behaviour – without them individuals would have great difficulty surviving. People thrive on the interdependent relationships they find in groups. In some groups you participate as a leader, while in others you assume the role of follower. In many ways, the groups you have chosen to join reflect your interests and what motivates you. Group dynamics refers to the interactions within a group that characterize the group. The dynamics of the group can be fostered through good leadership as well, and the processes involved are most effective when they facilitate the group toward meeting its goal.

The concept of leadership is a central building block of the conventional wisdom of organization and management. The definition of leadership leads to a variety of possibilities, which leads to the conclusion that the definition of leadership should depend on the purposes to be served by the definition. One complex definition that has evolved, delineates effective leadership as the interaction among members of a group that initiates and maintains improved expectations and the competence of the group to solve problems or to attain goals.

A general weakness of higher education has been its inability or unwillingness to make constructive and consistent use of student leadership as an advocate for the institution. From the perspective of student leadership, the fact that student advocacy is rarely utilized to its full potential represents a significant missed opportunity among

our nation's universities. If the potential for leadership among these students were systematically cultivated, a new and powerful voice could be created that would go far in helping universities explain their missions and needs to lawmakers, the media and the voting public.

Little research has been reported on student organizations. Literature involving student organizations dealt with the role organizations play in student involvement and student development. Reported research on the use of organization development in university student organizations described new practices, programmes and techniques for working with student organizations but did not reflect attempts to measure the effectiveness of interventions.

This research provides readers with additional opportunities to explore the characteristics of effective groups and leaders and the leadership process. It is intended to move student leaders beyond the theory of leadership and closer to the world of practice and application.

The major objectives of the study are:

- How effectively and autonomously do student councils function as groups at tertiary institutions and how prepared are the members of the student councils to assume the leadership role?
- Are there statistically significant differences between biographical variables and the variables of group effectiveness, autonomy and leadership?
- Is there a relationship between group effectiveness, autonomy and leadership?

The research study is divided into a theoretical and empirical framework. Various aspects of role theory, groups and leadership outline the theoretical basis. The empirical study is carried out by way of a questionnaire and the data is analysed according to specific statistical methods. The empirical study was conducted amongst members of student councils at different tertiary institutions in South Africa.

The major findings of the study supported the set of research objectives and were the following:

- **Group effectiveness**

It has been determined that most student councils at tertiary institutions in the study population are aware of their mission, are satisfied with achieving their goals, take possession, communicate openly and honest with members and have clear roles and norms.

- **Autonomy**

Most of the student councils at tertiary institutions in the study population have satisfactory autonomy regarding work methods, work scheduling and work criteria.

- **Leadership**

Student councils at tertiary institutions in the study population are prepared to assume their leadership roles.

- **Differences between biographical variables and group effectiveness, autonomy and leadership**

Perceivable differences between gender and leadership in the student councils at tertiary institutions in the study population exist but are of no statistical significance.

- **The relationship between the subvariables of group effectiveness, autonomy and leadership**

It has been determined that there is a relationship between the subvariables of group effectiveness and autonomy. No practical statistic significance relationships have been determined between leadership and autonomy for the study population.

Further research on leadership as a process of group dynamics is recommended.

# INHOUDSOPGAWE

BLADSY

<b>ABSTRACT</b> .....	i
<b>TABELLE</b> .....	xii
<b>FIGURE</b> .....	xiii

## HOOFSTUK 1

<b>INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING</b> .....	1
1.1 INLEIDING .....	1
1.2 NAVORSINGSDOELSTELLINGS .....	7
1.2.1 Algemene doelstelling.....	7
1.2.2 Spesifieke doelstellings .....	7
1.3 METODE VAN ONDERSOEK .....	8
1.3.1 Literatuur- en brontleding.....	8
1.3.2 Empiriese ondersoek .....	9
1.3.2.1 Die teikenpopulasie en vraelys .....	9
1.3.2.2 Die ondersoekgroep .....	9
1.3.2.3 Ontleding van data .....	10
1.4 BEGRIPSOMSKRYWINGS .....	10
1.4.1 Rolteorie .....	10
1.4.2 Tersière instelling .....	10
1.4.3 Studenteraad .....	10
1.4.4 Studenteleier .....	10
1.4.5 Groepproses.....	11
1.4.6 Leierskap.....	11
1.5 HOOFSTUKONTPLOOIING .....	11

## **HOOFSTUK 2**

<b>TEORETIESE PERSPEKTIEWE OP DIE ROLTEORIE</b> .....	<b>13</b>
2.1 INLEIDING .....	13
2.2 AGTERGROND .....	13
2.2.1 Funksionele rolteorie .....	15
2.2.2 Simboliesinteraksionistiese rolteorie .....	16
2.2.3 Strukturele rolteorie .....	17
2.2.4 Organisasoriese rolteorie .....	18
2.2.5 Kognitiewe rolteorie .....	18
2.3 HISTORIESE PERSPEKTIEF OP DIE ROLKONSEP .....	19
2.4 VERBANDHOUDENDE BEGRIPPE RAKENDE ROL .....	22
2.4.1 Inleiding .....	22
2.4.2 Rol, status en posisie .....	23
2.4.2.1 Rol .....	23
2.4.2.2 Status .....	25
2.4.2.3 Posisie .....	26
2.4.3 Norme, sanksies en waardes .....	29
2.4.3.1 Norme .....	29
2.4.3.2 Sanksies .....	30
2.4.3.3 Waardes .....	31
2.4.4 Roldinamika .....	32
2.4.5 Rolgedrag en rolverwagting .....	32
2.4.5.1 Rolgedrag .....	32
2.4.5.2 Rolverwagting .....	33
2.4.6 Rolpersepsie en roluitvoering .....	34
2.4.7 Roldifferensiasie en roldiversiteit .....	34
2.4.7.1 Roldifferensiasie .....	34
2.4.7.2 Roldiversiteit .....	35
2.4.8 Roldubbelsinnigheid .....	35
2.4.9 Rolspanning en rolkonflik .....	36
2.4.9.1 Rolspanning .....	36
2.4.9.2 Rolkonflik .....	36
2.4.10 Rolkonsensus .....	38



2.4.11	Rolduidelikheid .....	38
2.4.12	Roltekens .....	39
2.4.13	Rolvereistes.....	40
2.4.14	“Role-making” .....	40
2.4.15	Roloorlading .....	40
2.4.16	Rolontwikkeling.....	41
2.4.17	Rolinstandhouding.....	41
2.4.18	Rolmoegheid .....	41
2.4.19	Rolverandering .....	42
2.4.20	Rolafstand .....	42
2.4.21	Rolaanvulling .....	43
2.4.22	Rolwisselwerking.....	43
2.4.23	Rolongerymdheid .....	43
2.4.24	Rolomkering .....	43
2.4.25	Rolverlating.....	43
2.5	<b>BELBIN SE SPANROLTEORIE.....</b>	<b>46</b>
2.6	<b>GOFFMAN SE VERWYSINGSRAAMWERK.....</b>	<b>50</b>
2.6.1	Konsepte in Goffman se verwysingsraamwerk .....	52
2.6.1.1	Die drama.....	52
2.6.1.2	Front / Voorggrond .....	52
2.6.1.3	Tekens en simbole .....	53
2.6.2	Risikoneming .....	54
2.6.3	Herhaling van stereotiepe fronte.....	54
2.6.4	Groepe en lidmaatskap.....	55
2.6.5	“Front stage, back stage, off-stage” .....	55
2.6.6	Spontaneïteit – waarheid en leierskap.....	56
2.6.7	Opregtheid en morele fasette van rolle .....	56
2.6.8	Marginalisering en die gediskrediteerde self (ongeëerde self).....	57
2.7	<b>PROBLEME WAT MET ROLLE ERVAAR WORD.....</b>	<b>58</b>
2.8	<b>PRAKTIESE RIGLYNE VIR DIE PLEK EN ROL VAN STUDENTE EN STUDENTELEIERS AAN TERSIËRE INSTELLINGS.....</b>	<b>59</b>

2.9	GEREEDHEID VIR ROLAANVAARDING .....	61
2.10	SAMEVATTING .....	62

### **HOOFSTUK 3**

	<b>DIE STUDENTERAAD AS DINAMIESE GROEP .....</b>	<b>65</b>
3.1	INLEIDING .....	65
3.2	OMSKRYWING VAN BEGRIPPE .....	67
3.2.1	Groep .....	67
3.2.1.1	Wat onderskei 'n groep van 'n span .....	68
3.2.2	Groepdinamika .....	70
3.2.3	Sinergie .....	70
3.2.4	Groeppolle .....	71
3.3	GROEPDINAMIKA – 'n HISTORIESE PERSPEKTIEF .....	71
3.3.1	Agtergrond .....	71
3.3.2	Die werk van Kurt Lewin .....	72
3.3.3	Tweede ontwikkelingsfase in die groepdinamika .....	73
3.4	FAKTORE WAT TOT GROEPVORMING EN –ONTWIKKELING BYDRA .....	75
3.5	EIENSKAPPE VAN 'N GROEP .....	78
3.5.1	Interaksie .....	78
3.5.2	Struktuur .....	79
3.5.3	Grootte .....	80
3.5.4	Doelwitte .....	81
3.5.5	Tyd .....	81
3.5.6	Kohesie (samehorigheid) .....	82
3.6	KENMERKE VAN 'N DOELTREFFENDE GROEP .....	84
3.6.1	Redes waarom groepe misluk .....	88
3.7	BESLUITNEMING IN GROEPE .....	89

3.8	VERSKILLENDE Tipes GROEPE .....	90
3.8.1	Formele groepe .....	90
3.8.1.1	Funksies van formele groepe .....	91
3.8.2	Informele groepe .....	91
3.8.3	Kollektiwiteit.....	92
3.8.4	Statistiese groepe .....	92
3.8.5	Soortbewuste groepe.....	92
3.9	DIE STUDENTERAAD AS DINAMIESE GROEP .....	93
3.9.1	Inleiding .....	93
3.9.2	Perspektief op die studenteraad .....	94
3.9.3	Samestelling van die studenteraad .....	96
3.9.4	Funksionering van die studenteraad .....	97
3.9.5	Ampstermyn van die studenteraad .....	98
3.9.6	Voordele van studenteraadslid wees .....	99
3.9.7	Vergoeding .....	99
3.10	SAMEVATTING .....	101

## **HOOFSTUK 4**

	<b>LEIERSKAP AS GROEPDINAMIESE PROSES .....</b>	<b>103</b>
4.1	INLEIDING .....	103
4.2	KONSEPTUALISERING VAN LEIERSKAP .....	104
4.3	'N RAAMWERK VIR DIE BESTUDERING VAN LEIERSKAP .....	109
4.4	LEIERSKAP AS GROEPDINAMIESE PROSES.....	110
4.4.1	Take van leiers in die leierskapproses .....	116
4.4.2	Vlakke van leierskapprosesse .....	118
4.4.3	Die groepleierskapstelsel.....	121
4.5	KENMERKE EN VAARDIGHEDE VAN 'N DOELTREFFENDE LEIER.....	123
4.5.1	Selfkennis.....	125

4.5.2	Vertroue / Selfvertroue.....	126
4.5.3	Kommunikasie.....	128
4.5.4	Luister.....	132
4.5.5	Visie / Missie.....	135
4.5.5.1	Die waarde van visie.....	137
4.5.5.2	Die evaluering van 'n visie .....	138
4.5.6	Outonomie.....	139
4.5.7	Bemagtiging.....	141
4.5.8	Verantwoordelikheid .....	144
4.5.9	Verandering .....	145
4.5.10	Geloofwaardigheid.....	149
4.5.11	Konflikhantering.....	150
4.5.11.1	Die hantering van 'n negatiefgesinde groeplid .....	153
4.5.12	Besluitneming.....	155
4.5.13	Motivering.....	157
4.5.14	Leierskap en kulturele diversiteit.....	157
4.5.15	Laat vaar jou ego.....	158
4.6	LEIERSKAP EN ETIEK .....	161
4.7	LEIERSKAP EN GESLAG .....	162
4.8	LEIERSKAP EN BESTUUR.....	165
4.9	KLASSIFIKASIE VAN LEIERSKAPPROSESSE.....	167
4.9.1	Transformasieleierskap .....	167
4.9.2	Transaksionele leierskap .....	170
4.9.3	Laissez-faire-leierskap (Nie-transaksionele leierskap).....	172
4.10	CHARISMATIESE LEIERSKAP.....	172
4.11	DIENAAR-LEIERSKAP EN SUPER-LEIERSKAP .....	174
4.12	MODELLE VAN LEIERSKAP .....	174
4.12.1	Blake en Mouton se leierskapmodel .....	174

4.12.2	Fiedler se gebeurlikheidsmodel .....	176
4.12.3	Die "path-goal"-teorie .....	177
4.12.4	Hersey en Blanchard se situasieleierskapteorie .....	179
4.12.5	Die leier-lid-uitruil-leierskapmodel .....	181
4.13	PLAASVERVANGERS VIR LEIERSKAP .....	182
4.14	IS JY 'N WARE LEIER? .....	182
4.15	DIE EVALUERING VAN STERK- EN SWAKPUNTE TEN OPSIGTE VAN STUDENTELEIERSKAP .....	183
4.16	FOUTE IN DIE ONTWIKKELING VAN STUDENTELEIERSKAP .....	186
4.17	LEIERSKAPREALITEITE .....	187
4.18	SAMEVATTING .....	192

## **HOOFSTUK 5**

	<b>EMPIRIESE ONDERSOEK: ONTLEDING EN BESPREKING VAN NAVORSINGSBEVINDINGE .....</b>	<b>195</b>
5.1	INLEIDING .....	195
5.2	DIE DOEL VAN DIE ONDERSOEK .....	195
5.2.1	Algemene doelstelling .....	196
5.2.2	Spesifieke doelstellings .....	196
5.2.2.1	Teoretiese doelstellings .....	196
5.2.2.2	Empiriese doelstellings .....	196
5.3	DIE ONDERSOEKSGROEP EN ONDERSOEKMETODE .....	197
5.3.1	Die ondersoekgroep .....	197
5.3.2	Die ondersoekmetode .....	198
5.4	DIE MEETINSTRUMENT .....	199

5.5	STATISTIESE ONTLEDINGSTEGNIEKE.....	201
5.5.1	Betroubaarheid en geldigheid van die vraelys .....	202
5.5.1.1	Betroubaarheid van die vraelys .....	202
5.5.1.2	Geldigheid van die vraelys.....	203
5.6	NAVORSINGSBEVINDINGE.....	205
5.6.1	Afdeling A: Biografiese besonderhede.....	205
5.6.2	Afdelings B, C en D: Ondersoek na verskille in die konstru- te groepdoeltreffendheid, outonomie en leierskap .....	210
5.6.2.1	Verskille ten opsigte van <i>geslag</i> .....	210
5.6.2.2	Bepaling van effekgroottes as alternatief vir variansie-analises (ANOVA) tussen veranderlikes .....	212
5.6.2.3	Bespreking van die ondersoek na verskille in gemiddelde response .....	217
5.6.2.3.1	Groepdoeltreffendheid (Afdeling B: Bepaling van die doeltreffendheid van die studenteraad as groep) .....	217
5.6.2.3.2	Outonomie (Afdeling C: Bepaling van die outonomie van die studenteraad as groep).....	226
5.6.2.3.3	Leierskap (Afdeling D: Bepaling van gereedheid tot aanvaarding van die leierskaprol) .....	232
5.6.3	Bepaling van korrelasiekoëffisiënte tussen veranderlikes .....	235
5.7	SAMEVATTING.....	239

## **HOOFSTUK 6**

<b>SAMEVATTENDE GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS .....</b>	<b>243</b>
---	------------

<b>BYLAE A .....</b>	<b>252</b>
----------------------	------------

<b>BIBLIOGRAFIE.....</b>	<b>259</b>
--------------------------	------------

## **TABELLE**

TABEL 2.1: Belbin se spanrolbeskrywings.....	49
TABEL 3.1: Fases van groeipontwikkeling.....	76
TABEL 3.2: Eienskappe van hoë- en laekoehesiegroepe .....	83
TABEL 4.1: Komponente van die verhoudingsleierskapmodel.....	112
TABEL 4.2: Voordele en nadele van konflik.....	152
TABEL 4.3: Toekomseise aan 'n bestuursleier .....	166
TABEL 5.1: Uiteensetting van die vraelys .....	201
TABEL 5.2: Die Cronbach-alfakoëffisiënt ten opsigte van die veranderlikes groepdoeltreffendheid, outonomie en leierskap.....	202
TABEL 5.3: Beskrywende statistiek, faktorontleding en variansieverklaring van die subkonstrukte van groepdoeltreffendheid, outonomie en leierskap.....	204
TABEL 5.4: Gemiddeldes van die subkonstrukte per tersiêre instelling .....	209
TABEL 5.5: Effekgrootte tussen <i>geslag</i> en die subkonstrukte van groepdoeltreffendheid, outonomie en leierskap.....	212
TABEL 5.6: Verskille tussen studenterade aan tersiêre instellings onderling ten opsigte van die konstruk <i>groepdoeltreffendheid</i> .....	214
TABEL 5.7: Verskille tussen studenterade aan tersiêre instellings onderling ten opsigte van <i>outonomie</i> .....	216
TABEL 5.8: Verskille tussen studenterade aan tersiêre instellings onderling ten opsigte van <i>leierskap</i> .....	216
TABEL 5.9: Korrelasiekoëffisiënte van studenterade aan tersiêre instellings tussen subfaktore .....	236
TABEL 5.10: Resultate van die Kanoniese ontleding: <i>groepdoeltreffendheid en outonomie</i> van studenterade aan tersiêre instellings.....	238

## **FIGURE**

FIGUUR 1.1:	Grafiese voorstelling van die studie .....	12
FIGUUR 2.1:	Studente-leiers se rol, status en posisie in verhouding tot ander studente aan die tersiêre instelling .....	28
FIGUUR 3.1:	Perspektiewe op en oorsake van doeltreffendheid.....	85
FIGUUR 4.1:	Kerneienskappe van 'n definisie van leierskap.....	105
FIGUUR 4.2:	'n Raamwerk vir die bestudering van leierskap .....	109
FIGUUR 4.3:	Die verhoudingsleierskapmodel .....	112
FIGUUR 4.4:	Die leierskapproses .....	115
FIGUUR 4.5:	Die uitgebreide leierskapproses.....	116
FIGUUR 4.6:	Kernleierskaptake in die leierskapproses.....	117
FIGUUR 4.7:	Die groepleierskapproses .....	122
FIGUUR 4.8:	Die aard van 'n visie .....	136
FIGUUR 4.9:	Die leierskapmodel van Blake en Mouton (Leadership Grid) .....	175
FIGUUR 4.10:	'n Voorstelling van Fiedler se gebeurlikheidsmodel .....	176
FIGUUR 4.11:	'n Algemene voorstelling van House se "path-goal"-teorie .....	178
FIGUUR 4.12:	Die situasieleierskapmodel .....	180
FIGUUR 5.1:	Geslagsverskille tussen respondente.....	206
FIGUUR 5.2:	Ouderdomsverskille tussen respondente .....	206
FIGUUR 5.3:	Verskil ten opsigte van ras .....	207
FIGUUR 5.4:	Verskil ten opsigte van studierigting.....	207
FIGUUR 5.5:	Respondentverspreiding per tersiêre instelling .....	208



## **OPMERKINGS**

Die leser se aandag word op die volgende gevestig:

- die begrippe tersiêre instelling en universiteit word in dieselfde verband gebruik;
- die betrokke tersiêre instellings wat deel uitmaak van die finale ondersoekgroep, word nie bekend gemaak nie; en
- ten opsigte van geslag word slegs die manlike vorm gebruik, maar sluit ook die vroulike vorm in, tensy anders vermeld.

# **HOOFSTUK 1**

## **INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING**

### **1.1 INLEIDING**

Studentwees of om te studeer is 'n eienskap wat baie eeue lank reeds by die mens aangetref word. In werklikheid is 'n student iemand wat hom hoofsaaklik besig hou met die insameling van kennis, met ander woorde studie, en hou gewoonlik verband met die verkryging van die een of ander sertifikaat, graad, diploma of prestasie. Hy bly egter steeds deel van 'n bepaalde gemeenskap en omgewing waarvan hy hom nie kan losmaak of isoleer nie.

Wanneer die begrip tersiêre instelling gebruik word, word daar na 'n gemeenskap en nie na 'n plek verwys nie. Volgens Peers (1967:12) is 'n tersiêre instelling: "A society, composed of people who come together voluntarily for a specific purpose." Die bepaalde doelwit waarna verwys word, gee aan die tersiêre instelling sy unieke identiteit. Die tersiêre instelling as entiteit het uit die behoeftes eie aan die Middeleeue ontstaan, waar dit gegaan het oor die navors van nuwe kennis, die opskrifstelling daarvan en die kommunisering van dié verworwe kennis (Van der Walt, 1987:207).

Sedert die ontstaan van die tersiêre instelling as 'n verskynsel met regs persoonlikheid in die Middeleeue, het die student-komponent geen geringe rol gespeel nie. Die eerste tersiêre instelling wat byvoorbeeld in Bologna, Italië, in die twaalfde eeu in die lewe geroep is, is deur 'n gilde van studente geïnisieer. Professore is deur die studente benoem en die gesag ten opsigte van onderwysbeleid en -praktyk het aanvanklik by die studente berus. Teen die einde van die Middeleeue het die gesag van die studentegilde gekwyn en het donateurs van tersiêre instellings, soos plaaslike besture, die kerk en die regering van die land, op groter gesag aanspraak gemaak (Kommissie van Onderzoek, 1992:2).

Na die Tweede Wêreldoorlog het tersiêre instellings wêreldwyd, maar veral in die Verenigde State van Amerika, 'n drastiese verandering ondergaan wat aanleiding gegee het tot optrede aan die kant van studente. So het daar in die bestek van enkele dekades die sogenaamde multiversiteit tot stand gekom. Vanweë die massaliteit van die inrigtings het daar baie huisvesting- en personeelprobleme ontstaan. Knelpunte

het op elke terrein van tersiêre instellings te voorskyn getree, met die gevolg dat rusteloosheid, frustrasie, depersonalisering en dehumanisering aan die orde van die dag was.

Die geskiedenis van die universiteitswese in Afrika het bewys dat daar 'n spontane wisselwerking tussen die staatsbestel op 'n gegewe tydstip en die gedrag van studente op kampusse binne die gesagsfeer van die staat bestaan. Hoe meer outokraties die staat optree en hoe groter die beperkings wat op die akademiese vryheid van tersiêre instellings geplaas word, hoe onrustiger, vyandiger en opstandiger word die universiteitsgemeenskap. Indien die staat van die toekoms die outonomie van tersiêre instellings en die verantwoordelike uitoefening van akademiese vryheid as bedreiging vir die mag van die staat en 'n hindernis in die weg van totale beheer sou beskou, kan die reaksie van die georganiseerde studentegemeenskap skokkend en selfs bloedvergietend wees. Benewens 'n outokratiese bestuurstyl van universiteitsowerhede en beperkings wat van staatsweë op akademiese vryheid geplaas word, kan krimpende staatsubsidies ook tot gespanne kampusse, betogings en onrus in die studentelewe lei (De Jager & Van den Berg, 1997:36).

Tersiêre instellings in Suid-Afrika is aanvanklik deur die owerheid in die lewe geroep in terme van *Privaatwette* wat gekoppel is aan en afhanklik is van bepalings van die algemene Wet op Universiteite. Laasgenoemde wet pas weer in by die ander, breër staatkundige wetgewing. In die privaatwette word die outonomie van tersiêre instellings verskans, maar word weer in die algemene wet beperk. In die geheel is daar dus 'n balans tussen outonomie en aanspreeklikheid van elke tersiêre instelling. Ingevolge daarvan is elke tersiêre instelling 'n statutêre regspersoon, waarvan die regte, bevoegdhede, verpligtings en organisasie deur die wet bepaal word (Kommissie van Ondersoek, 1992:5). Op 31 Desember 2001 is die privaatwette van alle tersiêre instellings in Suid-Afrika opgehef en het hulle deel geword van die enkele, gekoördineerde hoërondewysstelsel van Suid-Afrika (Studentedekaan, 2003(a):3).

Gegewe die bogenoemde inligting het die meeste skrywes na die Tweede Wêreldoorlog gefokus op politieke onrus, kampus krisisbestuur-benaderings en reaksie op studente se eise vir meer invloed op die beleide en prosedures van tersiêre instellings (Warters, 2001).

Dat studente ten opsigte van hulle eise grotendeels geslaag het, word bewys deur 'n Gallup-opname in die Verenigde State van Amerika in Julie 1969. Daarin is bevind dat 85% van alle studente en 75% van alle studentedekane aan tersiêre instellings gestem het vir die deelname van studente aan die neem van besluite. Dit is daarom nie vreemd om te vind dat talle studente op menige kampus by die beleidbepalende proses of in adviserende hoedanigheid op verskillende vlakke betrek is nie (Warters, 2001; Kommissie van Onderzoek, 1992:4).

In die moderne tyd, reeds sedert die sewentigerjare, word groot druk op tersiêre instellings uitgeoefen om óf geheel en al te verander en by die nuwe gemeenskap en sy behoeftes aan te pas óf heeltemal te verdwyn. Die tersiêre instelling en die gemeenskap as 'n geheel moet met behulp van 'n vooruitskouing, 'n toekomsvisie, voortdurend sy doelwitte aanpas. Tog kan die tersiêre instelling nie sy eie karakter prysgee deur 'n blote spieëlbeeld van die gemeenskap se behoeftes te word nie. Elton (1981:23) meld dat "all human institutions perennially face the problem between tradition and change". In tradisie lê identiteit en daarsonder kan geen instelling behoue bly nie. Hoewel die mens 'n aanpasbare wese is, gaan verandering tog met onsekerheid, ongemak en angs gepaard en word dit juis daarom deur sowel die individu as deur die groep teëgestaan (Van der Walt, 1987:208). Transformasie is 'n voortgesette proses van verandering wat moet plaasvind om tersiêre instellings in staat te stel om mededingend en relevant in 'n veeleisende omgewing te bly (McGregor, 2001:37).

Sekere tersiêre instellings is onwillig om op 'n konstante wyse van studenteleiers se dienste gebruik te maak. Bestaande studenteleiers word tydens besluitnemingsprosesse wat hulle gemeenskap beïnvloed, uitgesluit, en dit lei tot konflik en wantroue (Ryan, 1994). Waar Studenterrade aan tersiêre instellings wel ten opsigte van sekere sake met gesag en afhandelingsbevoegdheid beklee word, is hulle dus een van die beheerstrukture van die tersiêre instelling (Studenterraad, 2002(a):1). Die feit dat sommige studente op besluitnemende komitees sitting en inspraak het, impliseer nie dat jong en onervare studente noodwendig rigtinggewende bydraes sal lewer nie. Hulle blote teenwoordigheid aldaar kan bydra tot die skep van 'n atmosfeer waarin 'n vennootskap tussen die studentegemeenskap en die universiteitsowerheid kan ontwikkel – 'n vennootskap wat deur onderhandeling, samewerking en goeie trou gekenmerk word (De Jager & Van den Berg, 1997:37).

Volgens Dlamini (1995:44) sal studenteleiers op nog groter seggenskap in die bestuur van tersiêre instellings aandring. Hulle sal eis dat bestuursbesluite demokraties geneem word, deurdat diegene wat deur die besluite geraak word, ook aan die besluitnemingsproses moet deelneem (De Jager & Van den Berg, 1997:36). Studenteleiers moet egter beseft dat die bestuur van 'n tersiêre instelling 'n bepaalde graad van ervaring en kundigheid vereis en dat studente grootliks nog nie oor hierdie eienskappe beskik nie (Dlamini, 1995:44).

Die voordeel van medeseggenskap vir die student is nie beperk tot die feit dat hy beleid help vorm nie. Daar is 'n diepere dimensie waarmee rekening gehou moet word. 'n Tersiêre instelling is nie bloot 'n plek waar kennis oorgedra word nie. Hier vind die vorming van jongmense wat weldra hul plek as gebalanseerde volwassenes op veel meer terreine as net die akademiese sal moet volstaan, plaas. Deur sitting op komitees saam met lede van die senaat en ander senior personeellede, kry studente 'n unieke geleentheid om waardevolle ervaring op te doen ten opsigte van vergaderingsprosedure, debatvoering, verslagdoening, diplomatie en waardevolle mensekennis. Hierdeur word verseker dat die tersiêre instelling nie mense die wêreld instuur wat net akademies gekwalifiseer is nie, maar wat oor 'n breë spektrum van ervaring en 'n ontwikkelde leierspotensiaal beskik.

Hoe die studentelewe van die toekoms in tersiêre instellings daar gaan uitsien, is onvoorspelbaar. Dit is so omdat die kampustoneel so vinnig verander. Wat vandag ontoelaatbaar is, is môre hoogmode (De Jager & Van den Berg, 1997:36). Verskillende tipes studenteorganisasies verteenwoordig die sienings van studente en help hulle om hul regte te beskerm. Die georganiseerde studentelewe word deur die studenteraad en sy subkomitees, die huiskomitees en hulle subkomitees en die studenteverenigings georganiseer. By al hierdie aktiwiteite tree die personeel van die afdeling Studentedienste raadgewend, hulpverlenend en opleidend op. Daarbenewens word die organisasie van die studentelewe deur 'n aantal oorlegkomitees bestuur en beïnvloed (Komives, Lucas & McMahon, 1998:195; De Jager & Van den Berg, 1997:36).

Alhoewel studente 'n belangrike rol speel in die bestuur van hulle eie studente-aangeleenthede, is individuele studente geneig om die waarde van die selfbestuur van hulle gemeenskap te onderskat omdat selfbestuur nie deur die res van die tersiêre instelling se gesagsfigure erken of van waarde geag word nie. Studenteleiers

ontvang min of geen erkenning vir dit wat hulle as leiers verrig nie – fakulteitslede is tipies nie bewus van watter studenteleiers by die gemeenskap betrokke is nie en moedig ook nie deelname aan nie. Hierdie onbetrokkenheid van fakulteitslede motiveer studenteleiers tot 'n behoefte aan studenteafhanklikheid en outonomie.

Die demokratisering van die student se rol in die funksionering van die tersiêre instelling, wat wêreldwyd, en veral ook aan die Engelstalige tersiêre instellings in Suid-Afrika, heelwat vordering gemaak het, het slegs op 'n klein skaal begin (Kommissie van Onderzoek, 1992:1). Onder die vaandel van sogenaamde deelnemende demokrasie het die studente vir hulleself die reg opgeëis om medesegenskap te verkry in al die vertakkings van die tersiêre instelling waarvan hulle hulle 'n intrinsieke komponent geag het. Tersiêre instellings was en sal nog steeds in die toekoms 'n fokuspunt wees vir sosiale groepe om vergelding te soek vir dit wat in die verlede plaasgevind het (Burgess & Burgess, 2001).

In 'n ontleding van die literatuur rakende studenteorganisasies aan tersiêre instellings het Street (Rashid, 2003) gevind dat daar nog min gerapporteer is rakende navorsing oor studenteorganisasies. Die meeste literatuur rakende studenteorganisasies het te make met die rol wat organisasies in studentebetrokkenheid en studenteontwikkeling speel. Navorsing het grootliks die effek ondersoek wat elemente in die tersiêre instelling se omgewing, soos studenteorganisasies, op die studentegemeenskap het. Street (Rashid, 2003) het verder bevind dat gerapporteerde navorsing oor die gebruik van organisasieontwikkeling in studenteorganisasies nuwe praktyke, programme en tegnieke oor hoe om met studenteorganisasies te werk beskryf, maar dat dit nie die meting van die doeltreffendheid van intervensies weerspieël nie.

Epps en LaBare (1996) meld dat "the integration of the curricular and co-curricular is a catalyst for dialogue between academic and student affairs and faculty, and encourages a college community more fully aware of diverse learning". Navorsing het getoon dat 'n student se betrokkenheid by kampusaktiwiteite sy verbintenis met die kampus en sy sukses in die lesinglokaal kan ondersteun. Die probleem vir sommige studente is om hulle kampusbetrokkenheid met hulle akademiese verpligtinge te balanseer.

Toestande in ons snelveranderende wêreld vereis dat elkeen van ons doeltreffende lede van ons onderskeie groepe en gemeenskappe word om sodoende met ander persone te kan saamwerk ter bereiking van die nodige verandering en

gemeenskaplike doelwitte. Die manier waarop persone, en dus ook studente, met mekaar in verhouding staan is van groot belang en is simbolies van hulle sosiale verantwoordelikheid (Komives *et al.*, 1998:102).

Williams (1996:118) meld dat die bestuur van groepprosesse die kernvereiste is vir doeltreffende leierskap in groepe. Leierskap impliseer nie alleen die bereiking van 'n gemeenskaplike doelwit nie, maar ook die doeltreffende funksionering van die lede van die groep onderling. Die rol van elke groeplid by die bereiking van die doelwit mag nie misken word nie. Om doeltreffende funksionering te verseker verg meer as net die skep van 'n kreatiewe omgewing.

Die wêreld, en Suid-Afrika in besonder, het nog nooit tevore so 'n behoefte aan doeltreffende leiers gehad as juis in die kontemporêre tydsgewrig nie. Daar bestaan 'n intense behoefte aan bekwame leiers op haas elke terrein van die samelewing. In die strewe na groter vergesigte in die onderwys, wetenskap, tegnologie, kultuur, landbou, nywerheid en die gemeenskapslewe is een van die beslissende faktore dié van die gehalte van beskikbare leierskap.

Sover vasgestel kon word, is daar nog geen navorsing oor groep- en leierskapdoeltreffendheid onder studenteraad aan tersiêre instellings gedoen nie. Die tersiêre instelling, as institusionele bakermat, is by uitstek geskik om potensiële leiers te identifiseer en te ontwikkel.

Die **probleem** wat ontstaan, is of studenteleiers aan tersiêre instellings werklik 'n betekenisvolle rol in die universiteitsmilieu te vervul het en of die lede van die studenteraad as 'n groep doeltreffend en outonoom funksioneer?

Na aanleiding van bogenoemde inligting ontstaan die volgende **navorsingsvrae**:

- *Hoe doeltreffend en outonoom funksioneer studenteraad as groepe aan tersiêre instellings?*
- *Wat behels leierskap as groepdinamiese proses in die studentemilieu?*
- *Is daar 'n verband tussen groepdoeltreffendheid, outonomie en leierskap?*

## **1.2 NAVORSINGSDOELSTELLINGS**

Na aanleiding van die probleemstelling en die gestelde navorsingsvrae word die navorsingsdoelstellings verdeel in 'n algemene doelstelling en spesifieke doelstellings.

### **1.2.1 Algemene doelstelling**

Die algemene doelstelling is om te bepaal of studente aan tersiêre instellings, as leiers van studentegemeenskappe, doeltreffend funksioneer.

### **1.2.2 Spesifieke doelstellings**

Die spesifieke doelstellings is om:

- teoretiese perspektiewe ten opsigte van die rolteorie te stel en vanuit die literatuur te bepaal wat die plek en rol van studenteleiers aan tersiêre instellings is;
- uit die literatuur kennis op te doen rakende die ontwikkeling van groepe en groepdoeltreffendheid en vas te stel wat leierskap as groepdinamiese proses behels;
- deur middel van 'n empiriese ondersoek te bepaal of studenteleiers in hul onderskeie dinamiese groepe (studente) doeltreffend en outonoom funksioneer en gereed is om hul onderskeie leierskaprolle te aanvaar;
- uit die empiriese ondersoek te bepaal of daar 'n prakties betekenisvolle verskil is ten opsigte van sekere biografiese besonderhede en die konstruksie van groepdoeltreffendheid, outonomie en leierskap; en
- uit die empiriese ondersoek te bepaal of daar 'n verband tussen die verskillende subkonstrukte van groepdoeltreffendheid, outonomie en leierskap vir die studiepopulasie bestaan.



## **1.3 METODE VAN ONDERSOEK**

Die navorsingsmetode bestaan uit twee hoofkomponente, naamlik:

- 'n teoretiese perspektief wat verklaringsmoontlikhede vanuit 'n bedryfsosiologiese oogpunt sal bied ten opsigte van die probleem wat ondersoek word en wat dus 'n literatuurstudie en aanverwante literatuur insluit; en
- 'n empiriese ondersoek.

### **1.3.1 Literatuur- en brontleding**

Die volgende databasisse is gebruik om relevante literatuur te bekom:

- Nexus
- SACat
- SA tydskrifte
- Academic Search Premier (ASP)
- Business Source Premier (BSP)
- Die Gesamentlike Katalogus vir Proefskrifte en Verhandelings (GKPV)
- Eric
- Ferdikat
- Internet

Beskikbare boeke, vakkundige tydskrifte en wetenskaplike publikasies is bestudeer om sodoende deeglike kennis te kon opdoen rakende die onderwerp van die verhandeling. Die rasionaal vir hierdie studie word soos volg uiteengesit:

- Elke persoon staan voortdurend in 'n verhouding met ander persone. Daarom vorm die rolteorie die basisteorie van hierdie studie.
- As gevolg van hierdie verhoudingsstelsel word groepe gevorm en is dit noodsaaklik om aanverwante literatuur hieromtrent te bestudeer ten einde sekere eienskappe en kenmerke van die doeltreffendheid van groepe te kan ondersoek.
- Weens groeppvorming ontstaan sekere regte, verwagtings en verpligtings tussen groeplede onderling en is dit noodsaaklik dat leiers en volgelinge geïdentifiseer word. Leierskap as groepdinamiese proses vorm die kernelement van die studie.

### **1.3.2 Empiriese ondersoek**

Aangesien Hoofstuk 5 die navorsingsontwerp breedvoerig beskryf, word hier slegs na die algemene navorsingsmetodes verwys. Die teoretiese studie word opgevolg, aangevul en ondersteun deur 'n empiriese ondersoek waarin 'n vraelys as navorsingstegniek gebruik is.

#### **1.3.2.1 Die teikenpopulasie en vraelys**

Die teikenpopulasie van die studie bestaan uit al die lede van studenterade aan tersiêre instellings. Deur middel van 'n doelbewuste trekking is 16 tersiêre instellings gekies om deel van die ondersoek uit te maak.

Daar is aan die hand van 'n gestruktureerde vraelys inligting bekom om die genoemde navorsingsvrae te beantwoord. Die vraelys (Bylae A) is deur die navorser saamgestel uit gestandaardiseerde vrae soos deur Hoevemeyer (1993:68), Breaugh (1989:1033-1056) en Kreitner en Kinicki (2004:628) ontwerp en is op die studenteraad van toepassing gemaak. Ten opsigte van die ondersoek na groepdoeltreffendheid (Afdeling B van die vraelys) is die 20 vrae in vyf subkonstrukte verdeel, naamlik missie, doelwitbereiking, bemagtiging, kommunikasie en rolle en norme. Afdeling C (outonomie) se nege vrae is in drie subkonstrukte verdeel, naamlik werkmethode, werkskedulering en werkkriteria. In Afdeling D word die lede van die studenteraad se gereedheid vir die aanvaarding van die leierskaprol getoets.

#### **1.3.2.2 Die ondersoekgroep**

Die ondersoekgroep bestaan uit lede van studenterade aan tersiêre instellings en sluit persone van beide geslagte en verskillende rasse in. Vanweë die navorser se betrokkenheid in werksverband by die georganiseerde studentelewe, is studenterade as ondersoekgroep gebruik. In Hoofstuk 5 word aangetoon hoe die finale ondersoekgroep saamgestel is.

### **1.3.2.3 Ontleding van data**

Die data, soos bekom uit die response van die vraelyste, is in samewerking met die departement Statistiese Konsultasiediens aan die PU vir CHO met behulp van toepaslike statistiese tegnieke ontleed, bespreek en verklaar.

## **1.4 BEGRIPSOMSKRYWINGS**

Die hieropvolgende drie hoofstukke bevat elk omskrywings van begrippe wat op die studie van toepassing is. Die leser ontvang sodoende vooraf 'n betekenisvolle verduideliking rakende aspekte van die tema onder bespreking en dit vergemaklik die lees van die daaropvolgende literatuur. Vervolgens word slegs enkele kernbegrippe kortliks omskryf.

### **1.4.1 Rolteorie**

Rolteorie behels die uitvoering van gedrag deur individue in 'n sosiale ontmoeting as 'n sleutelbepaler van beide die grense van sosiale wisselwerking en toekomstige moontlikhede (Broderick, 1998:349; volledige bespreking volg in Hoofstuk 2).

### **1.4.2 Tersiêre instelling**

Peers (1967:12) omskryf 'n tersiêre instelling as "a society, composed of people who came together voluntarily for a specific purpose".

### **1.4.3 Studenteraad**

Die studenteraad is 'n studenteliggaam, vir die studente, gekies deur die studente deur 'n amptelike verkiesingsstelsel en word as die hoogste gesagsposisie binne die georganiseerde studentelewe beskou (Kommissie van Onderzoek, 1992:22; vergelyk Hoofstuk 3 vir perspektief op die studenteraad).

### **1.4.4 Studenteleier**

'n Studenteleier is iemand wat uitblink as individu en 'n groot mate van ondersteuning aan ander persone openbaar (Doucette, 2003).

### 1.4.5 Groepproses

Groepproses verwys na die aard en wyse waarop interaksie tussen groeplede plaasvind, asook leierskap, kommunikasie, besluitneming en konflikthantering (Johnson & Johnson, 2003:113).

### 1.4.6 Leierskap

Volgens Howell en Costley (2001:4) is leierskap 'n proses wat deur 'n individu toegepas word om lede van 'n groep te beïnvloed ter bereiking van die groep se doelwitte en waardeur die groeplede die invloed as wettig beskou (vergelyk Hoofstuk 4, 4.2 – konseptualisering van leierskap).

## 1.5 HOOFSTUKONTPLOOIING

Ten einde die genoemde doelstellings van die studie te bereik en die probleem toe te lig word die feitelike inhoud van hierdie navorsing soos volg ingedeel:

In hierdie hoofstuk, **Hoofstuk 1**, is inleidende gedagtes, die probleemstelling, doelwit en metodes van ondersoek weergegee. Enkele kernbegrippe wat regdeur die studie van toepassing is, is ook toegelig.

In **Hoofstuk 2** word daar aan die eerste hoofkomponent voldoen deurdat 'n uiteensetting van die perspektiewe op die rolteorie weergegee word. Verskeie begrippe rakende rol word omskryf om sodoende 'n duideliker beeld van die wyduiteenlopende aspekte van rol aan die leser te verskaf. Belbin se spanrolteorie en Goffman se verwysingsraamwerk ten opsigte van rol word bespreek en op die studenteraad van toepassing gemaak.

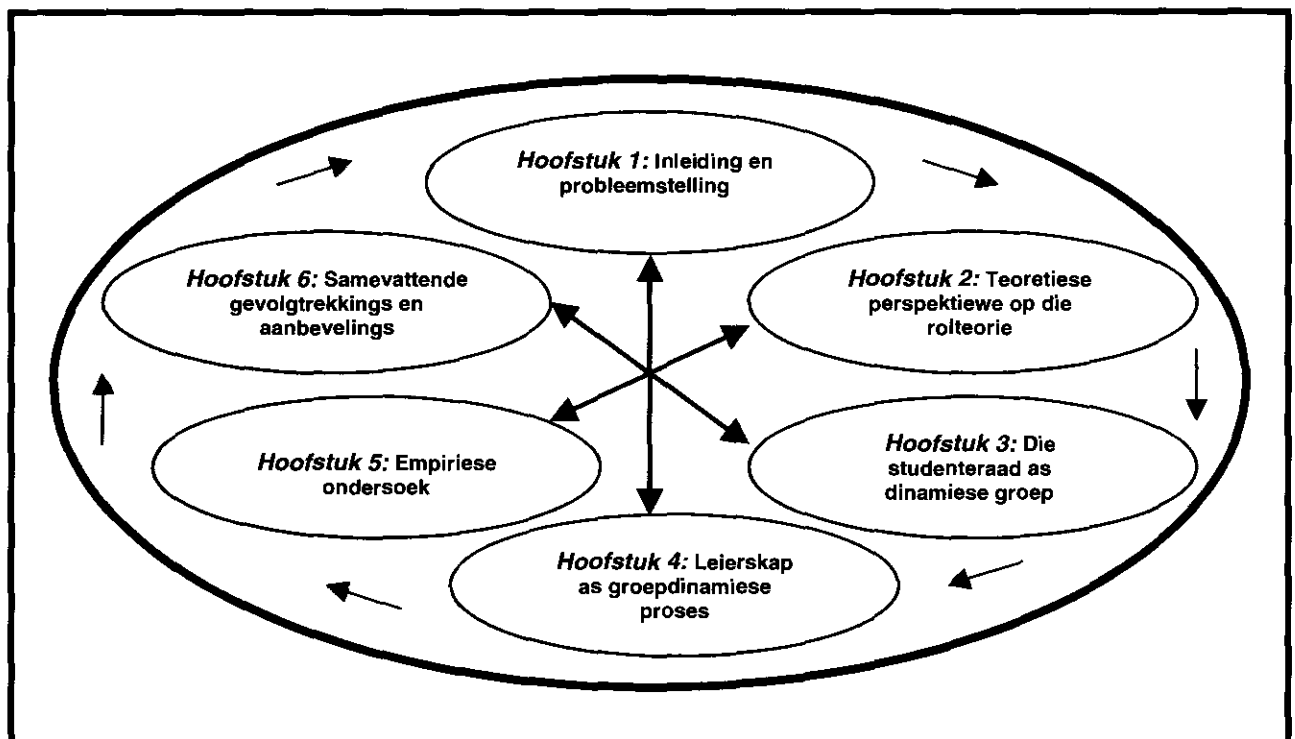
Die studenteraad as dinamiese groep word in **Hoofstuk 3** bespreek. Daar word veral aandag gegee aan die ontwikkeling van groepe, asook die eienskappe en kenmerke waarvoor groepe moet beskik om doeltreffend te kan funksioneer. Aangesien studenteraade aan tersiêre instellings as ondersoekgroep dien, word daar in hierdie hoofstuk perspektief op hul funksionering verskaf.

**Hoofstuk 4** gee volledige omskrywings van die begrip leierskap. Leierskap as groepdinamiese proses, asook verskeie eienskappe waarvoor 'n doeltreffende leier moet beskik, word toegelig. Toepaslike praktiese voorbeelde van en riglyne vir leierskap word aan lede van studenteraade verskaf.

In **Hoofstuk 5** volg die tweede hoofkomponent van die navorsingsmetode, naamlik die empiriese ondersoek en word die resultate van die ondersoek, soos bekom uit die gestruktureerde vraelys, ontleed en bespreek.

In **Hoofstuk 6** word die samevattende gevolgtrekkings en aanbevelings weergegee.

Alhoewel die studie in ses hoofstukke ontplooi word, moet die leser elke hoofstuk as deel van 'n stelsel, waar die dele vloeiend in mekaar gewef is, beskou (Figuur 1.1):



**FIGUUR 1.1: Grafiese voorstelling van die studie**

In die volgende hoofstuk, Hoofstuk 2, word die eerste doelstelling van die studie verwoord deurdat teoretiese perspektiewe op die rolteorie verskaf word.

# **HOOFSTUK 2**

## **TEORETIESE PERSPEKTIEWE OP DIE ROLTEORIE**

### **2.1 INLEIDING**

Rol, groepdinamika en leierskap vorm die sentrale fokuspunt van hierdie navorsing. Aan die hand van 'n verskeidenheid bronne word daar in hierdie teorie-hoofstuk gepoog om die begrip rolteorie te konseptualiseer en te omskryf. Vanuit die literatuur word 'n bewuswording geskep van maniere waarop die gedrag van studenteleiers wat met ander studente in interaksie is, beïnvloed word deur die posisies wat hulle in die studentegemeenskap beklee.

### **2.2 AGTERGROND**

Die rolteorie, wat perspektief bied op velde soos sosiale psigologie, sosiologie en antropologie en dit oorbrug, het groot belangstelling in verskillende dissiplines van die sosiale wetenskappe teweeggebring, maar ook verwarring oor die betekenis en toepassing daarvan (Campbell, 1999:1; Biddle, 1979:ix). Volgens Campbell (1999:1) het die rolteorie toevallig in verskeie dissiplines in die laat 1920's en vroeë 1930's ontstaan. Die rolteorie het veral te make gehad met aspekte van menslike bestuur; verwagtings, identiteite en sosiale posisies; met konteks en sosiale struktuur; asook individuele terugvoering en was gegrond op 'n teatriese analogie:

When actors portray a character in a play, their performance is determined by the script, the director's instructions, the performances of fellow actors, and reactions of the audience as well as by the acting talents of the players. Apart from differences between actors in the interpretation of their parts, the performance of each actor is programmed by all of these external factors; consequently, there are significant similarities in the performances of actors taking the same part, no matter who the actors are (Biddle & Thomas, 1979:4).

Wanneer hierdie analogie en sommige terme van die rolteorie op die daaglikse lewe van toepassing gemaak word, sien ons dat individue in die gemeenskap sekere posisies beklee. Die individue se roluitvoering in hierdie posisies word bepaal deur:

- sosiale norme, vereistes en reëls;
- die roluitvoering van ander persone in hulle onderskeie posisies;
- diegene wat die roluitvoering waarneem en daarop reageer; en
- die individue se spesifieke vermoëns en persoonlikhede (Campbell, 1999:1).

Die sosiale interaksie wat tussen twee persone in wisselwerking plaasvind, word prinsipiël deur die rolle wat elkeen aanneem, bepaal en gee aanleiding tot 'n rolmanuskrip waarin positiewe ontmoetingservarings beklemtoon word (Broderick, 1998:348).

Volgens Viator (2001:100) het die rolteorie soos wat Kahn, Wolfe, Quinn, Snoek en Rosenthal (1964) dit die eerste keer uiteengesit het, 'n model voorsien vir die ordening van die effek van leierskap en verwante gedragsveranderlikes. Die Kahn *et al.*-model beskryf 'n sikliese proses tussen rolsenders (byvoorbeeld studenteleiers) en fokuspersone (byvoorbeeld studente) (vergelyk Hoofstuk 4, Figuur 4.4 – die groep-leierskapproses). Groter rolduidelikheid hang af van twee prosesse:

- Rolsenders verskaf inligting betreffende hulle verwagtings.
- Fokuspersone ontvang en reageer ten opsigte van die rolinligting.

Minder rolduidelikheid, wat Kahn *et al.* (1964) beskryf het as roldubbelsinnigheid, dra by tot drie bronne:

- rolinligting bestaan nie;
- rolsenders voorsien nie rolinligting nie; of
- fokuspersone ontvang nie rolinligting nie (Viator, 2001:103).

Wanneer die gedrag wat van 'n individu verwag word inkonsekwent is ('n bron van rolkonflik), kan die individu stres ervaar, ontevrede word en nie so doeltreffend funksioneer soos wanneer verwagtings wat aan hom gestel is, nie teenstrydig is nie (Hartenian & Hadaway, 1994:41). Indien individue nie die nodige inligting rakende hulle rolle het nie (dus rolduidelikheid is nie teenwoordig nie), sal hulle na 'n aantal cope-meganismes soek wat ontevredenheid, spanning en lae werkverrigting kan meebring.

Biddle (1986:67) voer aan dat "role theory is a science concerned with the study of behaviors that are characteristic of persons within contexts and with various processes that presumably produce, explain, or are affected by those behaviors". Rolteorie verduidelik rol deur te veronderstel dat persone sosiale posisies beklee en verwagtings koester van hulle eie gedrag asook van dié van ander persone (Campbell, 1999:3).

Biddle (1986:69) het vyf perspektiewe op die rolteorie geïdentifiseer, naamlik:

1. funksionele rolteorie;
2. simboliesinteraksionistiese rolteorie;
3. strukturele rolteorie;
4. organisatoriese rolteorie; en
5. kognitiewe rolteorie.

### **2.2.1 Funksionele rolteorie**

Die funksionele rolteorie funksioneer op die kenmerkende gedrag van persone wat sosiale posisies binne 'n stabiele sosiale sisteem beklee. Rolle word beskou as die gedeelde, normatiewe verwagtings wat hierdie gedrag voorskryf en verduidelik. Rolspelers in die sosiale stelsel leer hierdie norme aan en konformeer daarmee vir hulle eie leiding en om die voorbeeld aan ander te stel om dit te huldig (Campbell, 1999:3).

Die funksionele benadering tot die rolteorie het begin met die werk van Linton (1936) maar was nie geformaliseer tot met die publikasies van Parsons in 1951 nie. Volgens Campbell (1999:4) beskryf meer onlangse werk deur Bates en Harvey (1975:106) sosiale strukture as versamelings van toegewysde sosiale posisies; die gedeelde norme waardeur uiteenlopende gedrag beheer word. Sommige van die norme wat vir 'n spesifieke posisie toegepas is, beheer algemene bestuur, maar ander beheer slegs verhoudings tussen 'n fokusposisie en 'n spesifieke opponerende posisie. Ten opsigte van laasgenoemde meld Campbell (1999:4) dat rolle "are those that apply to the accomplishment of specific functions".

Volgens Senior (1997:242) is funksionele rolle daardie rolle wat verbind word aan 'n persoon se werksrol en funksie in die organisasie, byvoorbeeld dosent,



departementshoof, studenteleier aan 'n tersiêre instelling ensovoorts. Persone word dikwels gekies om lede van groepe te word op grond van hulle funksionele rolle, en word beskou as die mees toepaslike vir die taak(ake) wat die groep moet verrig (vergelyk Hoofstuk 4, 4.4.1 – take van leiers in die leierskapproses).

Alhoewel persone se funksionele rolle hulle pas ooreenkomstig ervaring en deskundigheid vir die taak op hande, sal dit nie noodwendig help wanneer dit kom by die proses waardeur 'n groep besluite neem en dit implementeer nie. Funksionele rolle sal byvoorbeeld nie help by die manier waarop verskillende groeplede 'n probleem of taak benader, die manier waarop groeplede met mekaar in interaksie verkeer en hulle styl van gedrag in die algemeen nie. Individue bring nie alleen die eienskappe van hulle funksionele rolle na hul aktiwiteite as lede van groepe mee nie, maar sal ook een of meer groeppolle aanvaar (Senior, 1997:242; vergelyk Belbin se spanrolteorie in 2.5).

### **2.2.2 Simboliesinteraksionistiese rolteorie**

Simboliesinteraksionisme is 'n globale term wat die rolteorie insluit. Hierdie perspektief fokus op die sosiale prosesse waardeur individue betekenis aan voorwerpe, gebeure en situasies waaruit hulle wêreld bestaan, heg. Dit het spesifiek te make met die manier waarop betekenis aan die self geheg word (vergelyk Hoofstuk 4, 4.5.1 – selfkennis).

Volgens Campbell (1999:4) is simboliesinteraksionisme die rolle van individuele rolspelers, die ontstaan van rolle deur sosiale interaksie en verskeie kognitiewe konsepte waardeur sosiale rolspelers hulle eie en medespelers se gedrag verstaan en interpreteer. Rolle word beskou as sou dit norme, houdings, kontekstuele vereistes, onderhandelings en die ontwikkelende definiëring van die situasies, soos dit deur die rolspelers verstaan word, reflekteer.

Belangstelling in die rolkonsep deur simboliesinteraksionisme het reeds met Mead (1934) begin en was verder deur Sarbin (1954) ontwikkel. Volgens Campbell (1999:4) beweer Sarbin (1954) dat sosiale rolle los staan van die individu, maar dat dit steeds diepliggend verband hou met die individu se uiting daarvan. Sarbin (1954) het ook die konsep van "organismic dimension" ingestel, deurdat hy aanvoer dat 'n verskeidenheid grade van nabyheid tussen die rol en die self sewe verskillende vlakke

voorstel, wat varieer van 'n situasie waarin die self en die rol verwyderd van mekaar is, tot 'n vlak waar die rol en die self weer verenig is. Die self verkry dus betekenis deur die manier waarop die rol verstaan en uitgeleef word en deur die ander party oorgeneem word.

Meer onlangse navorsers het die ontwikkeling van rolidentiteite (Gordon, 1976:405-433) asook hoe die verandering van rolle 'n persoon se doelwitte en selfkonsep verander (Gordon & Gordon, 1982:243-283), bestudeer. Volgens Campbell (1999:4) het Turner (1974) die aanleer van 'n rol, die rol en die persoon (Turner, 1978) en die effek van ander persone se response op die interpretasie van rolgedrag (Turner & Shosid, 1976) bestudeer. Lopata (1991:8) redeneer dat die rolteorie, veral wanneer dit toegepas word op stelle verhoudings tussen 'n sosiale persoon en deelnemers in 'n sosiale kring, 'n bestudering van sosiale leefwyse kan laat herleef.

### **2.2.3 Strukturele rolteorie**

In die strukturele rolteorie word min aandag geskenk aan norme of ander verwagtings ten opsigte van leiding. Hier is die fokus op sosiale strukture van belang. Sosiale strukture word beskou as stabiele organisasies van stelle persone (sosiale posisies of statusse) wat dieselfde gedragpatrone (rolle) deel en wat gerig is op ander stelle persone in die struktuur (Biddle, 1986:72-73).

Volgens Campbell (1999:4) lei hierdie konsepte tot formele besprekings betreffende verskeie sake, insluitende sosiale netwerke, bloedverwantskap, rolstelle, wisselende verhoudings, vergelykings van vorme van sosiale sisteme en die ontleding van ekonomiese gedrag.

Die struktureel-analitiese benadering is gemoeid met die ontleding van die verskillende rolle van 'n sosiale eenheid. Die fokus is nie direk op die roluitvoering van verskillende individue gerig nie, maar eerder op 'n beskrywing van rolle as sosiale kwantiteite. Volgens Holm (1997:74) bestaan elke sosiale groep uit 'n versameling rolle wat teenwoordig moet wees om dit vir die groep moontlik te maak om te bestaan en te ontwikkel. Daarom is dit belangrik om verskillende leierskaprolle, funksionele rolle, pedagogiese rolle, geslagsrolle, statusrolle ensovoorts te bestudeer. Dit is dus die verdeling van arbeid wat binne 'n gegewe groep moet bestaan om alles te laat

funksioneer (Campbell, 1999:4; vergelyk Hoofstuk 4, 4.4.2 – vlakke van leierskap-prosesse).

#### **2.2.4 Organisasoriese rolteorie**

Die organisatoriese rolteorie word deur navorsers as 'n perspektief op die rolle van formele organisasies voorgehou. Navorsers in hierdie veld fokus op sosiale sisteme wat vooraf beplanning doen en taakgeoriënteerd en hiërargies is. Volgens Campbell (1999:4) word rolle in hierdie organisasies geassosieer met geïdentifiseerde sosiale posisies en word aangedryf deur normatiewe verwagtings, maar norme kan onder individue verskil en beide die amptelike vereistes van die organisasies en die druk van informele groepe weerspieël. Gegewe die meervoudige bronne van norme, word individue dikwels aan rolkonflik onderwerp wat hulle met teenoorgestelde norme vir hulle gedrag moet bestry. Sodanige rolkonflik bring spanning mee en behoort opgelos te word indien die individu gelukkig en die organisasie voorspoedig moet wees (Biddle, 1986:73).

Volgens Campbell (1999:5) het organisatoriese rolteorie begin met die werk van Gross, Mason en McEachern (1958) en Kahn *et al.* (1964). Meer onlangse navorsing sluit artikels rakende rolkonflikoplossing in (Van de Vliert, 1981:77-83) en ook dié wat ingaan op roloordrag (Allen & Van de Vliert, 1984:3-18). Veral laasgenoemde navorsing het gefokus op die teorie en toepassing van probleme wat ontstaan wanneer die rolspeler met veranderings in die sosiale posisie of verwagtings van sy posisie moet cope (Campbell, 1999:5).

#### **2.2.5 Kognitiewe rolteorie**

Die kognitiewe rolteorie fokus op die verhouding tussen rolverwagtings en gedrag. In navorsing rakende hierdie teorie is aandag hoofsaaklik geskenk aan sosiale toestande wat aanleiding gee tot verwagtings, tegnieke vir die meting van verwagtings en die impak van die verwagtings op sosiale leiding. Volgens Biddle (1986:4) het baie kognitiewe rolteoretici betrokke geraak by navorsing rakende die maniere waarop 'n persoon die verwagtings van ander persone beskou en die effek van daardie verwagtings op gedrag.

Rolverwagtings of –voorskrifte is optredes of kwaliteite wat van die bekleër van die posisie verwag word. Rolverwagting het twee bronne, naamlik die opvatting wat die rolspeler het van wat sy posisie van hom vereis aan die een kant, en dié van ander persone rakende die rolspeler se posisie. Volgens Jonsson en Westerlund (1982:125) is dit meer dikwels “a conglomeration of the actor’s own (ego’s) role conceptions as well as those of other actors (alters)” (vergelyk 2.4.5 vir ‘n verdere beskrywing van rolgedrag en rolverwagting).

Biddle (1979:123) veronderstel dat rolverwagtings in ten minste drie denkmetodes tegelyk kan verskyn, naamlik norme, voorkeure en opvattinge. Hierdie denkmetodes van verwagting word deur middel van verskillende ervarings aangeleer. Elk mag (of mag nie) deur ander in ‘n gegewe konteks gedeel word, elkeen kan gedrag affekteer en betrokke wees by die generering van ‘n rol (Campbell, 1999:5).

In die kognitiewe rolteorie word vier subvelde onderskei, naamlik dié van Moreno (1934) se rolspel wat ‘n doeltreffende manier is om veranderinge in verwagtinge om te skep; Sherif (1936) se werk rakende groepnorme asook die rol van leiers en volgelinge. Die derde subveld fokus op teorieë van antisipatoriese rolverwagtinge, soos oorspronklik deur Rotter (1954) en Kelly (1955) voorgestel. Normatiewe verwagtinge was nie beklemtoon nie. In plaas daarvan is verwagtinge beskou as opvattinge rakende die voorkeur van leiding. Die vierde subveld is navorsing rakende rolaanneming wat gestimuleer word deur bydraes van Mead (1934) en Piaget (1926) (Campbell, 1999:5).

Na aanleiding van die doelstellings van hierdie studie, soos gestel in Hoofstuk 1, is dit noodsaaklik om duidelikheid te verkry ten opsigte van alle aspekte wat met rol gepaard gaan en word die rolkonsep vervolgens breedvoerig bespreek.

### **2.3 HISTORIESE PERSPEKTIEF OP DIE ROLKONSEP**

Rol is geensins ‘n nuwe begrip nie. Shakespeare het die geskiedenis van die wêreld beskryf as ‘n drama waarin die persone as rolspelers verskillende rolle vertolk (Kreitner & Kinicki, 2004:418):

All the world's a stage,  
And all the men and women merely players:  
They have their exits and their entrances:  
And one man in his time plays many parts.

Vroeëre eksponente van die rolkonsep het verskil ten opsigte van die voorstelling wat hulle daaromtrent gemaak het. George Mead (1934), 'n sosioloog, het die konsep "role taking" bekendgestel en op die betekenis in die ontwikkeling van die individu se selfkonsep gefokus. Volgens Campbell (1999:3) veronderstel Mead dat persone 'n basis lê vir 'n siening van wie hulle is deur met betekenisvolle ander persone te identifiseer, ander persone se houdings te internaliseer en hulleself te sien soos ander hulle sien. Mead se navorsing beklemtoon interaksie tussen individue via simboliese gedrag (byvoorbeeld verbale en nie-verbale taalgebruik) wat as stimulu funksioneer. Terwyl Mead probleme van interaksie, die self en sosialisering bestudeer het, het hy ook ander verbandhoudende begrippe soos die "generalized other", die "self", die "I" en "me", en "audience" aangeneem (vergelyk Hoofstuk 4, 4.4.3 en Figuur 4.6 – die groepleierskapstelsel).

Joseph Moreno (1934) het die gebruik van "role playing" as terapeutiese tegniek ingestel deurdat beide die aanleer van nuwe gedrag en die kliënt se vermoë om te fasiliteer om 'n ander perspektief te verstaan, gebruik word. Volgens Campbell (1999:3) het Moreno tussen drie kategorieë onderskei:

- **psigosomatiese rolle** – as die slaper, die eter, die loper;
- **psigodramatiese rolle** – as 'n moeder, 'n onderwyser, 'n Christen, en
- **sosiale rolle** – hulle moeder, die seun, die dogter, die dosent ensovoorts.

Die genesis van rolle gaan deur twee fases, naamlik rolpersepsie en roluitvoering (Campbell, 1999:3; Hare, 1999:80; vergelyk 2.4.6). Volgens Moreno (1962) kan 'n individu se self afgelei word van die repertoire rolle wat die individu kan vertolk. Moreno het in 1962 'n lys rolle saamgestel, maar nie die ander dramaturgiese rolle wat benodig word om 'n sosiale drama weer te gee, aangedui nie. Hy het wel in sekere detail die rolle wat deur persone op die verhoog en in die "gehoor" vertolk word, beskryf (Hare, 1999:81).

Volgens Blatner (1991:34) het Moreno die rolteorie gebruik om menslike interaksies te beskryf, maar eerder met 'n akademiese as 'n toegepaste doel. Vir Moreno het die

rolkonsep veral praktiese waarde gehad en was dit bedoel om persone te help om hulle eie opvatting van hulleself te verander.

Die sosiometrie soos deur Moreno (1934) bekendgestel, was 'n manier om interpersoonlike keuses aan te teken. Keuses is volgens 'n kriteria gemaak, byvoorbeeld soos wie jy kies om mee saam te werk of mee saam te lewe. Elke kriterium het 'n situasie gespesifiseer waarin die individu 'n rol het om te vervul, byvoorbeeld medewerker, terwyl ander persone rolle as mededeelnemers vervul het (Hare, 1999:81; vergelyk Hoofstuk 3, 3.3.2).

Ralph Linton, die antropoloog, en Robert K. Merton, die sosioloog, was meer begaan oor die verhouding tussen die sosiale struktuur self en die manier waarop persone hulle toegewysde sosiale verpligtings vervul (Campbell, 1999:3). Linton (1936) het onderskei tussen die statiese aspekte van rolgedrag – die posisies of statusse deur sosiale sisteme toegewys – en hulle dinamiese aspekte – die gedragspatrone of -rolle, soos verwag van en vertolk deur diegene wat hulle beklee. Linton se opvatting is dus die van persone wat een rol uitvoer vir elkeen van die talle statusse wat hulle beklee. Merton (1957/1968) het waargeneem dat daar in werklikheid 'n stel verskillende rolle bestaan – 'n rolstel – potensieel geassosieer met elke status (vergeelyk 2.5 – Belbin se spanrolteorie).

Banton (1965:28) skryf: "What Linton (1936) and Newcomb (1942) define as 'role', would, in Davis' (1949) terminology be, 'status'. What Davis defines as 'role', Newcomb calls 'role behavior' and Sarbin (1943) 'role enactment'." (Rodham, 2000:71.)

Afhangende van die spesialisering, kan rol bestaan uit 'n enkele kategorie van gedrag of uit 'n kombinasie van verskeie kategorieë, vorm of inhoud (Hare, 1999:80). Linton (Banton, 1965:29) klassifiseer rolle soos volg:

- die wat **toegeskryf** is (sonder verwysing na hul aangebore verskille of vermoëns), byvoorbeeld geslag, ras, verwantskap, klas; en
- **verwerfde** rolle (word oopgelaat om gevul te word deur wedywing en individuele moeite), byvoorbeeld volgens prestasie op meriete.

Die klassifisering van rolle is gebaseer op die metode van roltoewysing en die beginsel van sosiale sfeer. Rolle word vereenselwig met drie hoofpatrone, naamlik

hulle is gelyk wat betref inhoud, prestige en groeppaffiliëring. Sosiale klassifisering word gebaseer op een basiese bydrae, wat gewoonlik oorgeërf is en daar word verwag dat al die rolle daarmee gelyk sal wees.

Vervolgens word 'n aantal verbandhoudende begrippe rakende rol omskryf.

## **2.4 VERBANDHOUDENDE BEGRIPPE RAKENDE ROL**

### **2.4.1 Inleiding**

Verwarring bestaan in die rolteorie aangesien navorsers voortgaan om van mekaar te verskil ten opsigte van die definiëring van die rolkonsep, oor veronderstellings wat hulle maak rakende rolle en oor verduidelikings vir rolverskynsels. Volgens Campbell (1999:11) en Davis (1986:582-583) is een van die groot redes waarom die sfeer van die rolteorie so moeilik is om te definieer, die feit dat dit verskillende identiteite aanneem en grootliks afhanklik is van die vakdissipline van die skrywer.

Volgens Rodham (2000:72) het 'n literatuuroorsig aan die lig gebring dat die tradisionele benaderings tot die studie van rol nog nie daarin kon slaag om die dinamiese aard van rol vas te vang nie. Die tendens is om meer te fokus op die tasbaarheid van die uitkomst van rol in plaas van die werklike proses van rol. Tradisionele benaderings gee eerder 'n beskrywing van wat die rolbekleër doen, as wat hulle verduidelik waarom hy doen wat hy doen.

Een van die basiese funksies van die rolbegrip is om die individu van 'n redelik spesifieke model vir interaksie te voorsien in die sin dat enige rol gedefinieer kan word ooreenkomstig die verhouding daarvan met ander rolle. Só sal die rol van studenteleiers aan tersiêre instellings duideliker na vore kom op grond van hulle verhouding met ander studente. Elke rol word met gedragsnorme vereenselwig en dit gee dan weer aanleiding tot verwagtings wat die rolbekleër in staat stel om in 'n mate 'n ander rolbekleër se gedrag te voorspel (vergelyk Hoofstuk 4, 4.4 – leierskap as groepdinamiese proses).

Die rolkonsep en verbandhoudende begrippe bied 'n bruikbare konseptuele raamwerk vir die ontleding van die struktuur en funksie van sosiale sisteme en die verklaring van individuele gedrag.

## 2.4.2 Rol, status en posisie

### 2.4.2.1 Rol

Rol beklee vandag 'n prominente plek as strukturelement van die sosiale sisteem. Een van die belangrikste aspekte van die struktuur van enige sosiale sisteem is dat onderskeid tussen die lede getref word volgens die **sosiale posisies** wat hulle beklee. Die inhoud van 'n sosiale posisie, dit wil sê die inhoud van regte/voorregte en verpligtings, is in die geheel normatief. Die regte van die individu in die stelsel, synde deel van sy posisie, verskil van sy pligte in dié opsig dat laasgenoemde norme veronderstel wat op die individu as 'n agent in die sosiale stelsel van toepassing is, terwyl sy regte norme veronderstel soos van toepassing op sy mederolspelers. Dié twee fasette van 'n sosiale posisie staan onderskeidelik as rol en status bekend (Johnson & Johnson, 2003:24-25). Die **rol** van die voorsitter/president van die studenteraad verwys dus na sy **pligte**, terwyl **status** na sy **regte** en **voorregte** as voorsitter/president verwys.

Volgens Brown (2000:69) en Gordon (1999:274) het elke persoon 'n stel voorgeskrewe aktiwiteite of potensiële gedrag vir die rol wat hy vervul. Rolle kan formeel of informeel wees en word in beide die werk en nie-werksituasie aangetref.

Zurcher (1983:11) meld dat "roles are behavioral expectations for what a person 'should' do". Gibson, Ivancevich en Donnelly (2000:216) sluit hierby aan en definieer rol as "sets of behaviors that are characteristic of persons in a particular social context".

Verskeie ander bronne uit die literatuur definieer rol as "a patterned sequence of learned actions or deeds performed by a person in an interaction situation" (Sarbin, 1954:225); "a particular set of norms that is organized about a function" (Bates & Harvey, 1975:106); "a comprehensive pattern for behavior and attitudes" (Turner, 1979:124); en as "behavior referring to normative expectations associated with a position in a social system" (Allen & Van de Vliert, 1984:3). Alhoewel hierdie definisies in 'n sekere mate oorvleuel, voeg elkeen tog die een of ander iets by wat nie in die ander aangedui is nie en lei dit tot verwarring oor hoe om gebeure te konseptualiseer of te bestudeer wat nie met hierdie toestand ooreenkom nie (Campbell, 1999:2).



McCrimmon (1995:35) verduidelik die waarde van rolle soos volg: "From a job analysis perspective, a team must do several things well in order to be effective ... (and because) ... different people are better than others at some of these tasks, this leads to the idea that there are various team roles which complement one another to make up an effective team." (Van Heerden & Du Toit, 2000:88; vergelyk Hoofstuk 3, 3.6 – kenmerke van 'n doeltreffende groep.) Hierdie siening sluit aan by Belbin se spanrolteorie wat in paragraaf 2.5 bespreek word.

Een van die uitstaande kenmerke van rolle is dat hulle kortstondig is. Volgens Kipper (1991:72) skryf Moreno: "Every role in which an individual operates has a certain duration, a certain lifetime". "Each has a beginning, a ripening, and a fading out." (Fox, 1987:72.) Die betekenis van hierdie kortstondige kwaliteit is tweevoudig:

- Dit wys op die verskil tussen die "self" en die "rolle" as afsonderlike identiteite. Die self word geassosieer met permanentheid. Rolle, aan die ander kant, word bepaal deur funksie en relevantheid en wanneer tyd, prioriteite, betrokkenheid en omstandighede verander, so ook rolle.
- Die kortstondige kwaliteit suggereer dat rolle deur 'n bestaande siklus wat deur drie fases gekenmerk word beweeg, naamlik die vormings-, die instandhoudings- en die ontbindingsfase. Laasgenoemde twee fases is interafhanklik van mekaar. Wanneer die faktore wat tot rolinstandhouding bydra ophou om te funksioneer, begin die rol disintegreer en verdwyn uiteindelik (Kipper, 1991:72; vergelyk Hoofstuk 3, Tabel 3.1).

Volgens Kipper (1991:72) is daar twee maniere waarop rolle ontstaan. Die eerste is gebaseer op die beginsel van voorrang. Dit behels dat die vorming van rolle aangemoedig word deur ervaring. Wanneer die rol ophou om duidelik te manifesteer, gaan dit nieteenstaande voort as 'n dinamiese mag in die individu se innerlike lewe. Dit kan as matriks dien waaruit 'n nuwe rol versterkte ondersteuning kan vind, eers deur nabootsing en later deur kontras, tot die nuwe rol dit self vasgestel het binne eie sfeer en reg. Dié twee maniere is gebaseer op die beginsel van spontaneïteit. "[A] role may emerge instantly, without precedent and without leaning upon any other pattern." (Fox, 1987:73.)

In die konteks van tersiêre instellings is rolle die verwagtings wat lede van die studenteraad van mekaar asook van ander studente het. Dit kan groepverwagtings,

verwagtings van voorsitters van subkomitees of van ander lede van 'n subkomitee of verwagtings wat 'n student het van sy studenteleiers insluit. Rolle is ook funksies (aktiwiteite) of posisies (werk) wat studenteleiers vir die studenteraad en tersiêre instelling verrig (Gibson *et al.*, 2000:216; Hartenian & Hadaway, 1994:40).

#### 2.4.2.2 Status

Linton (1973:484-485) beskryf status soos volg:

A status, as distinct from the individual who may occupy it, is simply a collection of rights and duties. A role represents the dynamic aspect of status. When the individual puts the rights and duties which constitute the status into effect, he is performing a role... Status and role serve to reduce the ideal patterns for social life to individual terms. They become models for organizing the attitudes and behavior of the individual so that these will be congruous with those of the other individuals participating in the expression of the pattern.

Johnson en Johnson (2003:25) lig die begrip **status** toe deur te stel dat status oor die algemeen 'n funksie is van die graad waarin 'n individu se bydrae belangrik is vir die sukses (en prestige) van die groep, hoeveel mag (beheer oor uitkomst) 'n individu het, en in watter mate die persoon 'n geïdealiseerde eienskap openbaar. Só kan die begrip dan gebruik word om te verwys na 'n lid van die studenteraad se totale posisie in die universiteitsmilieu en sluit in "... all his particular statuses and all the prestige he may have for his personal qualities and attainments" (Fourie, 1980:31).

Van Rensburg (1975:51) beskou status as die sosiaal-erkende plek of posisie wat 'n persoon (voorsitter/president van die studenteraad) in die samelewing (tersiêre instelling) of binne 'n groep (studenteraad) inneem of beklee. Dit het die volgende kenmerke:

- Dit is sosiaal-posisioneel, want dit verwys na 'n bepaalde **sosiale posisie**, plek of amp wat 'n persoon binne 'n sosiale groep inneem. Só kan dieselfde persoon 'n verskeidenheid sosiale statusse beklee, afhangende van die wisselende aard van sy sosiale groeperings waarvan hy lid is.

- Status is sosiaal-relasioneel, met ander woorde, dit plaas die rolspeler in 'n sekere **verhouding** teenoor die alter.
- Status is sosiaal-situasioneel, want dit plaas rolspelers en alters binne 'n sosiale **situasie** in 'n verhoudingskonstellasie. Die studenteleiers-studente-verhouding kom byvoorbeeld as 'n sosiale situasie binne die universiteitsmilieu in die georganiseerde studentelewe voor.

Status definieer klas. Rolle word gerangskik volgens prestige, byvoorbeeld 'n voorsitter/president van die studenteraad is hoër as 'n primaria/primarius van 'n koshuis, en prestige dra dus by tot die klassifisering van rolle. Hoe die voorsitter/president 'n rol gaan vervul, is 'n beskouing van agting wat 'n beoordeling van studente is en nie van rolle nie. Sosiale status verskil van wettige status deurdat dit 'n evaluering is van 'n studenteleier se vereiste om gerespekteer te word wat betref die prestige van die verskillende rolle wat hy beklee. Objektiewe evaluering van sosiale status kan gebaseer word op faktore soos 'n student se studierigting, behuising en inkomste.

Status deur postitels of spesiale voorregte is nie motiverend van aard nie, omdat dit nie die taakinhoud raak nie. Status word dikwels as 'n dryfveer beskou, omdat persone met hoër status in 'n organisasie meestal beter gemotiveerd is as persone met 'n lae status. Die rede hiervoor is nie die status as sodanig nie, maar die verantwoordelikheid wat gewoonlik met hoër status gepaard gaan (Mol, 1992:62).

Status kan dus beskou word as 'n sosiaal gedefinieerde posisie in 'n groep of gemeenskap. Afgesien van die feit dat daar in elke groep 'n netwerk van kommunikasie, eiesoortige norme en 'n bepaalde vlak van kohesie tot stand kom, ontwikkel daar in die verloop van die groepproses ook 'n patroon van differensiële status tussen die groeplede, wat eie is aan die groep. Sommige lede in die groep word met 'n groter mate van waardering en respek as ander bejeën. Sodoende ontstaan daar 'n verskil in die wyse waarop lede teenoor mekaar optree.

### **2.4.2.3 Posisie**

Die posisie van 'n persoon is nooit geïsoleerd nie, maar staan altyd in 'n bepaalde interaksie tot ander persone. 'n Posisie soos dié van 'n studenteleier teenoor 'n ander student verwys na die naamgewende en plekaanduidende aspek. Die naamgewende

aspek (byvoorbeeld studenteraad) verwys na die posisie deurdat dit 'n bepaalde naam aan 'n kategorie persone gee wat binne 'n bepaalde sosiale struktuur funksioneer. Die plekaanduidende aspek (byvoorbeeld voorsitter/president) verwys na die posisie wat die individu ten opsigte van die kollektiwiteit inneem (Cuff, Sharrock & Francis, 1998:95).

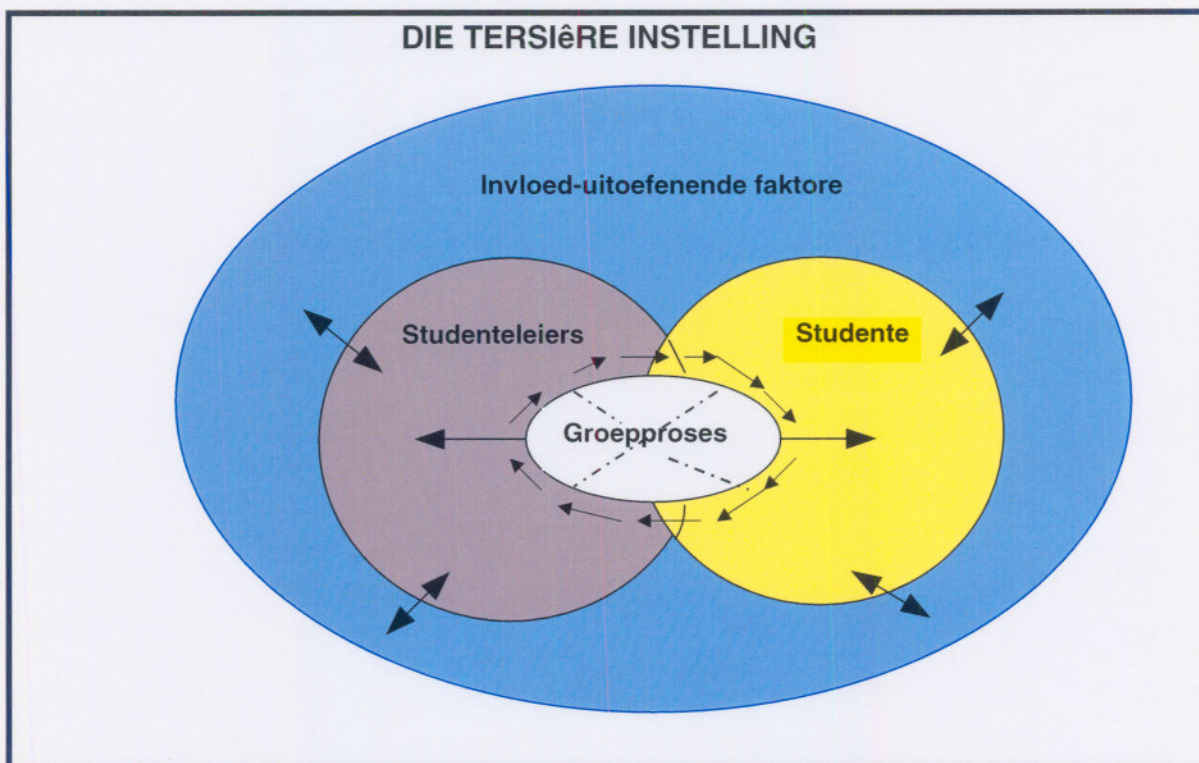
Landis (1995:89) voer aan dat die posisionele aspek na die plek (status) van die individu in die verhoudingsstelsel ten opsigte van die mede-rolspelers verwys. Die tweede aspek van die proses van interaksie is die van individuele deelname en verwys na wat die individu in sy verhouding met ander individue doen. Hierdie aspek is die meer dinamiese dimensie en is die rol wat die persoon vervul. Met elke posisie gaan 'n rol gepaard, daarom die term *posisierol*.

Rol is in der waarheid 'n beskrywende begrip deurdat dit die gedrag wat vereenselwig word met 'n posisie, beskryf. Rol is dus 'n afhanklike veranderlike wat deur sekere faktore beïnvloed word. Bales (Hare, 1999:81) meld dat "in any given situation, each actor will define his own situation a little differently, partly because of his particular position in the concrete situation and partly because of the different apperceptive mass of meanings and values which he brings from previous situations".

Volgens Gibson *et al.* (2000:216) behels 'n enkele status in 'n gemeenskap nie net een rol nie, maar 'n wye verskeidenheid rolle wat daarmee vereenselwig word. Die rolbekleër word met verskillende ander rolspelers met wie hy te doen kry in verhouding gebring ter volvoering van die verpligtings van sy status (*rolstel*).

Wanneer 'n studenteleier sy tyd, talente en bronne aan 'n studenteorganisasie soos die studenteraad toewy, kan die studenteleier hom in 'n situasie bevind waar hy 'n begeerte ontwikkel om 'n sekere posisie binne die studenteraad te wil beklee. Die studenteleier se ego verteenwoordig sy redes waarom hy die posisie wil beklee. Volgens Martin (2003) kan 'n probleem ontstaan wanneer studenteleiers onwillig is "to let go of their egos" (dit wil sê hulle persoonlike redes) om die groter geheel en ideale van die studenteraad te dien (vergelyk Hoofstuk 4, 4.5.15 – laat vaar jou ego).

In Figuur 2.1 word die studenteleiers se rol, status en posisie ten opsigte van ander studente aan die tersiêre instelling uitgebeeld.



**Bron:** Yura, H. & Walsh, M.B. 1983. The nursing process: assessing, planning, implementing, evaluating. Norwalk, Conn. : Appleton-Century-Crofts. p. 75. [aangepas]

**FIGUUR 2.1: Studenteleiers se rol, status en posisie in verhouding tot ander studente aan die tersiëre instelling**

Vanuit bogenoemde figuur kan die rol van studenteleiers aan tersiëre instellings soos volg prakties in die studentegemeenskap van toepassing gemaak word (vergeelyk ook 2.8):

- **Verteenwoordiging in strukture**

Die student is 'n ten volle eiesoortige lid van die universiteitsgemeenskap. Hy is medebeoefenaar van die wetenskap, het volle deelgenootskap aan akademiese vryheid en besit beperkte beheerbevoegdheid. Die student mag nie as 'n toeskouer, klant of objek beskou word nie, aangesien dit sy akademiese vryheid in gedrang sal bring. Studente behoort ruimer geleentheid gegun te word vir inspraak op elke vlak van die akademie; nie net in die lesinglokaal nie, maar ook in departemente, fakulteite en die senaat. Sodoende kan vennootskap versterk word met ewewigtige leierskap (Kommissie van Ondersoek, 1992:14).

- **Betrokkenheid by buite-akademiese bedrywighede**

Buiten die streng akademiese bedrywighede van die student, is daar talle ander nie-akademiese of sekondêr-akademiese bedrywighede binne die intraverbondstroeping van die tersiêre instelling. Die uitgangspunt wat hier moet geld, is dat dit nie die akademiese vryheid in gedrang bring nie. Verder behoort sodanige bedrywighede met eerbiediging van die wese van die tersiêre instelling, as instelling van geleerdheid, te geskied (Kommissie van Onderzoek, 1992:14).

Koshuis-, verenigings- en sportbedrywighede verteenwoordig 'n ingewikkelde organisatoriese patroon van buite-kurrikulêre aktiwiteite. Ongetwyfeld is hier sprake van relatiewe outonomie van studentekomitees, -besture, -verenigings, -organisasies en -rade. As lede van die universiteitsgemeenskap, is dit die plek waar studente hulle ten volle kan uitleef en met vryheid en verantwoordelikheid kan optree.

Studenteselfregering is 'n algemeen aanvaarde beginsel wêreldwyd. Inmenging en kontrole van die kant van die tersiêre instelling se owerheid kan ook tot 'n minimum beperk word, solank die tersiêre instelling se karakter en eie aard nie in gedrang kom nie. As bepaalde gesagstruktuur vervul die studenteraad hier 'n leidende rol. Die bekleding van 'n bepaalde amp wat gesag verleen aan die een wat wettig verkies is, geld ook hier (Kommissie van Onderzoek, 1992:15).

### **2.4.3 Norme, sanksies en waardes**

#### **2.4.3.1 Norme**

Norme vorm 'n integrale en onafskeidbare struktuurkomponent van die sosiale sisteem en geen samelewing is daarsonder moontlik nie. Alle groepe het norme, hetsy formeel of informeel en verskil van samelewing tot samelewing en van groep tot groep. In sekere sisteme bestaan bepaalde norme wat net op lede van daardie sisteem van toepassing is (Johnson & Johnson, 2003:26).

Norme stel die riglyne waarvolgens 'n persoon van plan is om te handel of waarvolgens hy behoort te handel. Hierdie norme kan van een groep na 'n ander verskil, en die individu moet hom vergewis van die norme wat binne daardie groep geld sodat sy gedrag die gedrag van ander groeplede kan onderskryf (Rue & Byars, 2003:190). Volgens Gibson *et al.* (2000:207) is norme die standarde wat deur die

lede van 'n groep gedeel word en beskik oor sekere eienskappe wat belangrik is vir die groeplede.

Volgens Johnson en Johnson (2003:26) behels die norme van 'n groep die groep se algemene opvatting rakende die toepaslike gedrag, houdings en persepsies vir die lede. Dit is die voorgeskrewe gedragskodes wat nie slegs rigting gee aan die gedrag van groeplede nie, maar ook groepinteraksie bevorder deurdat dit die tipe response wat in sekere situasies verwag en aanvaarbaar is, spesifiseer.

Die bestaan en werking van beperkings binne die groepsituasie ten opsigte van beide doelstellings en middele beteken dat sosiale gedrag normatief-gereguleerd of normatief-relevant is. Die inhoud en vorm van sosiale optredes in groepe word grootliks bepaal deur die norme, reëls en verwagtings wat binne daardie groepsituasie geld (Kreitner & Kinicki, 2004:26).

Sommige norme is volgens Komives *et al.* (1998:177) eksplisiet en word duidelik deur alle deelnemers waargeneem, terwyl ander norme gedurende die kulturele praktyke van die groep ontstaan. Groepnorme dra ook by tot die konsep van groepklimaat. Volgens Kreitner en Kinicki (2004:265) en Rue en Byars (2003:190) word norme alleenlik gevorm met agting vir dinge wat werklik betekenis vir die groep het. Dit kan geskrewe wees, maar gewoonlik word dit verbaal aan lede gekommunikeer. In sommige gevalle word dit nie formeel neergelê nie, maar nogtans deur die groep verstaan. Norme word ook in verskillende grade deur groeplede aanvaar en kan op elke groeplid van toepassing wees of slegs op sommige groeplede. Indien daar nie aan die vereiste norme voldoen word nie, kan sanksies toegepas word (vergelyk 2.4.3.2).

Wanneer studenterade in oënskou geneem word, kan afgelei word dat die rol wat elke lid vervul vir die hele groep betekenisvol is en dat lede die reëls van die groep verstaan en dienooreenkomstig optree (vergelyk Hoofstuk 5, Tabel 5.4 – die gemiddelde telling vir die ondersoekgroep ten opsigte van rolle en norme is op 3,75 volgens die kriteria vir die Likert-skaal bepaal).

#### **2.4.3.2 Sanksies**

Sanksies van die een of ander aard is nodig om norme af te dwing. Roode (1974:98-99) en Biddle (1979:47) definieer sanksies as "... strafmaatreëls wat van toepassing is

op diegene wat nie met die norme konformeer nie en, waar toepaslik, beloning aan diegene wat wel konformeer". Sanksies kan dus positief of negatief wees. Ook in die rol van studenteleiers is daar sekere norme wat deur middel van beleid en reëls deur die tersiêre instelling bepaal word en waaraan gehoor gegee moet word. Indien studente nie met die norme van die tersiêre instelling konformeer nie, kan sanksies in ooreenstemming met die tugbeleid toegepas word.

### **2.4.3.3 Waardes**

Waardes verteenwoordig 'n breë perspektief wat verweefde konsepte soos patriotisme, vooruitgang, gelykheid en demokrasie insluit. Norme word wel op waardes gebaseer, maar waardes word eerder as die breë algemene perspektief op aanvaarbare gedrag binne 'n bepaalde gemeenskap en kultuur beskou (Landis, 1995:75).

Waardes hou verband met elke aspek van kultuur en verwys na dit wat wenslik is, na wat begeer word, of selfs waarna verlang word. Kreitner en Kinicki (2004:82) definieer waardes as "concepts or beliefs pertain to desirable end-states or behaviors, transcend situations, guide selection or evaluation of behavior and events, and are ordered by relative importance".

Volgens Bales (Hare, 1999:86) is 'n individu se waardes verteenwoordigend van 'n stel rolle wat vervul moet word in 'n ideale sosiale drama wat die individu wens om te ondersteun. Bales (Hare, 1999:81) het 26 kombinasies van waardes gelys wat waarneembare rolle in groepe konstitueer. Die items op die lys kan as aanduiding dien van watter rolle 'n persoon gewillig is om te vervul tydens 'n sekere situasie en watter rolle die individu eerder sal wil vermy.

In antwoord op die behoeftes en eise van 'n era waarin fundamentele veranderings voortdurend nasionaal en internasionaal plaasvind, is tersiêre instellings daarop gerig om hulle identiteit daadwerklik en op ewewigtige wyse te koester, te aktualiseer en te kommunikeer. Dit word gedoen deur bepaalde sentrale waardes hoog te ag en uit te leef. Die studenteleiers leef dan in ooreenstemming daarmee ook hulle waardes uit.



#### **2.4.4 Roldinamika**

Roldinamika beskryf die psigososiale verskynsel ooreenkomstig die verskillende rolle en rolkomponente wat vervul word, hoe hulle gedefinieer word en die belangrikste; hoe hulle herdefinieer, heronderhandel, hersien en aktief gemanipuleer kan word as deel van persoonlike interaksies. Die rolkonsep verskaf 'n algemene eenheid van interaksie rakende kompleksiteit van gedrag, verwagting en duidelike of bedekte konsensuele ooreenkoms (Blatner, 1991:34).

Volgens Blatner (1991:34) gebruik roldinamika 'n teatriese model van menslike ervaring. Mens se interaksies behels beide uitdrukkende en onuitdrukkende elemente en ontvou in 'n dialektiese proses wat nie maklik ooreenkomstig gepaste persoonlikheidstipes geklassifiseer kan word nie. Mens vervul 'n verskeidenheid rolle en verkeer dikwels in konflik – intrapsigies en interpersoonlik. Roldinamika is samevoegend deurdat dit uniek is om verskynsels wat op die verskillende vlakke van menslike organisering gebeur, onder die loep te neem.

Roldinamika help persone om hulle situasies met betrekking tot ongebalanseerdheid, wat meer ontwikkeling benodig en herdefiniëring vereis, te beskryf. Roldinamika erken die multivlakproses van kognisie en beklemtoon die gebruik daarvan as 'n bron vir insig en aanvaarding (Blatner, 1991:34, 36).

#### **2.4.5 Rolgedrag en rolverwagting**

##### **2.4.5.1 Rolgedrag**

Rolgedrag is die voldoening aan die normatiewe gereguleerdheid of patrone van die rol. Anders gestel is dit die konformering met die rolverwagting. Dus is rolgedrag die aktualisering, die daadwerklike besetting of uitvoering van die rol. Eers wanneer daar van rolgedrag of rolspel sprake is, verkry posisie en rol dinamiese betekenis (Johnson & Johnson, 2003:24; Van den Berg, 1977:129).

Fourie (1980:86) meld dat rol deur heersende rolvoorskrifte beïnvloed word, maar die rolspeler se werklike rolgedrag word onder meer deur persoonlikheidseienskappe, voorkeure en vermoëns beïnvloed. Die rolgedrag van 'n posisiebekleër sal gevolglik nie presies met rolvoorskrifte ooreenstem nie en kan selfs radikaal daarvan verskil.

### **2.4.5.2 Rolverwagting**

'n Rolstel bestaan uit die verskillende persone met wie die fokuspersoon kontak het en het 'n aandeel in en hou verwagtings in van die fokuspersoon se prestasie. Omdat alle lede van 'n fokuspersoon se rolstel op die een of ander manier van sy prestasie afhang, ontwikkel hulle opvattinge en houdings omtrent wat hy behoort of nie behoort te doen nie as deel van sy rol. Hierdie opvattinge en houdings wat deur die lede van 'n rolstel gehuldig word, word beskryf as rolverwagtings. Die verwagtings word na die fokuspersoon in die vorm van 'n senderrol gestuur. Die fokuspersoon se persepsie van die boodskappe soos deur die rolstel gestuur, is die ontvangde rol, en rolgedrag is wat die fokuspersoon doen in antwoord op die boodskappe wat hy ontvang het, asook sy persepsie van die rol (Rodham, 2000:72; vergelyk Hoofstuk 4, 4.4 – leierskap as groepdinamiese proses).

Daar bestaan by mede-studenteleiers as alters 'n bepaalde verwagting ten opsigte van die gedrag van ego. Hulle is met ander woorde vertrou met die norme van die rol as voorsitter/president. Daar word na hierdie normkompleks verwys as 'n verdere analitiese faset om die rol van die rolverwagting te onderskei. Wanneer 'n persoon dus 'n rol beset, betree hy die rolverwagting (Van den Berg, 1977:127).

Volgens Weiss (1982:708) is rolverwagting die versameling van kollektiewe opvattinge, subjektiewe moontlikhede, elemente van kennis wat in verhouding tot aanvullende rolle die regte en verpligtings spesifiseer en die toepaslike leiding vir persone wat 'n spesifieke posisie beklee.

Volgens Campbell (1999:6) is rolverwagting 'n kombinasie van die rolspeler se eie rolkonsep en dié van die ander rolspelers. "Unless alter's role conceptions constitute highly authoritative and very specific prescriptions, there is seldom a one-to-one correspondence between ego's and alter's divergent conceptions" (Walker, 1979:177).

Volgens Rodham (2000:72) het baie benaderings tot die studie van rol op rolgedrag gefokus, sonder om dit in konteks met die rolvereistes en -verwagtings te plaas. Dit is onvoldoende om net te weet iemand doen iets; die verwagtings van beide die rolbeker en die ander rolstelle moet in berekening gebring word. "It is not enough to know the 'what': the 'why' and the 'how' are also important".

## 2.4.6 Rolpersepsie en roluitvoering

Volgens Moreno se rolteorie dra twee faktore by tot die vorming en manifestering van 'n rol, naamlik rolpersepsie en roluitvoering (Kipper, 1991:73; vergelyk 2.3). Hierdie teorie erken dat die faktore op twee wyses kan funksioneer. As suksesvolle fases: "First, one views the expectations associated with the role ... and adopts the attitudes of the role. Then one actually exhibits behavior associated with the role." (Barbour & Moreno, 1980:85.) Hulle kan ook interaksioneel funksioneer: "A high degree of role perception can be accompanied by a low skill for role enactment and vice versa. Role playing is a function of both role perception and role enactment." (Fox, 1987:63.)

Volgens Gibson *et al.* (2000:217) kan byvoorbeeld drie verskillende persepsies van dieselfde rol binne 'n organisasie bestaan, naamlik die persepsie van die formele organisasie (tersiêre instelling), die groep (studenteraad) en die individu (student). Die dekaan van 'n fakulteit, die studente en die professore self kan persepsies hê van die rol van byvoorbeeld professor. Hierdie verskille in persepsie verhoog die moontlikheid van rolkonflik.

Volgens Hartenian en Hadaway (1994:43) is rolpersepsie persone se opvatting van wat hulle werk behels en hoe om dit uit te voer. Twee belangrike aspekte van rolpersepsie is rolkonflik en rolduidelikheid (vergeelyk 2.4.9 en 2.4.11).

Dimensies van roluitvoering sluit in organiese betrokkenheid (die moeite wat die persoon doen om die rol uit te voer), aantal rolle (aantal rolle wat 'n persoon kan speel; die aantal rolle beskikbaar vir uitvoering is 'n teken van die soepelheid van die persoon) en opsies ten opsigte van die bekleding van 'n rol.

## 2.4.7 Roldifferensiasie en roldiversiteit

### 2.4.7.1 Roldifferensiasie

Roldifferensiasie is die mate waarin die bekleër van een rol onafhanklik is van die bekleër van ander rolle. Die rolle wat gedurende dié proses ontstaan, is gewoonlik uniek aan 'n bepaalde groep en word met verloop van tyd meer gedifferensieerd. Volgens Brown (2000:41, 69) kan dié rolle in twee kategorieë verdeel word, naamlik **taakrolle** aangesien die bekleër daarvan gemoed is met die voltooiing van die taak op hande. Hy organiseer die groep om doelwitte te bereik en gee ondersteuning aan

al die ander groeplede Taakgeoriënteerde gedrag is dit waarop gekonsentreer word sodat dinge gedoen word, byvoorbeeld deur inligtingversameling en die voorstel van oplossings.

Ander individue aanvaar **sosio-emosionele rolle** deurdat hulle oor die algemeen sodanig optree dat dit help om die emosionele behoeftes van die groeplede te bevredig. Sosiaal/emosioneel-georiënteerde gedrag is dit wat die groepprosesse onderhou, byvoorbeeld die opbou en ondersteuning van ander persone se sienings of die vermindering van spanning (vergeelyk Hoofstuk 3, 3.2.4 en Hoofstuk 4, 4.4.1).

Beide taakgeoriënteerde en sosiaal/emosioneelgeoriënteerde gedrag is nodig vir doeltreffende groepfunksionering.

#### **2.4.7.2 Roldiversiteit**

Voordele wat voortspruit uit roldiversiteit is onder meer statussekuriteit, rolprestasie en persoonlike verryking. 'n Netwerk van rolle maak die ontwikkeling van wat ons as persone is moontlik en verskaf dus 'n soepel identiteit (Snyman, 1997:12).

#### **2.4.8 Roldubbelsinnigheid**

Die kompleksiteit van rolle in groepe wissel van lid tot lid en kan 'n groot mate van stres vir die bekleërs veroorsaak, veral as die gedrag wat met 'n rol vereenselwig word, swak gedefinieer is (roldubbelsinnigheid) of onkonsekwent is (rolkonflik) (Campbell, 1999:6; Forsyth, 1999:115).

Bamber, Snowball en Tubbs (1989:287) definieer roldubbelsinnigheid "... in terms of (1) the predictability of the outcome or responses to one's behavior ..., and (2) the existence or clarity of behavioral requirements, often in terms of inputs from the environment, which would serve to guide behavior and provide knowledge that the behavior is appropriate ...".

Gordon (1999:275) sluit hierby aan en meld dat persone se verskillende verwagtings rakende die aktiwiteite wat op 'n rol van toepassing is, tot onduidelikheid ten opsigte van die verwagtings of roldubbelsinnigheid lei.

## **2.4.9 Rolspanning en rolkonflik**

### **2.4.9.1 Rolspanning**

Rolspanning kom voor wanneer omstandighede dit byvoorbeeld vir 'n studenteleier moeilik maak om aan rolverwagtings te voldoen. Rolspanning ontstaan as nuwe rolle nie verstaan word nie en die rolbeksleërs onseker of bang is om op te tree (Fourie, 1980:101).

### **2.4.9.2 Rolkonflik**

Rolkonflik is beperk tot situasies waar die rolspeler deur botsende of kompeterende verwagtings gekonfronteer word. Met die sosiale leefwyse wat toenemend meer kompleks word, sal rolkonflik ook toeneem. Die formulering van reëls kan nie altyd tred hou met die sosiale veranderings wat soveel onverwagte gevolge het nie. Die reëls sêlf het die skeiding van onversoembare rolle bewerkstellig. Die persoon sal aan teenstrydige druk onderwerp word, stres ervaar en die probleem moet oplos deur 'n mate van cope-gedrag te openbaar, en beide die persoon en die sisteem sal ontwig word (Johnson & Johnson, 2003:25; Campbell, 1999:6).

Verskillende tipes rolkonflik is al geïdentifiseer, naamlik tussen tyd, bronne, vermoëns, of waardes van die individuele en gedefinieerde rolgedrag; tussen twee of meer rolle vir dieselfde individu, en ook deur onverenigbare beleide, standarde van evaluering, vereistes en verwagtings van ander persone (Bamber *et al.*, 1989:287). Individue wat nie doeltreffend die teenstrydige vereistes oplos nie en nie besluite neem of reëls skep om konflik op te los nie, kan in die proses te veel tyd aan die konflikprobleem en te min tyd aan die werkverwante aktiwiteite bestee (Hartenian & Hadaway, 1994:43).

Gibson *et al.* (2000:217) en Gordon (1999:275) onderskei tussen die volgende tipes rolkonflik:

- **Intrarolkonflik**

Dit is konflik wat ontstaan wanneer 'n individu ondervind dat ander persone teenstrydige verwagtings van hom as beksleër van 'n enkele posisie koester; wanneer daar nie ooreenstemming is rakende die tipe gedrag wat van toepassing is vir 'n spesifieke rol nie.

- **Interrolkonflik**

Dit vind plaas as gevolg van die gelyktydige bekleding van twee of meer posisies wat onverenigbare verwagtings inhoud deur twee of meer groepe van relevante andere betreffende dieselfde rolle.

- **Persoonsrolkonflik**

Dit is verwagtings wat met 'n fokusrol vereenselwig word wat in stryd is met die bekleër se waardes, behoeftes of ambisies.

In 'n organisasie kan rolkonflik aanleiding gee tot die verwarring, spanning en ongelukkigheid van rolbkleërs en kan 'n negatiewe uitwerking op hul houding teenoor hul werk uitoefen. Tog kan 'n mate van konflik bevorderlik wees vir verandering.

Volgens navorsing is bevind dat rolkonflik in so 'n mate toegeneem het dat 'n persoon se verpligting tot roldeelnemers streng gedefinieer en gekontroleer is (Troyer, Mueller & Osinsky, 2000:412). Daar is bevind dat persone wat 'n groter mate van werksoutonomie verkry, minder rolkonflik ervaar, aangesien hulle beter geposisioneer is om hulle rolle te heronderhandel op 'n manier wat rolkonflik sal verminder. In die empiriese ondersoek van hierdie studie (Hoofstuk 5, Tabel 5.4), toon die ondersoekgroep oor die algemeen hoë gemiddelde tellings ten opsigte van outonomie.

Rolkonflik moet deur die tref van 'n kompromie opgelos word – daar moet ten minste 'n deel van albei stelle verwagtings ingeboet word, of een alternatief gekies en die ander ter syde gestel word. **Rolversterking** is die teenoorgestelde van rolkonflik en vind plaas wanneer 'n persoon twee rolle beset en die een rol sy motivering versterk om met die ander te konformeer (Johnson & Johnson, 2003:24).

Volgens Komives *et al.* (1998:178) kan rolkonflik die beste hanteer word deur na te dink oor watter aandeel jy aan die ontstaan van konflik kon gehad het, of oor die verwagtings wat jy van ander persone het wat bots met hulle opvattinge.

### **2.4.10 Rolkonsensus**

Volgens Van den Berg (1977:129) vind rolkonsensus plaas wanneer beide rolspeler en alter vertrouwd is met die norme en rolinhoud van 'n posisie. Talcott Parsons (Banton, 1965:27, 200) stel dat konsensus bereik kan word oor die inhoud van die rolle wat bydra tot die stabiliteit en integrering van die stelsel en tot die toegewydheid van individue aan sekere rolle. Rolle is dus kongruent as dit verenigbaar is met betrekking tot inhoud, prestige en groepaffiliasie (vergelyk 2.3).

Volgens Kelvin (1969:159) is die wettigheid van 'n handeling afhanklik van die konsensus van die verwysingsgroep. Onder gewone omstandighede is dit die groep waarbinne die rol vervul word, met ander woorde die basiese verwysingsgroep vir konsensus oor 'n rol is die **rolgenote**.

### **2.4.11 Rolduidelikheid**

Rolduidelikheid verwys na hoe deursigtig die dimensies van die rol aan beide die studenteleiers en die studente is. Volgens Weiss (1982:708) verwys die duidelikheid van rolverwagtings na die verskil tussen die optimale hoeveelheid inligting wat benodig word rakende rolverwagting en die hoeveelheid inligting wat werklik aan 'n persoon beskikbaar is.

Volgens Elliot (Fletcher, 1998:23) lê die sleutel vir die bestuur van persone daarin dat hulle oor duidelik gedefinieerde en instemmende rolle en verantwoordelikhede moet beskik. 'n Gebrek aan duidelike grense kan verwarring veroorsaak wat aanleiding kan gee tot frustrasie, onsekerheid en 'n behoefte daaraan om verantwoordelikheid te vermy.

Rolduidelikheid word volgens Hartenian en Hadaway (1994:43) gedefinieer as 'n individu se verstaan van die werkverwagtings, die proses vir die vervulling van hierdie verwagtings en die gevolge van 'n persoon se roluitvoering. Hierdie verstandhouding kan ontstaan deur waarneming, verwagting ten opsigte van sosialisering of formele opleiding. In die afwesigheid van rolduidelikheid sal die uitkoms daarvan vir die individu en die organisasie ontevredenheid en spanning, angs en lae werkverrigting insluit. Rolduidelikheid word ook beskou as 'n oorsaak vir rolkonflik, omdat konflik meer geneig is om 'n uitkoms te wees vir die gebrek aan rolduidelikheid (Troyer *et al.*, 2000:411).

Dit is daarom van kardinale belang dat alle studenteleiers die nodige opleiding, hetsy formeel of informeel, individueel of in groepsverband, in die onderskeie portefeuljes wat hulle beklee, moet ontvang. Die kantoor van die Studentedekaan en sy personeel verrig 'n belangrike funksie in die opleidingsproses. In Tabel 5.4 (Hoofstuk 5) kan afgelei word dat lede van studenterade in die studiepopulasie oor duidelik gedefinieerde rolle beskik en elkeen 'n bydrae tot die doeltreffendheid van die groep waaraan hulle behoort, lewer.

#### 2.4.12 Roltekens

Hoe meer 'n rol met ander rolle vervleg is, hoe groter die neiging om dit met behulp van die een of ander eksterne teken te *onderskei*. Hoe groter die reeks situasies waarbinne 'n rol met gedrag verband hou (dus waarbinne die inligting oorgedra moet word), hoe duideliker is die rol onderskeibaar (Fourie, 1980:92). Dit rig 'n tipe waarskuwing dat mense bedag moet wees op die persoon wat bevraagteken word se spesiale regte en verpligtings in die onmiddellike situasie of in ander verhoudings waarby die partye moontlik betrokke kan wees. Volgens Banton (1965:91) is roltekens 'n manier van *kommunikasie* binne 'n verhouding en waardeur die persoon dus voorberei word om in interaksie met ander te kan verkeer. Roltekens *beheer* ook gedrag deurdat enige afwykende gedrag van 'n persoon onvanpas sal lyk en ander mense attent maak op wat die toepaslike sosiale norm is.

In die evaluering van sosiale tekens gaan dit nie oor die rolspeler se voorneme nie, maar oor die *betekenis* wat aan tekens geheg word. Aspekte wat leefstyle uitwys, kan grootliks as prestigetekens beskou word. In alle gemeenskappe word basiese rolle onderskei deur onder meer kontrasterende patrone van kleredrag, benamings, aanspreekvorme of woonadresse. Rolle kan ook geïdentifiseer word deur gestandaardiseerde verwagtings soos die werk wat aan iemand in 'n bepaalde sosiale groepering toegewys word. Dié patrone word versterk deur gewoontes van vermyding of uitsluiting en deur opvattinge rakende die bydraes wat van toepassing is op individue wat die basiese rolle vervul (vergelyk 2.2.2 – Simboliesinteraksionistiese rolteorie).

Bogenoemde siening kan ook op die studenteleiers van toepassing gemaak word, byvoorbeeld wanneer hulle universiteitsbaadjies na formele geleenthede aantrek. Naamplaatjies is ook 'n aanduiding van wie die persoon is en watter portefeulje beklee



word. Banton (1965:91) meld dat "... role signs also control behavior by making any deviant behavior on the part of the bearer seem more incongruous and by warning other people of the relevant social norms".

#### **2.4.13 Rolvereistes**

Rolvereistes is die vereistes vir 'n spesifieke roluitvoering en is beperkings wat op gedrag vanuit 'n sosiale siening geplaas word en wat nie verbreek mag word nie (Weiss, 1982:708).

#### **2.4.14 "Role-making"**

Rolle is nie 'n statiese versameling van gedrag nie. Mense vorm die rolle wat hulle bekleë. Hulle bring hul eie unieke persoonlikhede, opvattinge, vaardighede en talente in die rol in. Volgens Troyer *et al.* (2000:411) word 'n rol tussen sy bekleër en ander persone in die rolstel onderhandel. Die rol wat in ooreenstemming is met 'n posisie het altyd die potensiaal om gevorm te word en die potensiaal bestaan vir die bekleër van die posisie om aan die rolmakingsproses deel te neem.

In die werksopset is rolvorming in ooreenstemming met situasies wat werksoutonomie behels. Werksoutonomie reflekteer diskresie oor werkroetine, insluitende die vermoë om besluite te neem rakende hoe om werkstake uit te voer (vergelyk Hoofstuk 4, 4.5.6 – outonomie). Dit kan vir 'n studenteleier wat vryheid tot rolvorming het, moontlik wees om sy rol te heronderhandel indien roldeelnemers druk op mededingende verwagtings plaas (Troyer *et al.*, 2000:411).

#### **2.4.15 Roloorlading**

Wanneer soveel eise aan rolbkleërs gestel word dat hulle dit nie kan behartig nie, is daar sprake van roloorlading. Die probleem ontstaan nie slegs ten opsigte van mededingende verwagtings nie (rolkonflik), maar ook ten opsigte van die gebrek aan toepaslike bronne om die rol uit te voer. 'n Interessante verskynsel in verband met roloorlading is dat die mees onrealistiese eise gestel word deur persone wat verwyderd is van waar die handeling plaasvind (Fourie, 1980:100).

Volgens Gordon (1999:275) vind roloorlading plaas wanneer 'n rolbeker vind dat sy rol te veel tyd of kennis vereis. 'n Studenteleier met 'n strawwe voltydse studiekursus en wat te veel portefeuljewerk in die beskikbare tyd moet voltooi, ervaar roloorlading. So ook 'n persoon wat versoek word om take te verrig wat buite die kennis, vaardighede of vermoë van daardie persoon lê.

#### **2.4.16 Rolontwikkeling**

Rolontwikkeling behels die proses en dinamika waardeur 'n rol aangepas en gewysig word. Rolle kan teen verskillende tempo's en verskeie grade ontwikkel afhangende van 'n verskeidenheid faktore, en sodanige ontwikkeling kan betekenisvolle implikasies tot gevolg hê (Campbell, 1999:6).

#### **2.4.17 Rolinstandhouding**

Rolinstandhouding word gesteun deur die uitvoerder se ervaringsgebied (entoesiasme) en die uitkomst (produktiwiteit). Ander belangrike faktore is:

- die rol self, wat die struktuur insluit – dit is die duidelikheid van die inhoud daarvan en die spesifikasies vir die rol;
- die verhouding tot die situasie, wat die vraag van relevantheid behels – dit is die behoorlike passing tussen die rolgedrag en die spesifieke konteks waarbinne dit uitgevoer word; en
- die verhouding tot ander rolle.

Hierdie faktor dui op rolverenigbaarheid, naamlik die passing tussen twee of meer rolle, of hulle nou tot die rol-repertoire van een persoon of tot die uitvoerder vis-à-vis-rolle wat deur ander individue uitgevoer word, behoort. Soms verwerp persone goed gedefinieerde rolle asook versoenbare rolle juis omdat hulle nie meer gemotiveer is om dit te vervul nie (Kipper, 1991:72).

#### **2.4.18 Rolmoegheid**

Barbour en Moreno (1980:186) beskryf rolmoegheid as "a loss of energy available for a role because of continued unproductive role performance". In ooreenstemming met

hierdie situasie ontwikkel 'n funksie van 'n verlies aan entoesiasme (energie), 'n ernstige verwerping van die rolwaarde en 'n verval in die produktiwiteit van die rolvervulling (Kipper, 1991:72).

#### **2.4.19 Rolverandering**

Dit is nie altyd maklik vir 'n persoon om van een rol na 'n ander te verwissel nie. Die persoon moet weet wat die regte en verpligtings is van die rol waarna hy beweeg en dat hy sy gedrag dienoooreenkomstig sal moet verander. Dit vereis ook dat ander persone sy rolverandering moet erken en hulle gedrag dienoooreenkomstig moet verander. Rolverandering kan daarom probleme skep vir sosiale verhoudings, naamlik hoe groter die verandering vir die individu, hoe meer persone sal hy in beide sy ou en nuwe rolle ontmoet wat hulle gedrag sal moet aanpas.

Volgens Campbell (1999:6) kan rolverandering betekenisvol wees ten opsigte van die implikasies van verandering wat deur studenteleiers aangebring word deurdat hulle nuwe rolle aanvaar. As gevolg van vorige ervarings en vaardighede kan studenteleiers sekere verwagtings vir hulle rolle skep wat 'n impak op ander studente kan hê.

#### **2.4.20 Rolafstand**

Mense vervul nie net altyd rolle nie, maar dink ook dikwels na oor daardie rolle – hoe hulle gedefinieer is, vervul word en ontvang of oorgedra word. Hierdie differensiering waarin byvoorbeeld studenteleiers los staan van die rol wat hulle vervul, staan bekend as rolafstand. Die idee van rolafstand erken die kapasiteit van studenteleiers om gedeeltelik met die beperkte definisies van die rol wat hulle vervul, te disidentifiseer en om gelyktydig met die meta-rolle van die “direkteur, skrywer en ander persone agter die drama”, te identifiseer (Blatner, 1991:35).

Volgens Blatner (1991:36) beklemtoon roldinamika die gebruik van rolafstand as 'n konseptuele middel om oor die verskillende rolle wat studenteleiers in die georganiseerde studentelewe vervul, na te dink, dit te herevalueer, te herdefinieer en te heronderhandel.

### **2.4.21 Rolaanvulling**

Rolaanvulling is die graad waarin rolle in mekaar pas. Wanneer rolle aanvullend is, identifiseer die deelnemers in 'n verhouding hulleself en ander korrek, neem verwagte rolle noukeurig aan en presteer daarvolgens. Rolaanvulling vind plaas wanneer studenteleiers byvoorbeeld 'n aktueelkamp organiseer of vriende 'n verjaarsdag-partytjie geniet. Elke persoon in die span het 'n spesifieke rol om te vervul en elkeen funksioneer in ooreenstemming daarmee (Weiss, 1982:708).

### **2.4.22 Rolwisselwerking**

Volgens Weiss (1982:708) behels rolwisselwerking die tipiese en verwagte paring van rolposisies, byvoorbeeld man/vrou, moeder/kind, werker/kliënt, dosent/student. Beide rolle moet teenwoordig wees om die funksie te kan vervul. Daar kan byvoorbeeld nie 'n dosent wees sonder studente nie.

### **2.4.23 Rolongerymdheid**

Persone kan verskillende persepsies van dieselfde rol hê. Hierdie konsep kan toegepas word op die individu, groep of sosiale vlak. Studenteleiers rig hulle rolle op die georganiseerde studentelewe, terwyl die bestuur van tersiêre instellings van studente kan verwag om slegs op die akademie te fokus.

### **2.4.24 Rolomkering**

Rolomkering vind plaas wanneer een persoon die gedrag van 'n ander in 'n wederkerige rol aanneem, byvoorbeeld wanneer 'n gewone lid van die studenteraad die rol van voorsitter/president teenoor sy medelede aanneem.

### **2.4.25 Rolverlating**

Rolverlating is die gedragslyne en die sosiaal-psigologiese gedrag wat individue ontplooi om van 'n rol losgemaak te word en om nuwe identiteite te vestig wat die afgelope sosiale status verenig. Volgens Ebaugh (Wacquant, 1990:397) ontplooi rolverlating in vier natuurlike fases:

- vertwyfeling;
- soeke na en opweeg van alternatiewe;
- onderhandeling van keerpunte; en
- “post-exit”-aanpassing.

Die vertwyfelingsfase kan intree as gevolg van vier tipes omstandighede, naamlik organisasieveranderinge, werksuitbranding, teleurstelling of drastiese veranderings in verhoudings en spesifieke gebeure. Tydens werksuitbranding kan 'n persoon hom nie met die eentonige en antagonisitiese werklikheid van sy werksroetine en die geïdealiseerde beeld wat hy van sy werk het, versoen nie. Tydens hierdie fase openbaar individue se gedrag bewuste en onbewuste tekens van ontevredenheid met hulle werk en soek hulle nuwe rolalternatiewe. Ander faktore wat die duur van die fase van vertwyfeling beïnvloed, is volgens Ebaugh (Wacquant, 1990:398) “the degree of awareness and control over the exit, the institutionalization of doubts and whether doubting is done collectively or individually”.

Die tweede fase van rolverlating behels 'n individue se evaluerende ondersoek na alternatiewe rolle. Dit kan gedoen word in 'n oorwegende en rasionele wyse of onder die druk van irrasionele en emosionele kragte. Hierdie proses sluit vyf stappe in:

- die oorweging van alternatiewe;
- die toetsing van sosiale ondersteuning;
- die realisering van vryheid om 'n keuse te maak en die skatting van negatiewe en positiewe gevolge;
- die verskuiwing van verwysingsgroepe; en
- rolrepetering, beide werklik en in die verbeelding.

Die duur van hierdie fase hang af van die omkeerbaarheid en sosiale wenslikheid van die verlating van die rol, en die fase word verleng tot die mate waarin die roloorgawe meervoudig en sentraal is. Gedurende die evaluerende fase moet iets soortgelyks soos 'n “cognitive liberation” plaasvind vir die individue om te kan voortgaan op die pad van rolverlating.

Met die evaluerende opsies in gedagte, kan individue wat ernstig twyfel by 'n keerpunt in hulle rollooptaan te staan kom. Die tipes keerpunte is:

- spesifieke gebeurtenisse wat op simboliese of werklike wyse 'n rolverskuiwing afdwing;
- gebeure wat die geleidelike opbou van gevoelens van frustrasie tot 'n klimaks lei; en
- tydgebonde faktore, verskonings en/of situasies wat rolverlating dwingend maak.

Keerpunte dien nie slegs om aan ander studente die studenteleier se besluit om die rol te verlaat, bekend te maak nie. Dit help ook om kognitiewe wanluidendheid te verminder, en dit fasiliteer die mobilisering van die morele en sosiale bronne wat benodig word om die rol te kan verlaat. Rolverlating gaan gepaard met 'n wye verskeidenheid gevoelens en emosies, van verligting tot angs, van skuldgevoelens tot gevoelloosheid. Sommige studenteleiers kan voel dat hulle nie tot iets behoort nie. Hierdie vakuumpfase is volgens Ebaugh (Wacquant, 1990:398) korter vir diegene vir wie dit moontlik was om brûe met vriende, stokperdjies, werk ensovoorts te bou.

Die laaste fase behels die skep van die "ex-role". Dit bestaan uit die bestuur van die ongerymdheid en spanning wat ontstaan tussen die nuwe selfdefiniëring en die openbare verwagtings wat sosiaal verbind is aan die "hangover identity". Volgens Ebaugh (Wacquant, 1990:399) bevind die meeste individue in hierdie fase hulle in die die sosiale reaksies van ander persone, asook met die effek van die sosiale etikettering wat aan hulle vorige identiteit gekoppel is.

Ebaugh (Wacquant, 1990:399) dui die volgende uitstaande kenmerke aan wat die rolverlatingsproses beïnvloed:

- omkeerbaarheid en duur van die proses;
- enkel- versus meervoudige verlatings;
- individue versus groepverlating;
- graad van beheer, sosiale wenslikheid, institusionalisering en bewuswording;
- sentraliteit van die rol; en
- vrywilligheid van die rolverlating.

Ebaugh (Wacquant, 1990:400) meen "role exit ... as a basic social process must be incorporated in the broader sociological literature on role theory".

Na aanleiding van bogenoemde uiteensetting van die verskillende rolkonsepte word die teorieë van Belbin (spanrolteorie) en Goffman (verwysingsraamwerk) vervolgens kortliks toegelig.

## **2.5 BELBIN SE SPANROLTEORIE**

Benne en Sheats (Van Heerden & Du Toit, 2000:92; Hare, 1999:81) het in hulle navorsing 'n rolgedragklassifikasieskema ontwikkel. In hierdie navorsing word 12 taak- en sewe groeponderhoudende rolle in groepprestasie beskryf. Genoemde navorsers se werk het gefokus op klein besprekingsgroepe wie se taak dit was om te selekteer, te definieer en die oplossings van algemene probleme te vind. Deur waarneming het Benne en Sheats (Van Heerden & Du Toit, 2000:92; Hare, 1999:81) 'n aantal taakrolle geïdentifiseer wat verband hou met die funksie van fasilitering en koördinerende van hierdie groeuprobleemoplossingsaktiwiteite. Byvoorbeeld, die voorgestelde rol van "initiator-contributor" het verwys na 'n persoon wat nie idees aan die groep voorstel, soos nuwe maniere om 'n probleem te benader en op te los nie. Die onderhoudende rolle is geïdentifiseer weens hulle verband met gedrag wat groepgesentreerde houdings bevorder. Die rol van "encourager" verwys byvoorbeeld na 'n persoon wat geprys word en ooreenstem met ander persone en die bydraes van andere aanvaar. Volgens Benne en Sheats (Hare, 1999:81; Adair, 1986:62) is al hierdie rolle noodsaaklik vir suksesvolle groepprobleemoplossing.

Hierdie navorsing van Benne en Sheats skyn as inspirasie te gedien het vir die meer onlangse ontwikkeling van Belbin se spanrolteorie (Prichard & Stanton, 1999:652). Belbin se ontwikkeling van die spanrolkonsep het ontstaan uit waarneming oor 'n tydperk van nege jaar heen, van spanne bestuurders tydens opleidingskursusse wat bestuurspeletjies gespeel het en waar spanprestasie in terme van wen of verloor gemeet is. Volgens Belbin (Senior, 1997:242) was dit moontlik om die prestasie van 'n span te kon voorspel deur kennis van elke spanlid se spanrol te hê. Gegewe spanrolprofile vir elke spanlid, waar al die spanrolle sterk verteenwoordigend van die profile was (dus die span kan aanvaar word as gebalanseerd), was die span voorspel om hoogspresterend te wees. Waar sommige van die spanrolle afwesig was, hou Belbin vol dat die span 'n laer sukseskoers sal hê.

Belbin (1993:132-133) beweer dat in die behoefte van 'n spesifieke projek of taak die beste voorsien kan word deur 'n span saam te stel wat uit 'n aanvullende balans van

spanrolle bestaan. Dit het die toepassing in leierskapidentifisering en suksesvolle beplanning tot gevolg. Hierdie gedrag word in agt spanne geklassifiseer, wat elkeen 'n gedragspatroon beskryf, gekenmerk deur die manier waarop 'n spanlid met 'n ander lid in interaksie verkeer, en Belbin gebruik die term "spanrol" hiervoor. Hierdie spanrolle is van kardinale belang vir doeltreffende spanprestasie, en vyf onderliggende prestasiebeginsels is geïdentifiseer (Van Heerden & Du Toit, 2000:86; Prichard & Stanton, 1999:652):

- Elke spanlid dra by tot die bereiking van die span se doelwitte deurdat sowel 'n funksionele rol (vasgestel deur hul professionele en/of tegniese kennis) as 'n spanrol (vasgestel deur hul kenmerkende patroon van spaninteraksie) vervul word.
- Die span benodig 'n optimale balans in beide die funksionele en spanrolle, wat afhanklik is van die doelwitte en take waarmee die span te doen kry.
- Die doeltreffendheid van die span sal verbeter deur die mate waarin lede hulleself herken en hulle aanpas by die relatiewe sterkte binne die span, om in beide kundigheid en vermoë spesifieke spanrolle aan te neem.
- Persoonlike eienskappe bring mee dat lede by sekere spanrolle inpas, terwyl dit beperkend kan wees in ander rolle.
- 'n Span kan hulle tegniese bronne slegs tot die beste voordeel ontplooi indien hulle oor die vereiste omvang van spanrolle beskik om doeltreffende spanwerk te verseker.

Die agt verskillende tipes spanrolle wat Belbin (Prichard & Stanton, 1999:653; Senior, 1997:243) geïdentifiseer het, is "plant, resource investigator, chairman, shaper, monitor evaluator, team worker, company worker, and completer-finisher". Meer onlangse navorsing verander selfs die rolle "chairman and company worker" na koördineerder en implementeerder, alhoewel die profiele van beide rolle dieselfde gebly het. Daar is selfs 'n negende rol bygevoeg, naamlik die van spesialis – dus iemand wie se rol dit is om professionele kundigheid te voorsien in sekere "real life"-gevalle.

'n Verskeidenheid kombinasies van hierdie rolle kan die span se prestasie beïnvloed. Volgens Belbin (Prichard & Stanton, 1999:653) kan die agt spanrolle gesien word as vier pare: twee spanleiers (vormgewer en koördineerder), twee kreatiewe denkers (aanleg- en monitorevalueerder), twee organisatoriese werkers (implementeerder en



algehele voltooiër) en twee onderhandelaars (bronondersoeker en groepwerker). 'n Individu kan dus oor meer as een prominente spanrol beskik, maar Belbin (1993:92) stel voor dat jy "outlaw those team roles foreign to the self ... the avoidance of unsuitable team roles needs to be actively, and even energetically pursued. Failure to do so means that the self will be poorly placed and in a weak position" (McCrimmon, 1995:37).

Senior (Prichard & Stanton, 1999:652) het in 1997 bewyse gevind vir die verband wat Belbin lê tussen spanrolbalansering en spanprestasie. Volgens navorsing in bestaande spanne in organisasies in die Verenigde Koninkryk, het hy bevind dat 'n positiewe korrelasie bestaan tussen die veronderstellings en werklike spanbalans en die span se kernfase van aktiwiteit.

Volgens Senior (1997:242) kan daar 'n aantal verskillende spanrolle geïdentifiseer word, en dit varieer volgens verskillende outeurs. Die grootste aantal spanrolle is vyftien (Davis, Millburn, Murphy & Woodhouse, 1992) en die minste vier (Parker, 1990). Daar bestaan ook ooreenstemming tussen verskillende stelde rolle, maar ook rolle wat uniek blyk te wees aan 'n spesifieke outeur. Sommige spanrolle word gebaseer op persoonlikheidsseienskappe.

In teenstelling met die werk van Senior (1997) het Prichard en Stanton (1999) die rolbalanshipotese op 'n meer gekontroleerde wyse bestudeer. Spanne was spesifiek so saamgestel om die rolbalanshipotese te toets en persone was alleenlik op die basis van hulle spanrolprofiel saamgegroepeer. Hierdie navorsing het ook meer op die oorspronklike werk van Belbin gekonsentreer. Die prestasie van twee verskillende tipes spanrolsamestellings is met mekaar vergelyk. In die een span was die rolvermenging gebalanseerd en in die ander span het die lede uit dieselfde rol tipe bestaan.

Belbin (Senior, 1997:243) voer aan dat spanrolle nie alleen bestaan as gedrag of denkstyle nie, maar individue sal geneig wees om onderskeidende voorkeure te hê, of natuurlike rolle sal op die meeste geleenthede aangeneem word. Alhoewel spanlede professionele vaardighede of kundigheid tot 'n span bydra, sal spanlede ook tot spesifieke gedragseienskappe, wat geïdentifiseer kan word met hulle natuurlike spanrolle, bydra. Spanrolteorie vind dus uitdrukking in die veronderstelling dat, vir 'n span om hoogspresterend te wees, daar 'n behoefte aan balans, of verspreiding van rolle oor die span is.

Volgens Belbin (Prichard & Stanton, 1999:653) is van al die rolle tipes die vormgewers die mees ontwrigtende tipe rol in 'n span, aangesien "shapers are characterised by a pattern of highly-strung, outgoing, and dynamic behavior. On a positive note they showed drive and readiness to challenge complacency and ineffectiveness. However, they also showed a proneness to provocation, irritation and impatience". Belbin het bevind dat spanne met "shapers" 'n hoë werkstempo handhaaf en vinnig is om alle moontlike toegang tot benaderings te ontdek. Hulle hou egter selde daarvan om saam te werk en ten spyte van 'n groot mate van positiewe doelgerigte aktiwiteit, ton spanlede 'n hoë mate van binnegevegte wat lei tot swak resultate. In teenstelling hiermee ervaar meer gebalanseerde samestellings van gemengde spanne nie hierdie probleme nie.

Die nege spanrolle soos deur Belbin voorgestel, word in Tabel 2.1 beskryf (Van Heerden & Du Toit, 2000:87).

**TABEL 2.1: Belbin se spanrolbeskrywings**

Belbin se spanrolle	Voorkeur-spandeelname	Persoonlike styl
Aanleg	Skep idees	Innoveerder
Bronondersoeker	Soek inligting en bronne	Uitgaande ontdekker en skakeling
Koördineerder	Koördineringsaksies	Fasiliteerder
Vormgewers	Gee leiding aan aktiwiteite	Aggressiewe bereiker
Monitorevalueerder	Kritiese assessering van produkte en aktiwiteite	Duiwelsadvokaat
Spanwerker	Slaan ag op groeiprosesse	Harmonieerder
Implementeerder	Toets en implementeer idees	Prakties en doeltreffend
Voltooier-afhandelaar	Slaan ag op detail en dryf vordering	Nougeset
Spesialis	Voorsien kennis en vaardighede in seldsame voorsiening	Doelgerig

Prichard en Stanton (1999:653) het in hul navorsing bevind dat die vormgewerspanne 'n hoë vlak van mislukking ervaar wanneer tot konsensusbesluite gekom moet word gedurende die voltooiing van 'n taak, as gemengde spanne waarin die rol van

vormgewer nie teenwoordig was nie. Hierdie navorsing was dus in ooreenstemming met dié van Belbin wat getoon het dat “shaper teams are prone to in-fighting”.

Daar is egter bevind dat by vormgewerspanne ‘n hoër vlak van interaksie tussen die lede bestaan as by gemengde spanne waar die rol van vormgewer afwesig was. Die hoë vlakke van interaksie kan moontlik aanwysend wees van die verwagte hoë vlakke van die drif en entoesiasme van die vormgewers wat in een span is. Die gemengde spanne het hoër vlakke van taakprosesvaardigheid ten opsigte van die beplanning van voorleggings van hoe om die taak te voltooi, as die span wat net uit vormgewers bestaan. Met betrekking tot spanprestasie in die algemeen dra die beplanning van ‘n taak grootliks by tot die doeltreffende funksionering van die span en lei dit tot uitstekende prestasie. Volgens Belbin se rolteorie word die taakprosesvaardigheid ten opsigte van die beplanning van voorleggings van hoe om ‘n taak te voltooi geassosieer met dié van ‘n “complete finisher” wat dus ‘n belangrike rol in elke span vervul (Prichard & Stanton, 1999:653).

Volgens Prichard en Stanton (1999:653) word Belbin se rolteorie baie wyd in opleiding gebruik – nie vir die identifisering van ‘n individu se rolprofiel as sodanig nie, maar as ‘n “transference facilitation technique”. Deur middel van hierdie tegniek word ‘n raamwerk gestel waarbinne ‘n persoon:

- bewus kan word van die vaardighede wat benodig word vir suksesvolle spanwerk;
- kan waarneem dat hy sekere vaardighede beter kan benut en aanwend as ander persone;
- kan leer om te identifiseer watter vaardighede in spanne waarmee hy te make het, ontbreek, en die impak hiervan op die prestasie van die span besef; en
- deur middel van oefening, enige natuurlike tendens om hom so te gedra dat hy nie ‘n bydrae lewer tot suksesvolle spanwerk nie, te kan oorkom.

## **2.6 GOFFMAN SE VERWYSINGSRAAMWERK**

In die praktyk beklee ‘n studenteleier baie rolle en word hy dikwels voor ‘n keuse gestel rakende watter rol om in ‘n bepaalde situasie te vervul. ‘n Rol wat ‘n studenteleier kies, kan sy persepsie van die studente wat hy in daardie verband

ontmoet het, beïnvloed en sy siening rakende die gemeenskap (tersiêre instelling) verander asook sy hele persoonlikheid beïnvloed.

Dit is belangrik dat die prosesse onderliggend aan rol geïdentifiseer en sistematies in berekening gebring word om tot 'n duidelike verstaan van rol te kom (Rodham, 2000:73). Volgens Goffman (Rodham, 2000:73) laat ontleding van die verwysingsraamwerk toe vir die verkenning van komplekse interverhoudings tussen 'n rolbeker en die verskillende rolstelle waarin hulle in interaksie verkeer, en daarby word teorie rakende die prosesse wat in die uitkomst van rol kulmineer, gegeneer. Die woord verwysingsraam word gebruik om die betekenis en belangrikheid van sosiale gebeure te definieer.

Volgens Branaman (1997:xlvii) behels verwysingsraamwerk "bracketing an activity and providing some sort of cue as to what the bracketed activity means ... events, actions, performances and selves do not always speak for themselves, but rather, depend on framing for their meaning".

'n Ander belangrike term wat gebruik word, is "keying". "Keying" is 'n transformering van raam. Dit verrig 'n belangrike rol by die bepaling van wat ons dink werklik aangaan (Goffman, 1974:45). Goffman (Rodham, 2000:72) gebruik die voorbeeld van twee mans wat lyk asof hulle met mekaar baklei, maar in werklikheid net besig is om te speel. Die verwysingsraamwerk wat ons dus gebruik om die aktiwiteit te omsluit is baklei, maar is herlei tot speel wanneer die konteks duideliker word.

Volgens Burns (1992:46) is die eenvoudigste manier om verwysingsraamwerk te verstaan "to equate it with the notion of mental set". Hierteenoor sê Goss (1995:5) dat "frames are simultaneously pre-given and imminent, they are always thus layered or laminated and interpenetrating".

Wanneer Goffman se ontleding van die verwysingsraamwerk op die studenteleiers toegepas word, is die raamwerk dus studente aan 'n tersiêre instelling. Studente studeer onder leiding van dosente en maak ook van ander menslike hulpbronne soos administratiewe personeel gebruik. Sekere studente is egter leiers in die onderskeie groepe waarin hulle voorkom en het 'n spesifieke rol om te vervul. Studente word dus gekonfronteer deur die taak om hulle leiersrol binne 'n studente- en personeelkonteks te integreer. Studenteleiers reageer op die situasie waarin hulle hul bevind en die interaksies wat plaasvind, en speel 'n rol wat hulle meen met die situasie verenigbaar

is. Hierdie rol kan verander wanneer die situasie verander en dit demonstreer die dinamiese aard van rol (vergelyk Hoofstuk 4, 4.12.4 – die situasieleierskapteorie).

### **2.6.1 Konsepte in Goffman se verwysingsraamwerk**

Goffman (Jarvis, 2002) gebruik 'n metafoor (drama) om te verduidelik hoe sosiale betekenis tot die “me/you”-persoon in gewone, alledaagse interaksie bydra. Ons sien hoe die persoon op en af van die verhoog en met verskillende gehore gemanifesteer word deur “performance and roles, the scripts we use, how these are delivered and interpreted etcetera”.

#### **2.6.1.1 Die drama**

Deur middel van drama gee rolspelers betekenis aan hulleself, aan ander persone (en van ander persone) en hulle situasie. Interaksies (opvoerings voor waarnemers) verskaf indrukke aan ander persone in ooreenstemming met die rolspelers se doelwitte (teleology). Inligting word uitgeruil om identiteit en die betekenis van gedrag te bevestig.

#### **2.6.1.2 Front / Voorgrond**

Goffman (Jarvis, 2002) verwys na hierdie konsep as “expressive equipment”. Dit druk 'n dramatiese realisering van die interpersoonlike self uit wat individue deur “impression management”-aktiwiteit genereer en van teenwoordige en ander persone verwag word. Die front bepaal onself. Volgens Goffman (Jarvis, 2002) dien 'n front om te standaardiseer “that part of the individual's performance which ... functions in a general and fixed fashion to define the situation for those who observe the performance”.

Deur die front word die rolspeler se sosiale rol, interaktiewe gedrag en gehoor en verwagtings bymekaar gebring. Dit word gemanifesteer in die verskyning in 'n stel en geskep deur gekontroleerde (of ongekontroleerde) uitvoering en inligtinguitruiling. Ander persone kan die “me” verstaan vanuit die kenmerke wat “I” projekteer en/of bydra tot die “my” front (vergelyk Hoofstuk 4, 4.4.3 – die groepleierskapstelsel).

'n Front behoort volgens Goffman (Jarvis, 2002) oortuigend te wees en in ooreenstemming met verwagtings. Dit is betekenisvol in terme van die toegeskryfde etiese, korrekte eienskappe. Die rolspeler dra inligting oor via verskillende kanale ('n proses wat gekontroleer behoort te word, indien ander persone daarvan oortuig behoort te word dat gedrag in ooreenstemming is met die rol en persoon wat hulle aanneem). Sodanige geloofwaardigheid kan verkry word deur:

- die bevrediging van die verwagte verpligtings van 'n toegeskryfde rol; en
- konsekwent te wees in die kommunisering van aktiwiteite en kenmerke.

'n Geïdealiseerde front konformeer met beleide en reëls wat deur die gehoor vereis word. Die doel is om die uitvoering daarvan te glo. Die rolspeler wil dit hê en so ook die gehoor. Geloofwaardigheid word gemanifesteer in verbale en nie-verbale simbole wat gebruik word om:

- voorneme te bepaal; en
- die integriteit en eerlikheid van wat gesê of gedoen is en hoe dit gesê/of gedoen is, te verifieer (vergelyk Hoofstuk 4, 4.5.10 – geloofwaardigheid van 'n leier).

### **2.6.1.3 Tekens en simbole**

- **Die sosiale opstelling (plek)**

Die front inkorporeer die stel en bagasie wat ons met ons saamdra. Ons betree, bly in uitvoering en verlaat 'n stel (kantoor, lesinglokaal, koshuis) en dit kan beskerming bied. Sommige is relatief vasgestel terwyl ander wissel ten opsigte van tyd of plek.

Geslag, ouderdom, ras, kleredrag, grootte asook taal, rekenaar, geraamde diploma teen die muur ensovoorts is voorbeelde van tekens en simbole. Ons versamel “sign-equipment” in ons onderskeie stelle van interaksie, en ons projeksie van indrukke kan aan- of afgekakel word afhangende van die stel (vergelyk 2.2.2 – simboliesinteraksionistiese rolteorie; 2.4.12 – roltekens).

- **Voorkoms en styl**

Voorkoms is 'n element van front of rol. Verwagtings rakende voorkoms is dikwels reëlmatig of normatief binne 'n kultuur. Voorkomstekens word gekies. Voorkoms werk

ritueelmatig deurdat dit die uitvoerder se status – formeel of informeel, gemeenskaplikheid of individualiteit – openbaar.

Styl verwys na hoe ons die rol vertolk; die persoonlike aanraking – om ander persone te waarsku oor hoe die uitvoerder die handeling sal verrig of om roldominant, aggressief of met aanvaarding op te tree. 'n Styl word van die dosent, die studieleier, die koshuisvader/-moeder en die studenteleier verwag. Inkonsekwentheid ten opsigte van voorkoms en styl kan die studente as waarnemers verwar en ontstel totdat voldoende inligting ingesamel is om te besluit wat duidelik is of nie (Jarvis, 2002).

### **2.6.2 Risikoneming**

Die definiëring van die volledige self kan ook vrywillige volvoering behels, met gevolglike aksies (wat nie altyd beskikbaar is in die standaard rolstelle nie). Buiten hulle normale rolle, soek baie persone uiting in vermaak of tydverdryf. Die ervaring van hoër risiko-aksie by ander verbreed georiënteerde uitvoering (buite die koshuis, studentelewe) en word belangriker by die definiëring van die sterkte van 'n karakter. Baie hoë risiko en aksiestellings voorsien geleentheid en plek vir die uitdrukking van morele gevoelighede soos braafheid, waagmoed, vasberadenheid, betroubaarheid en bemeestering wat die vertrouwe van ander persone inspireer (vergeelyk Hoofstuk 4, 4.5 – kenmerke en vaardighede van 'n leier).

### **2.6.3 Herhaling van stereotiepe fronte**

Volgens Goffman (Jarvis, 2002) gebruik persone 'n herhaling van fronte in 'n verskeidenheid stellings. Sosiale fronte is geïnstitusioneel. Ander is geantisipeer en gebaseer op verwagtings “me/you” van stereotiepe eienskappe “we” (vergeelyk Hoofstuk 4, 4.4.3 – groepleierskapstelsel).

Wanneer studenteleiers byvoorbeeld 'n nuwe portefeulje beklee, word daar alreeds 'n verwagte front in die bekleër as lid van die studenteraad voorgehou. Die studenteleier verrig die werk wat van die portefeulje vereis word en vertoon die front wat daarmee saamgaan. Dit is betekenisvol in terme van die kultuur en verwagting van die tersiêre instelling. Wanneer 'n studenteleier privaat of alleen is, sal hy 'n ander front voorhou as wanneer hy voor studente optree.

## 2.6.4 Groepe en lidmaatskap

Goffman (Jarvis, 2002) se analise van die dinamika van groepe fokus op:

- spanne – individue wat saamwerk om 'n doelgerigte taak uit te voer; en
- uitvoering – gehoorverhoudings.

Die mate van verskil van opinie neem af wanneer studenteleiers byvoorbeeld hulle front in ooreenstemming met die verwagting van die prestasie van die studenteraad moet bring. Die studenteraad mag ook 'n "proper front" vir die studente projekteer. Dit gee dus aan die studenteraad, studenteleiers en studente riglyne as hulle konsekwente interaksies en verhoudings in toepaslike stellings handhaaf.

Tekens wat die studenteraad verenig kan moontlik in werklikheid gering en gedeeltelik wees, maar as sterk geprojekteer word. Wanneer studenteleiers voor ander studente optree, sal individuele lede van die studenteraad genoodsaak voel om by die studenteraad se front te hou. Daar kan dus agter die skerms meningsverskille wees rakende waardes, individuele prestasies en bedreigings tot die doelwitte van die studenteraad.

## 2.6.5 "Front stage, back stage, off-stage"

Volgens Goffman (Jarvis, 2002) kan die tipe stel vir spanprestasie 'n individu se gedrag en optrede laat verskil.

- **"Front stage"**

Dit is die span se formele, amptelike posisie. Dit eerbiedig die aktiwiteite wat vir die "gehoor" betekenis het.

- **"Back stage"**

Hier kan die "front stage" die deeglike "truth of the performance" weerspreek. Sekondêre aanbiedings ontstaan. Konflik en verskille kom meer na vore as spanlede minder verbind voel tot die vereistes van die openbare rol.



- **“Outside (off-stage)”**

Individuele rolspelers kan die gehoor onafhanklik van die spanprestasie bevredig. Spesifieke prestasies kan gelewer word en die gehoor verdeel.

## **2.6.6 Spontaneïteit – waarheid en leierskap**

Goffman (Jarvis, 2002) verbind spontaneïteit in prestasie aan die makrososiologiese entiteite soos organisasies waarbinne spesifieke ondernemingsgees en sosiale waardes deur bestuur geïmplementeer word. Hierdie waardes kan vasgelê wees in:

- professionele praktykkodes;
- algehele kwaliteitsbestuur;
- belegging in persone;
- besigheidproses “re-engineering”; en
- die aanleer van organisasieskemas.

Bogenoemde vereis rolgebaseerde sosiale interaksie wat ‘n tersiêre instelling se ideaal vir waarheid bevestig. Dit is ‘n dryfveer vir die tersiêre instelling se prestasie. Die organisasiegebonde individu word binne die organisasie gesosialiseer, internaliseer die waardes en gee sodoende uitdrukking aan spontane vryheid in aksies wat die waarheid reflekteer. Prosesse van sosiale leierskap deur middel van die effek op bewustheid, bevorder gesonde verstand en assimilering van leerstellige grondslae van kultuur (Jarvis, 2002).

## **2.6.7 Opregtheid en morele fasette van rolle**

Hier word onderskei tussen die werklike en die nabootsende rol (“being” versus “acting”). Formele, gekontroleerde optredes kan vergelyk word met spontane uitbarstings en onbewuste handelinge. Goffman (Jarvis, 2002) sien simmetrie in “witness-actor”-interaksies maar merk ook op dat die getuie op die lange duur ‘n skerp kant het. Dit gee aanleiding tot verdedigende en beskermende praktyke deur studenteleiers om hulle front te beskerm. Volgens Goffman (Jarvis, 2002):

- “I (the witness) see your spontaneous gesture

- You (the actor) see me watching and control it
- I in turn see you control it and you (as a witness) see me watching for another spontaneous gesture and you control this
- the second gesture ... story continuous etc.”

Goffman (Jarvis, 2002) veronderstel dat, gegewe hierdie rolspeler-getuie-verhouding, studenteleiers se aksies in ooreenstemming gebring word deurdat bekwaamheid en ontkenning aan 'n getuie (en studente) aangebied word:

- Studenteleiers onderskei tussen faal ten opsigte van goeie prestasie (studenteleiers faal maar doen hulle bes) en faal in swak of onwettige prestasie.
- Persone wat betrap word dat hulle dinge op onwettige wyse doen, kry uiteindelik wat hulle verdien.
- Studente verwag van studenteleiers om dit wat hulle sê hul is, te wees.

Volgens Goffman (Jarvis, 2002) is daar 'n morele verwagting dat, wanneer 'n persoon sê hy is wat hy is, ons aanvaar dat hy dit werklik is. Ons is teleurgesteld en verward wanneer 'n persoon nie is wat hy voorgee om te wees nie. Persone wat sodanig teleurstel, word gestigmatiseer:

There is a crucial discrepancy between our all-too-human selves and our socialised selves. As human beings we are presumably creatures of variable impulse with moods and energies that change from one moment to the next. As characters put on for an audience, however, we must not be subject to ups and downs ... A certain bureaucratisation of spirit is expected so that we can be relied upon to give a perfectly homogeneous performance at every appointed time.

### **2.6.8 Marginalisering en die gediskrediteerde self (ongeeëerde self)**

Waar 'n konsensuele validering van die self ontbreek, moet die persoon 'n ander rol aanneem of 'n ander "gehoor" vind. Die vereistes vir geïdealiseerde bestuur plaas druk op bestuursaktiwiteite van diegene op die skeidslyn. Omdat hulle in 'n sekere mate van die ideaal afwyk, bring die stigma wat hulle met hulle na minder geloofwaardige groepe saamdra mee dat (Jarvis, 2002):

- hulle moet poog om die probleme wat met die stigma wat aan hulle kleef, gegenerer is, aan te spreek, om sodoende deur ander persone aanvaar te word, in hulle sukses te deel en in interaksie met hulle te verkeer; en
- negatiewe inligting rakende hulle eers in die reïne gebring moet word en hulle die eienskappe van die minder geloofwaardige moet aanneem om met diegene op die skeidslyn en in die mindergeloofwaardige groep in interaksie te kan verkeer.

Die “gehoor” se idealisering van die normatiewe identiteit:

- beperk die vermoë van die gemarginaliseerde om volle aanvaarding te verkry;
- sal meebring dat die gemarginaliseerde van “dis-identifiers” gebruik sal maak in ‘n poging om as normaal aanvaar te word; en
- sal meebring dat vervreemding intree indien die gemarginaliseerde gemarginaliseer bly (slegs beperkte interaksie kom voor).

Uit bogenoemde beskrywing van Goffman se ontleding van die verwysingsraamwerk is dit duidelik hoe dit die voorspelling van prosesse en uitkomst van sosiale interaksie fasiliteer. Goffman se verwysingsraamwerk het grootliks bygedra tot:

- die sosiale vorming van individuele identiteit en groepverhoudings;
- die dinamiek en betekenis van interpersoonlike inligting; en
- die verhouding tussen omgewings en hulle prosesse.

## **2.7 PROBLEME WAT MET ROLLE ERVAAR WORD**

Sekere probleme kan ontstaan tydens die identifisering van rolle (McCrimmon, 1995:35):

- **Feite versus norme**

Om persone vir ‘n rol aan te wys wat gebaseer is op feitelike persoonlike verskille, lei nie alleen tot ‘n verwagting dat hulle hul te alle tye in ooreenstemming daarmee sal gedra nie, maar ook tot ‘n potensieel beperkende verpligting om dit te doen.

- **Rigiditeit**

Om 'n goedgedefinieerde rol te beklee, sluit nie soepelheid of persoonlike ontwikkeling uit nie, maar dui dit ook nie onomwonde aan nie.

- **Territorialiteit**

Dit behels 'n teensinnigheid om vanuit die beskouing van iemand anders se rol by te dra, tensy hulle daartoe genoodsaak word.

- **Afstanddoening**

Dit behels 'n vermyding daarvan om 'n bydrae binne 'n ander persoon se rol te maak omdat dit daardie persoon se verantwoordelikheid is.

- **Menslike aard**

Die gewoonte om onvoorspelbaar te wees, die verwagte rol nie te vervul nie en inkonsekwent teenoor individue in dieselfde rol op te tree, skep probleme.

## **2.8 PRAKTIESE RIGLYNE VIR DIE PLEK EN ROL VAN STUDENTE EN STUDENTELEIERS AAN TERSIËRE INSTELLINGS**

Na aanleiding van die rolteorie wat hierbo bespreek is, word enkele riglyne ten opsigte van die plek en rol van die student en studenteleiers aan tersiëre instellings soos volg voorgestel (Kommissie van Onderzoek, 1992:24 e.v.):

- Dat studente volle lede van die tersiëre instelling se gemeenskap is en dus sekere regte en verantwoordelikhede het (vergelyk 2.4.2 – rol, status en posisie), maar op akademiese gebied in die rol van 'n deelnemer binne die opvoedingsproses optree en daarna streef om in samewerking met die dosent en deur verantwoordelike optrede algaande 'n groter selfstandigheid in hulle studiebenadering en vakbeoefening te bereik.
- Dat die student veral 'n belang by die didaktiese en organisatoriese opset van sy opleiding het en 'n bydrae kan lewer om die dosent in didaktiese opsig te beoordeel en daarom behoort onderrigterugvoering en -evaluering op 'n

gereelde basis per kursuseenheid plaas te vind en terugvoering daaroor ook met die oog op ontwikkeling van die dosent aangewend te word.

- Dat oorleg gepleeg word met die georganiseerde studentelewe betreffende die moontlikheid dat hulle verteenwoordigers in onderrigkomitees van fakulteite benoem word om die insette van die studente oor didaktiese en organisatoriese aangeleenthede te kan bied, asook om 'n bydrae te kan lewer op die vlak waar onderrigbeleid geïnisieer en geformuleer word, en om aan die oorhoofse beoordeling van onderrigaangeleenthede deel te neem. Lidmaatskap van dié liggame sal die studenteverteenwoordigers ook in staat stel om hulle medestudente oor die werking van die onderrigprosesse en die resultate van onderrigevaluering in te lig.
- Dat die bestuur van die studentegemeenskap met inagneming van die tersiêre instelling se direkte ondersteuningsgemeenskap moet geskied.
- Dat die studentegemeenskap alleen sinvol na sy eie belange kan omsien en dit met sukses kan bevorder indien die nodige status en bevoegdhede daaraan verleen en funksionele strukture intern vir dié doel tot stand gebring word en deur die studenteleiers binne hul bevoegdheidsfeer bestuur word. Dit bring ook mee dat die studente die nodige verantwoordelikheid vir hul optrede aanvaar.
- Dat daarna gestreef word om deur studenteverteenwoordigers in die strukture van tersiêre instellings en die nodige prosedures dit moontlik te maak dat die studente wel hul insette tot besluitneming op daardie punte kan lewer waaroor onderling ooreengekom is dat dit toepaslik is.
- Dat die gesagsposisie van die studenterade nie in isolasie nie, maar ook in verhouding tot die opdrag en funksie van ander liggame en funksionariese aan tersiêre instellings, omskryf word.
- Dat die student onderneem om geen handeling te verrig wat die karakter van die tersiêre instelling benadeel of kan benadeel nie. Benadeling van die karakter (en dus ook die goeie naam van die tersiêre instelling) deur enige student kan tot tugstappe lei. Met betrekking tot studente wat gebruik maak van die ruim geleenthede wat die tersiêre instelling in ooreenstemming met sy wese vir die ontwikkeling en toepassing van leierskap in die georganiseerde studentelewe en die bestuur van die tersiêre instelling aan studente bied, verwag tersiêre instellings besondere verantwoordelikheid in die uitvoering van hulle bestuurs-

en leierstake en dat hulle in 'n besondere mate sorg moet dra dat nie so opgetree moet word dat die karakter van die tersiêre instelling benadeel word of benadeel kan word nie. Ter bereiking van bogenoemde, moet doelgerigte stappe gedoen word om sorg te dra dat studente en studenteleiers behoorlik ingelig is oor die aard van die karakter van die tersiêre instelling.

- Dat die voorsiening van koshuise of inwoningsgeriewe vir tersiêre instellings van groot belang is, beide as fisiese fasiliteite en as instrument in die vorming van die studente, in besonder dié van leiers.
- Dat die beheer en bestuur van 'n koshuis binne die raamwerk van die ooreenkoms wat die tersiêre instelling met die student in dié verband aangaan, die gesamentlike verantwoordelikheid van die huisouers en huiskomitee is, soos in die neergelegde beleid uiteengesit.

Bogenoemde praktiese riglyne bied 'n omskrewe verwysingsraamwerk waarbinne studenteleiers hulle verskillende rolle doeltreffend kan vervul (vergelyk 2.6 – Goffman se verwysingsraamwerk). Hiervolgens bevestig dit ook die navorsing van rolteoretici deurdat daar in elke verhouding sekere verwagtings, regte en verpligtings deur die onderskeie rolspelers gekoester word.

## **2.9 GEREEDHEID VIR ROLAANVAARDING**

Vanuit die voorafgaande literatuur word afgelei dat studenteleiers verskeie rolle kan vervul. Dit is vir potensiële leiers belangrik om te kan bepaal of hulle gereed is vir die aanvaarding van die leierskaprol.

Feldman se sosialiseringsmodel (Camp, Blanchard & Huszycz, 1986) toon dat 'n studenteleier met drie aspekte te doen kan kry tydens die sosialiseringsproses in die groepe (studenteraad) waarin hy optree, naamlik:

- **Taakbevoegdheid**

Dit is die mate waarin 'n studenteleier oor die kennis, vaardigheid en vermoë beskik om die werk van sy portefeulje te verrig. Studenteleiers met meer selfvertroue sal dus makliker sosialiseer.

- **Roluitklaring**

Studenteleiers moet hulle rol binne die tersiêre instelling en binne hulle portefeuljes uitklaar. Rolverwagtings word uitgeklaar indien daar van gemeenskaplike konflikthanteringstegnieke gebruik gemaak word. Die sosialiseringproses kan slegs voortgaan indien studenteleiers hulle rolle op 'n gemeenskaplike wyse uitklaar.

- **Aanpassing by die groep**

Studenteleiers moet hulle kan vereenselwig met die tersiêre instelling se verskillende waardes en norme. Hoe sterker hierdie vereenselwiging, hoe makliker en meer suksesvol is die sosialiseringproses.

Volgens Horn en Gurel (1981) bestaan daar sekere beperkings ten opsigte van rolaanvaarding:

- **innerlik** – sekere bronne om rolondersteuning en –stelle te verwerf ontbreek by die studenteleier. Bronne sluit geld en tyd in.
- **moreel** – die studenteleier hang moreel of waardes aan wat hom daarvan weerhou om gedrag te openbaar wat vir die rol van belang is.
- **organies** – die liggaam (voorkoms van die studenteleier) pas nie by die verskyningsvereistes van die rol nie.
- **kultivering en sosialisering** – die studenteleier toon 'n gebrek aan kennis en opleiding om 'n rol te kan aanvaar.

Ten opsigte van die items in Afdeling D van die vraelys (Bylae A) wat bepaal of lede van studenterrade gereed is om hulle onderskeie leierskaprolle te aanvaar, het die ondersoekgroep 'n hoë gemiddelde telling van 4,09 (vergelyk Hoofstuk 5, Tabel 5.4) op 'n skaal van 1-5 behaal, wat 'n bevredigende aanduiding daarvan is dat die lede, mans sowel as dames, geen onsekerheid omtrent hulle leierskaprol ervaar nie. Met hierdie bevinding word een van die doelstellings van hierdie studie bereik.

## 2.10 SAMEVATTING

In Hoofstuk 2 is die rolteorie en 'n aantal verbandhoudende begrippe toegelig wat dien as verwysingsraamwerk vir die rol wat studenteleiers in die doeltreffende bestuur van dinamiese groepe speel. Aangesien die rolbegrip uit verskeie uiteenlopende konsepte bestaan, is veral aandag geskenk aan die bespreking van rol, status en posisie, rolgedrag, rolverwagtings, roldifferensiasie, rolspanning en rolkonflik.

Vanuit die rolteorie is daar verklaringsmoontlikhede gebied vir dit wat in hierdie navorsing bestudeer word. Enkele vroeëre eksponente van die rolteorie, waaronder Mead, Moreno en Linton se sienings rakende die rolkonsep is kortliks beskryf. Belbin beskou die verskeidenheid rolle wat in groepe voorkom as die kern van dit waarop groepe se prestasie en doeltreffendheid gebaseer is. Volgens Belbin (Prichard & Stanton, 1999:652) presteer groepe waarin 'n wye verskeidenheid rolle voorkom beter as groepe met 'n ongebalanseerdheid van rolle, aangesien sekere rolle oorverteenvoerdig is. Die prosesse onderliggend aan 'n rol moet geïdentifiseer word en sistematies in berekening gebring word alvorens 'n rol werklik verstaan kan word (Rodham, 2000:72). Goffman (Jarvis, 2002), daarteen, stel 'n verwysingsraamwerk voor vir die verkenning van komplekse interverhoudings tussen 'n rolbeker en die verskillende rolstelle waarin hul in interaksie verkeer.

Die morele keuses van studente word beïnvloed deur die groepe waartoe hulle behoort en die norme en strukture van daardie groepe. Hoe studente hulle gedra en hoe hulle die korrektheid van hul gedrag beoordeel, word sterk deur hul lidmaatskap en verwysingsgroepe beïnvloed (Wheelan, 1994:6, 7). Die sosiale situasie, of groep, is nie net 'n versameling persone nie, maar 'n stel verhoudings en rolle. Die verhouding wat tussen studente bestaan, kan dus ooreenkomstig rolle ontleed word deur te fokus op die sosiale grense wat samewerking onderlê. Die persoon glo dat die verhouding hom sal help om sekere doelwitte te bereik. Die regte en verpligtings van 'n verhouding is wederkerig en behels volgens Banton (1965:2) rolle. Hierdie verhouding tussen studente en studenteleiers kom tot uiting in die plek en rol wat hulle aan tersiêre instellings bekleed.

Een van die grootste voordele van die rolteorie, en wat veral gebruik word in die bestudering van organisasies, is die inherente vermoë van rolperspektiewe om strukturele faktore te verbind (soos die verspreiding van posisies en bronne) aan



mikro-uitkomst (soos die individuele persepsies en ervarings) (Troyer *et al.*, 2000:415).

Met die voorafgaande teoretiese perspektiewe op die rolteorie in gedagte, verskaf die volgende hoofstuk 'n uiteensetting van die ontwikkeling van groepe en groepdinamika en word 'n perspektief gegee op die studenteraad as dinamiese groep.

## **HOOFSTUK 3**

### **DIE STUDENTERAAD AS DINAMIESE GROEP**

#### **3.1 INLEIDING**

Die navorser het dit belangrik geag om, alvorens aan die hooftema van die studie, naamlik leierskap as groepdinamiese proses, aandag te kan gee, vooraf agtergrondinligting ten opsigte van groepe aan die leser te verskaf. Die doel van Hoofstuk 3 is dus om aan die hand van toepaslike literatuur perspektief aan die leser te verskaf rakende die ontwikkeling van groepe en, in besonder dié van die studenteraad as dinamiese groep. Enkele begrippe word omskryf en gedefinieer waarna 'n kort historiese perspektief rakende groepdinamika verskaf word. Onderskeid word voorts tussen die begrippe groep en span getref, waarna die fases van groeepontwikkelling asook die vereiste eienskappe waarvoor groepe moet beskik om doeltreffend te kan funksioneer, bespreek word. Ter afronding en praktiese toepassing van die tema van hierdie hoofstuk, word veral op die eerste doelstelling van die studie gekonsentreer, naamlik die doeltreffende funksionering van die studenteraad as groep.

Sedert die negentiende eeu is verskeie debatte reeds rakende groepe gevoer – nie alleen oor wat groepe is nie, maar ook oor die feit of groepe daadwerklik bestaan (Brown, 2000:2). Groepnavorsing was gefokus op die invloed van die groep en gemeenskap op die individu (Wheelan, 1994:149).

Die vorming van groepe en groter kollektiwiteite onder mense is 'n onvermydelike en alomteenwoordigende faset van die menselewe. Groepe en kollektiwiteite is inderwaarheid 'n kernaspek van die natuurlike maatskaplike ordening van die menslike samelewing. Groepvorming vind op alle vlakke van die samelewing plaas, vanaf die kleinste en mees primêre groepe waarin die mees persoonlike behoeftes van die mens bevredig word, byvoorbeeld die gesin of die portuurgroep, tot baie groot en oorkoepelende kollektiwiteite, wat saam 'n gebied bewoon, dieselfde taal praat ensovoorts. Ons lewe is gevul met groepe van die oomblik van ons geboorte tot die oomblik van ons dood. Hierdie geneigdheid tot groepvorming is egter nie net tot die sosiale omgewing beperk nie, maar kom net so sterk na vore binne 'n bepaalde onderneming (tersiêre instelling) (Johnson & Johnson, 2003:7).

Die universiteitsgemeenskap word uit verskillende groepe saamgestel en elk van hierdie groepe dra op sy eie unieke manier by tot die doelbereiking van 'n bepaalde tersiêre instelling. Groeperings wat in dié verband onderskei word, is studente, dosente, ondersteuningspersoneel, alumni en die breë ondersteuningsgemeenskap. Die ingeskrewe studente, veral die voltydse studente, vorm 'n groep aan die tersiêre instelling met sy eie kenmerke en behoeftes. Een van die mees prominente kenmerke is om in georganiseerde verband ter wille van die behartiging van eie belange op te tree. Die studentegemeenskap kan alleen sinvol na sy eie belange omsien en dit met sukses bevorder indien die nodige status en bevoegdhede daaraan verleen en funksionele strukture intern vir die doel tot stand gebring word (byvoorbeeld die studenteraad) (vergelyk Hoofstuk 2, 2.2.1 – funksionele rolteorie).

Volgens Toseland en Rivas (1998:91) is groepe sosiale sisteme bestaande uit persone wat in interaksie verkeer. Die mate waarin die groep aan die behoeftes en verwagtings van sy lede voldoen, bepaal die aantrekkingskrag van die groep vir sy lede en die mate waarin 'n groep 'n samehorige eenheid word. Namate kohesie ontwikkel, word groepstrukture vasgelê en norme, rolle en statushiërargieë wat sosiale kontroleerders is, gevorm (vergelyk Hoofstuk 2, 2.4.2 – rol, status en posisie).

Johnson en Johnson (2003:113) beklemtoon die belangrikheid van groepprosesse, aangesien dit 'n invloed het op groepdoeltreffendheid. Groeplede sal meer bewus wees van hul rol as determinante van groepsukses, aangesien hulle die groep se produktiwiteit kan verhoog indien hulle meer bewus is van die onderlinge verhoudings wat binne en tussen groepe bestaan (Rothmann, 1996:31).

Volgens Komives *et al.* (1998:94) verwys proses na hoe 'n groep as 'n groep funksioneer, hoe dit as groep behoue bly en hoe doelwitte daarvan verwesenlik word. Dit verwys na die werwing en betrokkenheid van lede, na hoe die groep besluite neem en na hoe die groep take volgens die visie en missie hanteer. Elke groep het 'n proses en elke proses kan beskryf word.

Volgens Brown (2000:24) is daar drie kernidees tot die verstaan van groepprosesse, naamlik:

- groepe is 'n bron van sosiale identiteit; die bewuswording van wie ons is en wat ons waarde binne die groep is, ontstaan vanuit ons groeplidmaatskap;

- die konstante spanning binne die groeplewe tussen die taak en sosio-emosionele aspekte (om met die taak voort te gaan sowel as om met die persone met wie jy moet saamwerk oor die weg te kom) (vergelyk Hoofstuk 2, 2.4.7 – roldifferensiasie en roldiversiteit); en
- groepdinamika word regeer deur sosiaal vergelykende prosesse; beide deur die lede binne die groep en tussen die in-groep en verskeie uit-groepe.

Groepe voorsien die struktuur waarop gemeenskappe en samelewings gebou is en ook formele en informele strukture in die werkplek. Die belangrikste is dat groepe betekenis gee waardeur verhoudings met betekenisvolle andere uitgevoer kan word (Toseland & Rivas, 1998:3).

## **3.2 OMSKRYWING VAN BEGRIPPE**

### **3.2.1 Groep**

Die Webster's Dictionary (1989:539) definieer 'n groep as "a number of individuals assembled together or have some unifying relationship".

Luft (1984:2) onderskei 'n groep in sy definisie nog duidelik as:

a living system, self-regulating through shared perception and interaction, sensing and feedback, and through interchange with the environment. Each group has unique wholeness qualities that become patterned by way of members' thinking, feeling, and communicating, into structured subsystems. The group finds some way to maintain balance while moving through progressive changes, creating its own guidelines and rules, and seeking its own goals through recurring cycles of interdependent behavior.

Verskeie navorsers verskaf ooreenstemmende kenmerke ten opsigte van die definiëring van 'n groep.

Volgens Johnson en Johnson (2003:15), Rothmann (1998:4) asook Bertcher (1994:3) definieer sosiale wetenskaplikes 'n groep as 'n dinamiese sosiale entiteit bestaande uit twee of meer individue. Dié individue (a) verkeer in interaksie, (b) funksioneer interafhanklik, (c) is bewus van hul eie groeplidmaatskap, (d) is bewus van ander se

groeplidmaatskap, (e) aanvaar die norme en waardes van die groep, (f) beïnvloed mekaar, (g) beskou die groep as belonend en (h) deel gemeenskaplike doelwitte.

Robbins (2000:88) beskou 'n groep as twee of meer persone "interacting and interdependent, who come together to achieve particular objectives".

Gibson *et al.* (2000:201) definieer 'n groep as twee of meer persone wat op so 'n wyse met mekaar in interaksie verkeer, dat die gedrag en/of werkverrigting van 'n lid beïnvloed word deur die gedrag en/of werkverrigting van die ander lede.

Lussier (2000:419) definieer 'n groep as "... two or more members with a clear leader who perform independent jobs with individual accountability, education and rewards".

Brown (2000:3) sluit by bogenoemde navorsers aan en meld dat groepe nie net as sisteme in hulle eie reg beskou moet word nie, maar in verhouding met ander groepe en voer aan dat "a group exists when two or more people define themselves as members of it and when its existence is recognised by at least one other".

Ander sekondêre kenmerke van groepe bestaan ook, waaronder die mate van groepbetrokkenheid, grootte van die groep; werklike en verwagte duur van die bestaan van die groep en potensiaal van eenheid in die groep (vergelyk 3.5). Forsyth (1999:7) meld dat groepe ten spyte van hul verskil in grootte, struktuur en aktiwiteite grootliks gebaseer is op die interafhanklikheid tussen hul lede.

### **3.2.1.1 Wat onderskei 'n groep van 'n span**

Katzenbach en Smith (Kreitner & Kinicki, 2004:447) en Gordon (1999:165) definieer 'n span as 'n klein groep met komplementerende vaardighede wat hulle gesamentlik verantwoordbaar hou vir die gemeenskaplike doelwitte en benaderings. Daar is gedeelde waardes, en 'n spesifieke identiteit bestaan.

Volgens Bower (2000:89) en French en Bell (1999:169) is 'n span 'n groep persone wat saamwerk, maar het sommige eienskappe in 'n groter mate as eenvoudige groepe, insluitend 'n hoër mate van toegewydheid aan gemeenskaplike doelwitte, interafhanklikheid en interaksie. Doeltreffende spanne het tipies minder as tien lede.

Volgens Katzenbach en Smith (Kreitner & Kinicki, 2004:447) word 'n groep 'n span wanneer:

- **leierskap** 'n gedeelde aktiwiteit word;
- **verantwoordelikheid** van streng individueel na beide individueel en kollektief verplaas word;
- 'n eie **doelwit** of missie ontwikkel word;
- **probleemoplossing** 'n manier van bestaan is, en nie 'n deelydse aktiwiteit nie; en
- **doeltreffendheid** gemeet word aan die groep se kollektiewe uitkomst en produkte.

Om spanne van groepe van mekaar te onderskei, kan van twee faktore gebruik gemaak word, naamlik die vlak van afhanklikheid en die graad van gemeenskaplikheid. Die uitset van die groep is nie afhanklik van die doeltreffende samewerking van die lede as 'n span nie. Dus het die groep nie die behoefte om as 'n span saam te werk nie. 'n Hoë vlak van afhanklikheid vereis dat lede nou met mekaar moet saamwerk, om hulle gedrag en aktiwiteit so aan te pas dat dit inskakel met die aktiwiteite van ander en is dus ondergeskik aan die behoeftes van die groep. Die groep moet dus as 'n span saamwerk om suksesvol te kan wees (Williams, 1996:10). Volgens Williams (1996:11-15) word groepe verder van spanne onderskei ooreenkomstig die mate waarin die doelwitte van die span die doelwitte van die individuele lede oorskry. Wanneer die graad van gemeenskaplikheid baie hoog is, kan die groep as 'n span beskou word. Die graad van gemeenskaplikheid sal afhang van die waardes van die organisasie, die aard van die werk, die motivering en persoonlikhede van die persone daarby betrokke. Die kriteria wat aangelê word om die verskille tussen 'n groep en 'n span te bepaal, word beskryf as verwagtings, kommunikasie, proses en intimiteit.

Volgens Van Heerden en Du Toit (2000:82-83) is spanne nie noodwendig suksesvolle entiteite nie. Volgens genoemde outeurs is die spandinamiek in sommige spanne so teenproduktief dat sinergie en spandoelwitte nie bereik word nie. Spanne is klein groepe opgeleide persone wat die verantwoordelikheid van 'n spesifieke taak aanvaar. Spanlede moet volgens instruksies, beplanning en skedulewerk optree om probleme op te los. Sodoende is hulle verantwoordelik vir die bestuur van die span.

Adair (1986:62) meld dat doeltreffende spanne drie fundamentele behoeftes erken, naamlik die taakbehoefte (bereiking van die taak), die span se behoeftes (die opbou en instandhouding van die span) en die individuele behoeftes (ontwikkeling van die individu). Al drie behoeftes moet op 'n gebalanseerde wyse bevredig word.

### **3.2.2 Groepdinamika**

Groepdinamika is die sosiaal-wetenskaplike studie en kennis van die wyse waarop persone hulle in klein groepe teenoor mekaar gedra (Johnson & Johnson, 2003:36). Dit behels in die breë:

- die studie van die struktuur van groepe en die ontwikkeling daarvan;
- die studie van groeepprosesse;
- die wyse waarop die groepstruktuur en groeepprosesse die gedrag van die individu beïnvloed;
- die studie van die rol van die individu in die ontwikkeling van groepstruktuur en groeepprosesse; en
- die wyse waarop bepaalde groepveranderlikes met mekaar in verband staan met die oog op die daarstel van groepdinamiese teorie.

Groepdinamika sluit volgens Rothmann (1998:7) en Komives *et al.* (1998:173) prosesse in soos leierskap, kommunikasie, besluitneming, konflikbestuur en die manier van interaksie tussen groeplede. Groepe beskik dus oor mag, is aktief asook kataliserend.

### **3.2.3 Sinergie**

Die begrip sinergie verwys na die kumulatiewe uitwerking van individuele bydraes tot die groeepproses. Elke individu dra sy eie ondervinding, entoesiasme en opgewondenheid by tot die groep en dit kan beskou word as individuele energie. Sodra verskeie individuele energieë tot groeepaktiwiteite in interaksie saamgevoeg word, word dit sinergie. Dit lei noodgedwonge tot meer kreatiewe en produktiewe resultate vir die bereiking van groep- en individuele doelwitte as wat die geval met geïsoleerde individuele bydraes sou gewees het. Hoe groter die aantal individue wat vrywillig deelneem en bydra tot die groeepproses en hoe meer vrygewig hul individuele

betrokkenheid is, hoe sterker sal die groep se sinergie wees (Gibson *et al.*, 2000:14; Rothmann, 1998:3).

### **3.2.4 Groeprolle**

Een van die belangrikste aspekte deur middel waarvan groepdinamika verstaan kan word, is deur te erken dat daar in enige gegewe interaktiewe opstelling individue optree wat in kommunikasiepatrone verbind is en wat die rolle waarmee hulle in die groep aanvaar word, uitbeeld. Volgens Komives *et al.* (1998:173) hang groepe van twee tipes rolle af, naamlik groepopbou- of groepinstandhoudingsrolle en taakrolle. Deelnemers wat tot beide tipes rolle verbind is, is noodsaaklik vir doeltreffende groepdinamika. Groeppopbourolle is aktiwiteite wat fokus op die groep as persone, insluitend die verhoudings wat tussen die lede van die groep bestaan en skenk aandag aan die proses van die groep.

Taakrolle, daarenteen, fokus op die bereiking van groepdoelwitte, insluitend die verskaffing van inligting en idees, en ook daarop om groepe aan te voer tot taakuitvoering deur die toepassing van besluitnemingstrategieë. Taakrolle fokus op die inhoud van die groepbespreking. Om doeltreffend te kan funksioneer, vereis die groep dit van deelnemers om beide rolle te kan uitoefen (Komives *et al.*, 1998:173; vergelyk Hoofstuk 2, 2.4.7.1 – roldifferensiasie).

## **3.3 GROEPDINAMIKA – 'N HISTORIESE PERSPEKTIEF**

### **3.3.1 Agtergrond**

Durkheim het reeds in 1895 geredeneer dat die bestudering van individue alleen ons nie sal help om sosiale verskynsels te verstaan nie, aangesien sosiale prosesse van psigologiese prosesse verskil. 'n Groep, organisasie of gemeenskap "is not identical to a sum of its parts of which it is composed". Durkheim (1897) het voortgegaan om die onderlinge afhanklikheid van individuele en gemeenskaps-prosesse te demonstreer deur die bestudering van selfmoordgevalle in verskillende Europese lande. Hy het bevind dat die vlak van gemeenskapskohesie die aantal selfmoordgevalle voorspel en dat dit wys op die invloed van sosiale druk op individuele gedrag (Forsyth, 1999:13; Wheelan, 1994:150).



Volgens Wheelan (1994:150) het Cooley (1902/1909) bogenoemde navorsing voortgesit en voorgestel dat die konsep van die individu as 'n afsonderlike eenheid 'n abstraksie is wat nie in die werklikheid voorkom nie. Die individu en die gemeenskap is onlosmaaklik aan mekaar verbind. In 1916 het Trotter oor die invloed en mag van die groep geskryf, terwyl Allport in 1920 die invloed van die groep op assosiasie en denke bestudeer het. Studies rakende konformering en groepdruk is ook uitgevoer.

### 3.3.2 Die werk van Kurt Lewin

Lewin het die eerste teoretiese grondslag vir groepdinamika ná 1930 gelê en ook die begrip groepdinamika laat posvat. Sy werk het die eerste konseptuele raamwerk en teorie vir die bestudering van die funksionering van kleingroepe gebied. Op grond daarvan is belangrike bydraes deur eksperimentering gelewer. Lewin sien ook maatskaplike situasies as kragvelde, vandaar die latere benaming *Field Theory* (psigologiese model van menslike gedrag). Dit behels dat gedrag 'n produk van 'n veld van onderling afhanklike determinante is wat as lewensruimte bekend staan. Lewin sien die individu en sy omgewing as 'n geheel; 'n geïntegreerde sisteem (*interaksionisme*). Positiewe of negatiewe valense is sekere magte wat die individu beïnvloed om binne sy *lewensruimte* in 'n sekere rigting te beweeg – fisies of geestelik. Geïnduseerde magte word uitgeoefen deur ander persone met gesag of deur groepe. Lewin gebruik ook die begrip *ekwilibrium*. Hy meld dat een wyse waarop die kragvelde gesien kan word, is deur daaraan te dink as 'n toestand van kwasi-stilstaande ewilibrium oor 'n tydperk heen (Johnson & Johnson, 2003:39-42; Wheelan, 1994:151).

Lewin (Forsyth, 1999:14) gebruik die formule  $B = f(P, E)$  om aan te dui dat gedrag dus 'n funksie van beide die persoonlike eienskappe van die individu en die eienskappe van die omgewing is. Die gedrag van groeplede (B) is 'n funksie (f) van die interaksie van hul persoonlike eienskappe (P) met omgewingsfaktore (E) wat toekomstige aksies van die groep, die groeplede en die situasie insluit. Volgens Johnson en Johnson (2003:41) was dit vir Lewin van groot belang om meer insig te bekom rakende *leierskap* en kultuur en ander belangrike aspekte van groeplewe. Lewin se navorsing en teorie was nie net beperk tot groepdinamika nie, maar het ook 'n groot bydrae gelewer deurdat dit die konsep "groep" vir psigoloë aanvaarbaar gemaak het.

Moreno, 'n navorser wat baie met Lewin gemeen gehad het, wou net soos Lewin sy kennis van sosiale psigologie toepas om betekenisvolle verandering in gemeenskappe teweeg te bring. Lewin is op 'n vroeë ouderdom aan 'n hartaanval oorlede (57 jr), maar Moreno (82 jr) het egter die geleentheid gehad om persoonlik baie van die idees wat Lewin vooropgestel het, te laat realiseer. Moreno het veral 'n groot bydrae gelewer ten opsigte van sosiometrie as 'n manier van meting en beskrywing van interpersoonlike aantrekkingskrag in groepe en psigodrama as 'n metode van groepterapie. Net soos Lewin, wou hy doeltreffende probleemoplossings-groepe skep, maar ken aan die leier meer vaardighede toe of lei die groep as 'n geheel op. Moreno het die probleem vanuit die individu benader waar elke persoon omring is deur ander persone (Forsyth, 1999:37; vergelyk Hoofstuk 2, 2.3).

Bales, 'n sosioloog, het ook 'n groot bydrae tot die groepdinamika gelewer deurdat hy 'n kategoriese sisteem ontwikkel het vir *Interaction Process Analysis* en vir sy laboratoriumstudies van aanvanklike leierlose groepe van kollegestudente. Min, indien enige, eksperimentele manipulerings is in die laboratorium gebruik. Die waarnemers het slegs gefokus op die proses van groepprobleemoplossing. Bales was hoofsaaklik geïnteresseerd in die studie van kleingroepe as 'n sosiale sisteem, en het eers later (1960's) die individu en sy persoonlikheid begin bestudeer. Hy het 'n stel tegnieke, waaronder die SYMLOG-tegniek (System of Multiple Level Observation of Groups) ontwikkel wat deur groeplede sowel as waarnemers vir die ontleding van groepprosesse gebruik kon word (Brown, 2000:41; Wheelan, 1994:178).

### **3.3.3 Tweede ontwikkelingsfase in die groepdinamika**

Hierdie fase strek min of meer van die einde van die Tweede Wêreldoorlog tot vandag en word gekenmerk deur 'n algemene belangstelling in die kleingroep, 'n geweldige groei in die aantal empiriese studies wat in die veld gedoen word en die langsame ontwikkeling van geïntegreerde teoretisering.

G.C. Homans se werk, *The Human Group* (1950), het 'n baie waardevolle bydrae ten opsigte van groepdinamika gelewer. Homans probeer om 'n teorie van dinamiese interverhoudings in sosiale gedrag uit te werk. Hy wend hom dus eksplisiet tot die ontleding van die kleingroep en sluit die studie van groot kollektiwiteite in die verband doelbewus uit, omdat hulle vir sy doel te kompleks van aard is. Indien die kleingroep egter bevredigend ontleed kan word, kan die bevindings wel na groot kollektiwiteite

uitgebrei word. Homans wend hom tot 'n sistematiese ontleding van die kleingroep met die oog daarop om "vorme" daar te stel waarvolgens die resultate van partikuliere eksperimente en studies uitgedruk en tot groepgedrag in die algemeen veralgemeen kan word. Hy bou die sintese en teorie uit deur die kleingroep sistematies te ontleed ooreenkomstig bepaalde elemente en veranderlikes en dan vas te stel wat die onderlinge verhoudings tussen die veranderlikes is. Hy ontleed ook (i) die aard van die groep as 'n organiese geheel, of as 'n sosiale sisteem wat in 'n omgewing bly voortbestaan; en (ii) die wyse waarop die verhoudings tussen die verskillende elemente in die sisteem met verloop van tyd die ontwikkeling of verandering in die sisteem teweeg kan bring (Steyn & Uys, 1988:43 e.v.).

Volgens Forsyth (1999:13) moet sosioloë groepe verstaan alvorens hulle die proses van samelewing en kultuur kan verstaan. Groot groepe mense het soms volgens Durkheim (Forsyth, 1999:13) doelgerig gereageer deurdat hulle verbind is deur 'n gemeenskaplike krag wat groter is as die individuele persone. Die krag was so sterk dat die individu se wil geheel en al oorheers is deur dié van die groep (*groepdenke*).

Allport (Forsyth, 1999:14) het die begrip groepdenke verwerp. Hy het geglo dat groepe ten volle vanuit die individualistiese perspektief verstaan kan word. Hy verwerp dus begrippe soos rol, leierskap en interpersoonlike kommunikasie en beskou dit as onwetenskaplik en onbelangrik. Navorsers het bewys dat waar Allport na groepe as onwetenskaplik verwys, groepe juis eksperimenteel geskep kan word, kan wissel en in laboratoriums bestudeer kan word.

Volgens Cartwright en Zander (Forsyth, 1999:11) is groepdinamika nie 'n terapeutiese perspektief wat inhou dat psigologiese welstand verseker kan word deur die deelname in kleingroepe wat deur 'n bekwame en ervare terapeut gelei word nie. Dit is ook nie die kommunisering van sekere reëls of riglyne wat die individu in staat stel om vaardighede te ontwikkel vir gemaklike en bevredigende sosiale interaksie nie. Groepdinamika verwys ook nie na losstaande basiese reëls rakende hoe groepe georganiseer behoort te word nie.

Groepdinamika is dikwels beskou as sekere tegnieke wat in groepe gebruik word. Rolspel, gongroepe, proseswaarnemers en terugvoer oor groepwaarnemings is dikwels vereenselwig met die begrip groepdinamika. Volgens Tubbs (1992:36) is groepdinamika meer as net bogenoemde – dit is 'n wetenskap sowel as 'n tegnologie.

In 1981 het Shaw die derde uitgawe van sy boek, *Group Dynamics: The Psychology of Small Group Behavior*, gepubliseer. In hierdie uitgawe lewer hy kritiek op vorige navorsing oor groepe en meld dat laboratoriumnavorsing oorbeklemtoon is. Laboratoriumstudies het dit vir navorsers moontlik gemaak om die situasie deur sekere tipes opdragte en take te kontroleer. Hierdie tipe studies het resultate opgelewer wat maklik en duidelik interpreteerbaar was. Shaw kritiseer verder die feit dat groepe in isolasie bestudeer was en dat intragroepprosesse die fokus van studies was. Hy meld dat die resultate nie op die werklike wêreld van sosiale probleme toegepas was nie (Wheelan, 1994:153).

Tans word meer studies op natuurlike groepe en die konteks waarbinne hulle funksioneer, byvoorbeeld groepe in die werkplek, uitgevoer. Studies fokus egter primêr op wat groepe produktief maak in plaas van op hoe groepe in die algemeen funksioneer. Daar is egter meer wat ons te wete moet kom rakende basiese groepdinamika en –ontwikkeling om die doeltreffendheid van groepe te kan verstaan (Wheelan, 1994:154). Hierdie studie sal dus 'n unieke bydrae rakende aspekte van groepdoeltreffendheid lewer en word die bevindinge van die studiepopulasie in die empiriese navorsing, Hoofstuk 5, bespreek.

### **3.4 FAKTORE WAT TOT GROEPVORMING EN –ONTWIKKELING BYDRA**

Een van die grootste bydraes tot groepdinamika behels kennis en vaardighede om groepe te help verander, te groei en om meer doeltreffend te funksioneer (Johnson & Johnson, 2003:36).

Volgens Gibson *et al.* (2000:203) vorm mense groepe weens 'n behoefte aan die bevrediging van sekuriteit, sosialisering, waardering en selfaktualisering. Binne die groepkonteks word in twee fundamentele behoeftes van die individu voorsien, naamlik dié van intimiteit (intimiteitsbehoefte) en emosionele warmte (sosiale integrasiebehoefte), en dié van die bereiking van doelwitte (vergelyk Hoofstuk 2, 2.4.7.1 asook 3.2.4). Forsyth (1999:60) dui aan dat indien 'n persoon van intieme emosionele bindings gedepriveer word, hy 'n gevoel van **emosionele isolasie** kan ervaar. Dit kan daartoe lei dat hy desperaat, paniekerig, hulpeloos, bang, sonder hoop, verwerp en kwesbaar voel. Indien 'n persoon van sosiale integrasie gedepriveer word, dit wil sê deelname in 'n groep waar hy kameraadskap, gemeenskaplike

belange, georganiseerde aktiwiteite en betekenisvolle rolle vind, kan hy 'n gevoel van **sosiale isolasie** ervaar. Dit kan daartoe lei dat hy verveeld, vervreem, ongemaklik, doelloos en ongeduldig voel en nie in staat is daartoe om te konsentreer nie. Emosionele en sosiale isolasie maak dus die twee dimensies van eensaamheid uit.

Volgens Gibson *et al.* (2000:203, 204) is twee belangrike fasette van interpersoonlike interaksie, nabyheid en aantrekking. Nabyheid is die fisiese afstand tussen lede van 'n groep wat 'n taak verrig en aantrekkingskrag dui op die graad waarin persone tot mekaar aangetrokke voel weens waarnemings-, houdings-, prestasie- of motiveringsooreen-komste. Groepdeelnemers gebruik hulle ervaring as lede van 'n groep om opdragte en individuele rolprestasies in groepfunksionering te oorweeg en te evalueer (Mathis & Tanner, 1999:288).

Volgens Wheelan (1994:xiii) maak groepe, net soos individue, verskillende ontwikkelingsfases deur. Gibson *et al.* (2000:205) meld dat groepe oor tyd heen verander indien hulle kennis van en betrokkenheid by hul taak toeneem, indien hulle beter samewerkingsmetode ontwikkel, of namate die spertyd vir die voltooiing van die projek nader kruip. Groepprestasie hang af van beide individuele leer en hoe goed groeplede leer om met mekaar saam te werk. Die ontwikkeling van 'n groep word volgens Kreitner en Kinicki (2004:414) en Farrell en Weaver (2000:95-97) in die volgende fases aangedui (Tabel 3.1):

**TABEL 3.1: Fases van groepontwikkeling**

<b>FASE</b>	<b>PROSESSE</b>	<b>EIENSKAPPE</b>
<b>1. Oriëntering</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Affiliëring</li> <li>• Uitruil van inligting</li> <li>• Afname in interafhanklikheid</li> <li>• Taakverkenning</li> <li>• Identifikasie van gemeenskaplikhede</li> <li>• Groepontmoetings</li> <li>• Bepaling van doelwitte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tentatiewe interaksie</li> <li>• Beskaafde gesprekvoering</li> <li>• Besorgdheid oor dubbelsinnigheid</li> <li>• Samespreking</li> <li>• Ontwikkeling van vertroue</li> <li>• Is insluitend en bemagtigend</li> <li>• Gedeelde leierskap</li> </ul>
<b>2. Konflik</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stem nie saam oor prosedures nie</li> <li>• Uitdrukking van ontevredenheid</li> <li>• Emosionele terugvoering</li> <li>• Weerstand</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kritiseer idees</li> <li>• Swak bywoning</li> <li>• Vyandigheid</li> <li>• Polarisering en koaliesievorming</li> </ul>

**TABEL 3.1: Fases van groepontwikkeling (vervolg)**

FASE	PROSESSE	EIENSKAPPE
<b>3. Kohesie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Groei van kohesie en eenheid</li> <li>• Vasstelling van rolle, standarde en verhoudings</li> <li>• Bepaling van intimiteit en identiteit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ooreenkoms van prosedures</li> <li>• Vermindering van roldubbelsinnigheid</li> <li>• Verhoog "ons"-gevoel</li> </ul>
<b>4. Werkverrigting</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Doelwitbereiking</li> <li>• Sterk taakgeoriënteerdheid</li> <li>• Beklemtoon werkverrigting en produksie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Besluitneming</li> <li>• Probleemoplossing</li> <li>• Algehele samewerking</li> <li>• Aanleer van nuwe vaardighede</li> </ul>
<b>5. Terminering</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Terminering van rolle</li> <li>• Voltooing van take</li> <li>• Afname in afhanklikheid</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disintegreering en onttrekking</li> <li>• Verhoog onafhanklikheid en emosionaliteit</li> <li>• Spyt</li> </ul>

Die voortdurende verandering van die gesag en struktuur is 'n aanduiding dat groepe nie staties is nie. Volgens Forsyth (1999:160) ontwikkel groepe in vyf fases (Tabel 3.1), maar is dit geneig om herhaaldelik tussen sommige van die genoemde fases te wissel. Sekere aspekte oorheers groepinteraksie gedurende die verskillende fases van groepontwikkeling, maar kan ook later tydens die bestaan van die groep terugkeer. Groeplede streef daarna om 'n balans te handhaaf tussen taakgeoriënteerde aksies en emosioneel ekspressiewe gedrag. Wisseling tussen hierdie aspekte vind plaas waardeur soms hoë solidariteit bereik word, maar dan ook weer na 'n meer werkgesentreerde fokus beweeg word.

Gibson *et al.* (2000:205-206) meld dat daar verskillende modelle van groepontwikkeling bestaan. Die volgende model wat aantoon dat groepe in vier fases ontwikkel, word as die mees bruikbare model vir die bestudering van organisasiegedrag beskou:

- **Wedersydse aanvaarding**

In die vroeë fase van groeppvorming is die lede in die algemeen teensinnig om met mekaar te kommunikeer. Groeplede is onwillig om uitdrukking te gee aan opinies, houdings en opvattinge. 'n Voorsitter/president van die studenteraad kan aan die begin van 'n vergadering sodanige situasie ervaar. Alvorens die lede van 'n

studenteraad mekaar kan aanvaar en vertrou, sal daar geen interaksie of bespreking plaasvind nie.

- **Kommunikasie en besluitneming**

Nadat die groep wedersydse aanvaarding bereik het, begin die lede openlik met mekaar te kommunikeer. Sodanige kommunikasie laat vertroue en interaksie binne die groep toeneem. Besprekings begin spesifiek fokus op probleemoplossings en op die ontwikkeling van alternatiewe strategieë om die take te verrig.

- **Motivering en produktiwiteit**

In hierdie fase van ontwikkeling word moeite gedoen om die groep se doelwitte te bereik. Groeplede tree samewerkend op eerder as om 'n mededingende eenheid te vorm. Wanneer die ervaring om saam te werk toeneem, word die groep se besluite en aksies doeltreffender en dra dit gunstig by tot groeppvorming.

- **Kontrole en organisering**

Tydens hierdie fase is groeppaffiliëring van groot waarde en word lede deur groeppnorme gereguleer. Groepdoelwitte kry voorkeur bo individuele doelwitte en daar word dan aan norme voldoen of sanksies word toegepas. Een vorm van kontrole is tydelike isolering van die groep of uitsluiting deur ander lede.

### **3.5 EIENSKAPPE VAN 'N GROEP**

Namate groepe deur die verskillende fases van ontwikkeling vorder, begin hulle sekere eienskappe toon, waaronder struktuur, statushiërargie, rolle, norme, leierskap, kohesie, konflik ensovoorts (Gibson *et al.*, 2000:206). Volgens Komives *et al.* (1998:166-167) het die verskillende dimensies van die wyse waarop groepe gestruktureer is implikasies vir die leierskapdinamiek in daardie groep.

#### **3.5.1 Interaksie**

Lede van 'n groep kan mekaar se gedrag op verskillende maniere beïnvloed. Afhangende van die groep se samestelling, vereis die beïnvloeding van gedrag

sekere interaksie tussen die groeplede. Interaksie kan fisies, verbaal, nie-verbaal of emosioneel wees (Forsyth, 1999:7).

### **3.5.2 Struktuur**

Groepstruktuur kan volgens Kabanoff (1988:845) gedefinieer word as die stel elemente en verhoudings tussen hierdie elemente wat oor tyd heen onveranderd bly. Onderskeid tussen groeplede word getref ten opsigte van deskundigheid, aggressiwiteit, mag en status en elke lid beklee 'n posisie in die groep. Die verhoudingspatroon tussen die posisies vorm 'n groepstruktuur (Gibson *et al.*, 2000:206).

Gibson *et al.* (2000:206) dui die patrone aan as rol, status en verhouding. Rol dui die gedrag aan van wat van persone wat sekere posisies in die groep beklee, verwag word. Die stel van verwagte gedrag wat geassosieer word met 'n posisie in die struktuur, bepaal die bekleër van daardie posisie se rol. Stabiele patrone van gesag en aantrekkingskrag staan parallel teenoor hierdie rolle, aangesien sommige lede van 'n groep meer respek afdwing as ander en ander lede meer populêr is (vergelyk Hoofstuk 2, 2.2.3 – strukturele rolteorie en 2.4.2 – rol, status en posisie).

Volgens Williams (1996:30-32) word 'n persoon se rol binne die groep gedeeltelik bepaal deur die bronne wat hulle tot die groep bring en gedeeltelik deur die bydrae wat hulle maak om hulle persoonlike bronne in ooreenstemming te bring met die behoeftes van die groep ooreenkomstig interne balans asook eksterne vereistes. Die verspreiding van bronne binne die groep bepaal die lede se rolle en hierdie rolle voorsien aan die groep 'n struktuur wat help om die bydraes en gedrag van sy lede te vorm.

Groeplede evalueer elke posisie se prestige, status en belangrikheid ten opsigte van die groep. In die meeste gevalle skep statusverskille tussen posisies 'n hiërgiesse groepstruktuur (Gibson *et al.*, 2000:206). Wanneer individue hulle status binne 'n groep as problematies of onseker ervaar, word vertrouwe wat gebaseer is op groeidentifikasie problematies (Turner, 2001:175).

Groepe speel 'n belangrike rol in 'n gemeenskap se sosiale struktuur. Sosiale interaksie word beïnvloed deur die norme en sanksies wat deur die groepe vasgestel is. Studenteleiers verkeer in interaksie binne groepe wat spesifiek saamgestel is vir



daardie bepaalde status (studenteraad). Groepe vorm ook 'n band tussen die individu (student) en die groter gemeenskap (tersiêre instelling) (Schaefer & Lamm, 1998:127).

Met die samestelling van die lede van die studenteraad word die voorsitter/president van die studenteraad se posisie in die groep as die hoogste geag en sê die ander lede meer status daaraan toe. Die lede van die groep (studenteraad) verwag dat die voorsitter/president sy rol met die nodige verantwoordelikheid en respek sal uitvoer. Elke lid van die studenteraad geniet as voorsitter van sy portefeulje weer 'n hoër status as die ondergeskikte subkomiteelede.

### **3.5.3 Grootte**

Groepe wissel in grootte. Forsyth (1999:9-10) identifiseer die "dyad" (2 lede), "triad" (3 lede), die kleingroep (4-20 lede), die gemeenskap (20-30 lede) en die groot groep (meer as 40 lede). Gewoonlik is groepe baie klein en wissel die grootte van 2 tot 7 lede. Die grootte van 'n groep is nie van kritieke belang nie, maar sy indirekte invloed op ander aspekte is wel. So byvoorbeeld is die "dyad" die enigste groep wat ontbind wanneer een van die lede onttrek, asook die enigste groep wat nie in subgroepe verdeel kan word nie. Sommige groepe kan egter weer só groot wees dat individuele lede nie elke ander lid kan beïnvloed nie en is interafhanklikheid dus minimaal. Wanneer groepe se grootte toeneem, raak hulle meer kompleks en formeel gestruktureerd. Uit bogenoemde beskrywing van groepe kan ons aflei dat die studenteraad aan tersiêre instellings hoofsaaklik kleingroepe is, aangesien die ledetal, soos telefonies bekom van die voorsitters/presidente van die onderskeie Studenteraad, wissel van agt tot 20 lede.

Schaefer en Lamm (1998:149) meld dat klein groepe onderskeidende kwaliteite en interaksiepatrone openbaar wat verdwyn sodra die groep groter word. Klein groepe funksioneer nie in isolasie nie, hul ontmoeting en interaksie vind binne fisiese omgewings plaas wat implikasies vir groepdinamika het. Volgens Robbins (2000:95) is groepe met 12 of meer lede goed vir diverse insette, veral indien dit die doel is om feite in te win. Klein groepe is beter deurdat hulle die insette produktiewer kan aanwend.

Volgens Reddy (1994:9) kom groter fragmentasie in groot groepe en 'n verlies aan identiteit by lede voor, en 'n sogenaamde "social loafing" bestaan. Wanneer daar wel met groot groepe gewerk word, moet dit verkieslik kleiner opgedeel word, want bestuursmatig is dit dan makliker.

### **3.5.4 Doelwitte**

Groepe bestaan volgens rede en die lede beskik oor 'n gemeenskaplike doelwit. Deur groepe word probleme opgelos, produkte geskep, standarde gestel, kennis gekommunikeer en beskerming teen ander groepe verleen. Die doel van 'n groep behoort te lei tot die skep van strukture en prosesse wat nodig is vir die persone in die groep om hulle doelwitte te bereik. Studenterrade aan tersiêre instellings beskik oor 'n visie en missie vir die spesifieke termyn waarvoor hulle aangestel is en stel vir elke portefeulje bepaalde doelwitte wat bereik moet word (Rees, 2001:32).

Die ondersoekgroep in die studie het ten opsigte van die items in die meetinstrument wat doelwitbereiking toets, 'n bevredigende gemiddelde telling van 3,66 op 'n skaal van 1-5 behaal. By twee tersiêre instellings in die studiepopulasie is 'n mate van onsekerheid ten opsigte van die bereiking van hulle doelwitte bespeur, aangesien hulle gemiddelde telling op die skaal vir die subkonstruk doelwitbereiking nader aan die kriterium vir onseker lê (vergelyk Hoofstuk 5, Tabel 5.4).

### **3.5.5 Tyd**

Die tydsduur van groepe verskil. 'n Groep kan tydsbeperkend wees deurdat dit slegs eenkeer byeenkom om 'n spesifieke saak te bespreek of om 'n taak tydens drie vergaderings af te handel, of die groep kan vir 'n spesifieke tydperk byeenkom. Die tydsduur van 'n groep het verskillende uitdagings tot gevolg. Tydgebonde groepe met kort tydsraamwerke moet vinnig verslae saamstel en gemeenskaplike doelwitte bereik en moedig lede aan om aktief op hulle rolle gefokus te wees (byvoorbeeld subkomitees van die studenterrade). Groepe wat 'n langer leeftyd het, het te make met aspekte soos die voortdurende motivering van hulle lede, vasstelling van prosesse om nuwe lede in die groep te verwelkom en om die groep op die doelwitte gefokus te hou. 'n studenterraad se termyn strek gewoonlik oor nie langer nie as 13 maande (Studenterraad, 2002(a):8; vergelyk 3.9.5).

### 3.5.6 Kohesie (samehorigheid)

Emile Durkheim (Forsyth, 1999:11) het reeds in 1897 aangetoon dat groepe wat gekenmerk is deur 'n groter mate van solidariteit meer invloed het oor hul lede. Lewin en sy kollegas het geglo dat kohesie beide die individuele vlak- en die groepvlakprosesse insluit. Op die individuele vlak het kohesie vanuit elke lid se aantrekkingskrag vir ander groeplede ontstaan, waar hierdie aantrekkingskrag gebaseer is op respek en vertroue. Op groepvlak het kohesie die "ons"-gevoel gevorm wat mense saambind om 'n eenheid te vorm. Vertroue speel 'n baie prominente rol by die bepaling van samewerking binne groepe (Turner, 2001:174).

Groepkohesie is volgens Rue en Byars (2003:191) en Rothmann (1998:38) die somtotaal van die aantrekkingskrag van die groep vir lede en die vermoë van die groep om bymekaar te bly. Dit is 'n resultaat van die individue se tevredenheid met die groep. 'n Kohesiegroep is nie noodwendig outomaties 'n meer produktiewe groep nie. Kohesie ontwikkel, al lê die groep 'n norm van lae produktiwiteit aan. Die sterkte van die groep se kohesie hang af van hoe instrumenteel die lede die groep tot voordeel van hul individuele doelwitte in vergelyking met die opsegging van lidmaatskap waarneem (Turner, 2001:175).

Twee soorte groepkohesie bestaan, naamlik sosio-emosionele kohesie (of interpersoonlike kohesie) wat gebaseer is op interpersoonlike aantrekkingskrag tussen groeplede. Emosionele bevrediging wat deur deelname in die groep voorsien word, word beklemtoon. Die tweede is instrumentele of taakkohesie. Bevrediging word verkry deur doelbereiking en kan nie doeltreffend buite die groep verkry word nie. Die suksesvolle voltooiing van die taak in plaas van interpersoonlike aantrekkingskrag word beklemtoon. Beide hoë taak- en hoë interpersoonlike kohesie word benodig vir sukses in dié groep (Kreitner & Kinicki, 2004:459; vergelyk Hoofstuk 2, 2.4.7).

Volgens Gibson *et al.* (2000:209) kan hoëkohesiegroepe enersyds 'n nadelige uitwerking op die prestasie van bogemiddelde persone hê, maar andersyds kan dit voordelig vir die prestasie van die ondergemiddelde persoon wees. Laekohesiegroepe daarenteen, kan enersyds 'n voordelige uitwerking op die prestasie van bogemiddelde persone hê, maar andersyds die prestasie van die ondergemiddelde persone nadelig beïnvloed. Groepe met bogemiddelde persone binne die groep, dit wil sê hoëprestasiepersone, waar 'n hoë kohesie bestaan, neig daartoe om persone wat deel van die groep wil word, te keur en duidelike riglyne voor te hou voordat

lidmaatskap verkry word. Sou die persoon hom kan vereenselwig met die norme wat vir die groeplede bestaan, sou hy by die groep kon aansluit. Indien die groep dit vereis, kan die persoon voorwaardelik deel van die groep word deur binne 'n ooreengekome tydperk die standaard van sy werkprestasie te toon.

Volgens Kreitner en Kinicki (2004:460) en Johnson en Johnson (2003:104-105) beskik hoëkohesiegroepe oor die volgende kenmerke (Tabel 3.2):

**TABEL 3.2: Eienskappe van hoë- en laekohesiegroepe**

HOËKOHESIEGROEPE	LAEKOHESIEGROEPE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• openbaar 'n sterk en duidelike missie;</li> <li>• hoogs dinamiese interaksie tussen groeplede;</li> <li>• persoonlike verantwoordelikheid teenoor die groep;</li> <li>• neig om harder en onafhanklik van eksterne toesighouding te werk;</li> <li>• erkende groeptegnieke kan makliker toegepas word en groter sukses in die besluitnemingsprosesse kan waargeneem word;</li> <li>• ingestel op die bereiking van doelwitte;</li> <li>• ooreenkomste tussen groeplede (agtergrond en benadering, houding), het hoër moreel;</li> <li>• gelukkigheid en tevredenheid is meer aanwesig;</li> <li>• ervaar 'n hoë selfbeeld en lae spanningsvlak;</li> <li>• groep verleen 'n mate van veiligheid en beskerming;</li> <li>• deelnemende leierskapstyl;</li> <li>• verdeel die werkclading tussen die lede en bied aan om ander te help;</li> <li>• skenk aandag aan die groep se probleme en bestee tyd en moeite tot voordeel van die groep;</li> <li>• hoe meer kohesie in die groep, hoe doeltreffer die kommunikasie;</li> <li>• lede dui aan wanneer hulle iets nie verstaan nie en van mekaar verskil;</li> <li>• het meer invloed op hul lede as niekohesiegroepe;</li> <li>• is verdedigend in sy selfevaluering; groeplede, die taak en werkverrigting word gunstig beoordeel en oorskatting is nie uitgesluit nie;</li> <li>• ander groepe word onderskat.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lede is bedaard, vervelig, apaties, gespanne en ongemaklik;</li> <li>• hulle verskil selde van mekaar;</li> <li>• daar is min gee-en-neem-besprekings;</li> <li>• belangrike besluite word maklik geneem;</li> <li>• lede toon 'n gebrek aan inisiatief;</li> <li>• staan rond en wag vir opdragte;</li> <li>• lede doen slegs wat hulle gesê word om te doen en niks meer nie;</li> <li>• take en verwagtings lê bo lede se vermoëns;</li> <li>• sommige lede in die groep is te oorheersend;</li> <li>• die wyse waarop die groep georganiseer is, maak die groep ondoeltreffend vir die bereiking van doelstellings;</li> <li>• die bevrediging wat 'n lid uit die aktiwiteite buite die groep kry, is beperk;</li> <li>• lede kry nie geleentheid vir emosionele ontlading nie;</li> <li>• lede van die breë gemeenskap evalueer lidmaatskap in die betrokke groep negatief.</li> </ul>

Die aantrekkingskrag van 'n groep is 'n konstante voorwaarde vir doeltreffende en bevredigende interaksie van lede. Groepkohesie is noodsaaklik vir individuele bevrediging en in die meeste gevalle baie belangrik vir groepdoeltreffendheid. Die mate van sukses wat die groep behaal in die bereiking van groepdoelwitte, die rol wat die leier (voorsitter/president) binne die groep speel, die veranderinge wat binne die groep (studenteraad) en in die wyer onderneming (tersiêre instelling) plaasvind en die houding van die groeplede jeens mekaar is faktore wat die meeste bydra tot die versterking van groepkohesie (Johnson & Johnson, 2003:104-105).

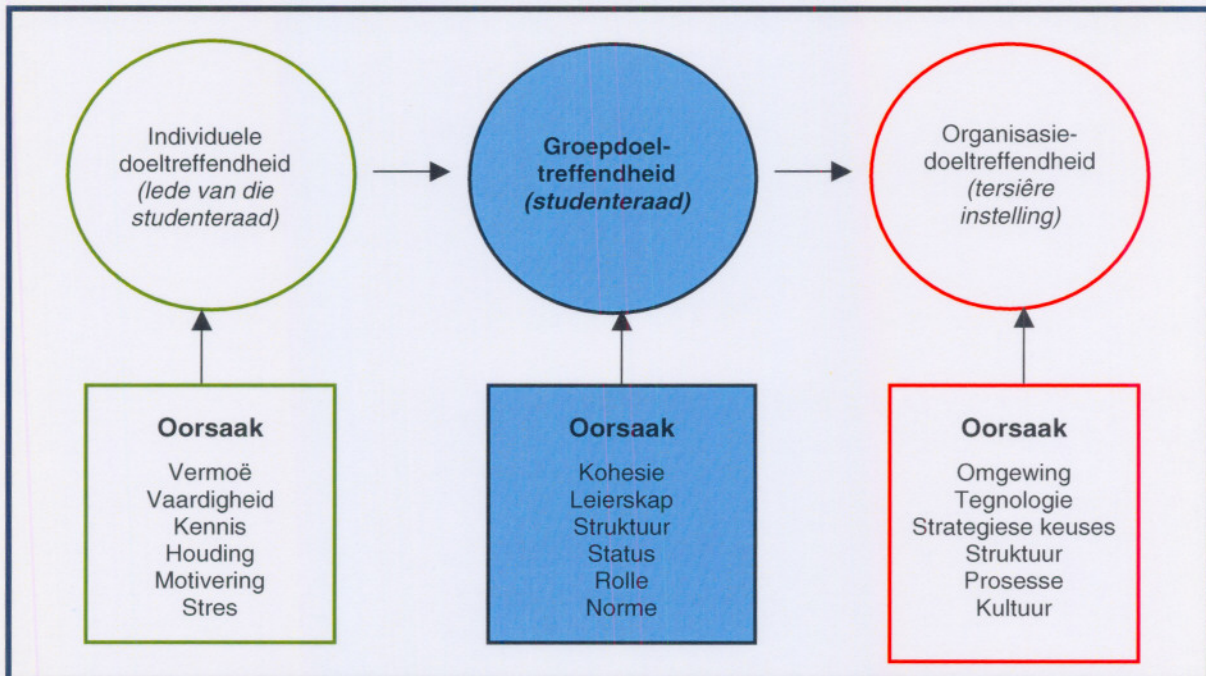
### **3.6 KENMERKE VAN 'N DOELTREFFENDE GROEP**

Groepe is die boublokke van 'n organisasie. Volgens Thompson en Fox (Turner, 2001:221) speel groepe, as sentrale strukture van organisasies, 'n belangrike rol by die ontwikkeling, beplanning en produksie van organisasiedienste en –produkte. Om 'n doeltreffende en mededingende organisasie te wees, moet dit uit doeltreffende groepe bestaan. In Hoofstuk 1 is reeds aangedui dat dit een van die hoofdoelstellings van hierdie studie is om te bepaal hoe doeltreffend die studenteraad as groep funksioneer en sodoende as een van die boublokke van 'n tersiêre instelling geag te kan word. In Hoofstuk 5 (Tabel 5.4) word die empiriese resultate van die ondersoekgroep verskaf.

Volgens Gibson *et al.* (2000:14) bestaan daar drie perspektiewe op doeltreffendheid. Die eerste perspektief behels individuele doeltreffendheid wat die taakverrigting van spesifieke persone in die organisasie beklemtoon. Die tweede perspektief, naamlik groepdoeltreffendheid, is in sommige gevalle die som van die bydraes van al die lede. Groepdoeltreffendheid kan in ander gevalle beter wees as die somtotaal van individuele bydraes en daar word daarna verwys as sinergie (vergelyk 3.2.3). Die derde perspektief, organisasiedoeltreffendheid, bestaan uit individuele sowel as groepdoeltreffendheid, maar is meer as die somtotaal van individuele en groepdoeltreffendheid.

Wanneer na doeltreffendheid verwys word, word die term in die konteks van oorsaak-en-gevolg-verhoudings gebruik. In Figuur 3.1 word elke vlak van doeltreffendheid aangetoon as 'n veranderlike veroorsaak deur ander veranderlikes. Byvoorbeeld, 'n studenteleier se motivering, vermoë, vaardigheid, houding en stresvlak sal aanleiding gee tot sy doeltreffendheid. 'n Groep (die studenteraad) se doeltreffendheid hang dus

af van individuele (lede van die studenteraad) doeltreffendheid, terwyl die organisasie (tersiëre instelling) se doeltreffendheid afhang van die individuele (studente/studenteleiers) sowel as groepdoeltreffendheid (studenteraad) (Gibson *et al.*, 2000:15).



**FIGUUR 3.1: Perspektiewe op en oorsake van doeltreffendheid**

Volgens Johnson en Johnson (2003:11) is nie alle groepe doeltreffend nie. Sommige groepe is minder doeltreffend as wat hulle behoort te wees. Vir 'n groep om doeltreffend te wees, moet:

- doelwitte bereik word;
- goeie werksverhoudings tussen lede onderhou word; en
- dit aanpas by die veranderende omstandighede binne die organisasie, gemeenskap en wêreld.

Om toe te sien dat die groep waaraan 'n mens behoort doeltreffend is, moet jy sekere riglyne volg om bogenoemde te verseker. Hierdie riglyne is rigtinggewend vir die saamstel van 'n doeltreffende groep, 'n verwysingsraamwerk vir die evaluering van die groep se funksionering en 'n middel tot die motivering van groeplede om werklike prestasie met geïdealiseerde prestasie te ewenaar.

Kreitner en Kinicki (2004:452), Johnson en Johnson (2003:13) asook Rees (2001:86-87) vereenselwig die volgende riglyne en kenmerke met 'n doeltreffende groep (vergelyk 3.2.1.1 – wat onderskei 'n groep van 'n span):

- **duidelike doelwit** – die doelwit van die groep word verstaan en deur die groep aanvaar en nagestreef en die groep beskik oor 'n duidelike **visie en missie**;
- **informaliteit** – die atmosfeer wat heers is informeel, gemaklik en ontspanne;
- **deelname** – daar vind baie besprekings plaas waartydens elke lid van die groep deelneem, maar dit bly pertinent die taak van die groep;
- **luister** – die lede luister na mekaar en elke idee;
- **konflik** – daar kom verskille voor, maar die groep is gemaklik daarmee en toon geen tekens daarvan dat hulle konflik wil vermy nie en handhaaf 'n gemoedelike atmosfeer;
- **konsensus** – die meeste besluite word deur konsensus bereik; formele stemming word tot 'n minimum beperk;
- **besluitnemingsprosedures** – dit hang af van die situasie – 'n verskeidenheid metodes word onder verskillende omstandighede aangewend;
- **oop kommunikasie** – groeplede voel vry om uiting aan hulle gevoelens te gee rakende die taak wat uitgevoer word asook oor die groep se handeling – daar is min verskuilde agendas;
- **duidelike rolle en opdragte** – wanneer aksie plaasvind, word duidelike opdragte gegee en aanvaar;
- **deelnemende leierskap** – die groep het 'n formele leier, maar die leierskapfunksies word van tyd tot tyd verplaas, afhangende van die omstandighede, die behoeftes van die groep en die vaardighede van die lede – leierskap is dus eerder deelnemend as outoritêr;
- **vermoë en inligting** – dit bepaal invloed en mag; mag is gelyk en word gedeel; en
- **self-assessering** – die groep evalueer hulleself periodiek om te bepaal hoe goed hulle as 'n groep funksioneer en wat die groep se doeltreffendheid moontlik kan beïnvloed.

Coetsee (2002:177), Kreitner en Kinicki (2004:452), Gibson *et al.* (2000:214), Robbins en Finley (2000:127) en French en Bell (1999:170) voeg die volgende kenmerke by:

- gedeelde verantwoordelikheid;
- verbondenheid tot visie en missie;
- wedersydse vertroue;
- gewilligheid om risiko's te neem en inligting te deel;
- tyd, bronne en toegewydheid ten opsigte van opleiding; en
- uitstekende eksterne verhoudings.

Volgens Kramer, Hanna, Su en Wei (Turner, 2001:173) verskaf Bennis (1989:3) die mees entoesiastiese definisie van wat groepe en individue saam kan bereik. Hy het gesê: "In these creative alliances the leader and the team are able to achieve something together that they neither could achieve alone. The leader finds greatness in the group. And he or she helps the members find it in themselves" (vergelyk Hoofstuk 4, 4.4.3). Goeie leiers is mense wie se persoonlikhede goed pas by sekere situasies. Waar die passing swak is, is die groep dikwels ondoeltreffend (Brown, 2000:121). Volgens Gibson *et al.* (2000:208) is die leierskaprol in groepe 'n belangrike groepeienskap, aangesien die leier 'n belangrike rol by die bepaling van groepsukses speel.

Aan die hand van hierdie kenmerke toon bevindinge uit die empiriese navorsing dat die studenterrade wat deel uitmaak van die ondersoekgroep, in die algemeen oor 'n duidelike missie, gestelde doelwitte, bemagtiging, oop en eerlike kommunikasie, en rolle en norme beskik, maar tog op enkele terreine ten opsigte van groepdoeltreffendheid onsekerheid ervaar (vergelyk Hoofstuk 5, Tabel 5.4). Studenterrade, as belangrike boublokke van die onderskeie tersiêre instellings, moet dus voortdurend opleiding ontvang ter ondersteuning en ontwikkeling van hulle doeltreffende funksionering.

Bogenoemde kenmerke kan ook met die kenmerke van 'n doeltreffende leier geassosieer word, en word in Hoofstuk 4 paragraaf 4.5 bespreek.



### 3.6.1 Redes waarom groepe misluk

Volgens Kreitner en Kinicki (2004:453) en Marais en Nieuwmeijer (1989:165) is die hoofrede waarom groepe misluk, onrealistiese verwagtings wat tot frustrasie lei, en hulle verskaf opsommend die volgende redes:

- **die probleem is te omvattend** – die groep beskik nie oor die nodige vaardighede en vermoëns om die opdrag uit te voer nie;
- **oormatige idealisme** – vermoëns word tydens besluitneming oorskry en implementeringsprobleme word tydens oplossings ondervind;
- **persoonlikheidskonflik** – doeltreffende leierskap in kleingroepe kan konflik tot voordeel van die groep aanwend;
- **kleinste gemene deler** – wanneer konflik ten alle koste vermy word, kan die groep misluk en word die beste groepbesluit nie aanvaar nie;
- **verdediging van die status quo** – groeplede is bang om risiko's te loop ten opsigte van besluitneming en hou dan by die huidige situasie;
- **verafgoding van navorsing** – groepe hang nagevorsde feite aan in 'n poging om self die besluit te vermy;
- **weiering om af te handel** – die groep pak 'n probleem aan en soek dan 'n oplossing wat werk anders word die taak nie afgehandel nie. Wanneer die implikasies van 'n besluit vermy word, is die groep nie doeltreffend nie;
- **gebrek aan kompromittering** – 'n gebrek aan belangstelling en 'n onwilligheid om hulle te kompromitteer;
- **onvanpaste leierskapstyl** – leierskapstyl is disfunksioneel, byvoorbeeld elkeen kan doen wat hy wil, of 'n outoritêre styl as gevolg waarvan lede nie inisiatief aan die dag mag lê nie;
- **eksterne omstandighede** – 'n vyandige omgewing kan tot ondoeltreffendheid bydra;
- die groep het nie 'n **langtermyn doelwit** nie;
- die groep is nie ingelig oor die **foute** wat die vorige groep gemaak het nie;
- die groep probeer **te veel te vinnig** doen; en

- daar heers 'n gebrek aan **vertroue**.

### **3.7 BESLUITNEMING IN GROEPE**

Die vraag wat dikwels gestel word is of groepe beter besluite neem as individue. Die ou bekende spreekwoord lui immers dat twee koppe beter as een is. Volgens Rue en Byars (2003:77) ondersteun empiriese bevindinge hierdie siening. Groepprestasie is in die algemeen beter as die van die gemiddelde groeplid. Groepe kan ook dikwels gebruik word by die ontwikkeling van innoverende en kreatiewe oplossings vir probleme, alhoewel groepe langer as die gemiddelde persoon neem om besluite te neem.

Dit is soms nodig dat die studenteraad as groep gesamentlik 'n besluit oor 'n saak moet neem en nie net die voorsitter/president as individu nie. Johnson en Johnson (2003:276) en Puth (2002:110) voer die volgende redes aan waarom groepe besluite neem:

- **'n Groep het meer kennis**

Gesamentlik beskik groepe oor meer kennis as 'n enkele persoon, aangesien verskeie menings gelug kan word en 'n groter diversiteit sodoende voorkom.

- **Beter kohesie**

Aangesien die groep saam werk om die probleem op te los, ontstaan kohesie en ook aanvaarding van die verskillende idees en oplossings.

- **Groter verskeidenheid**

As gevolg van die diverse agtergronde, ondervindings en opleiding van die lede, gee dit aanleiding tot 'n groter verskeidenheid idees en oplossings.

- **Kommunikasievaardighede verbeter**

Minder kommunikasieprobleme kom voor tydens die implementering, aangesien die groeplede die probleem goed deurdink het, saam geëvalueer, geanaliseer en die oplossings geïmplementeer het.

- **Oplossings is konstant**

Die oplossings is konstant, aangesien die groep dit getoets het deur die verskillende moontlikhede en sienings te oorweeg. Die verkryging van 'n oplossing word verseker deur die samewerking in die groep.

### **3.8 VERSKILLENDE Tipes GROEPE**

Volgens Komives *et al.* (1998:166) bestaan daar verskillende tipes groepe. Sommige groepe is hoogs gestruktureerd, met duidelike rolle en prosesse, byvoorbeeld 'n studenteraad se senaatsvergadering. Ander groepe is minder gestruktureerd, byvoorbeeld 'n aantal studente in bespreking rondom 'n tafel in die kafeteria.

#### **3.8.1 Formele groepe**

Volgens Gibson *et al.* (2000:202) en Schein (1988:146) word formele groepe deur die bestuur van 'n organisasie geskep om sekere take wat duidelik in ooreenstemming met die doelwitte van die organisasie is, te verrig. Afhangende van hul duur en aard kan formele groepe die volgende wees:

- **Permanent** formele groepe soos die topbestuurspan, werkgroepe in verskillende departemente van die organisasie, personeelgroepe wat verskillende gespesialiseerde dienste aan die organisasie lewer of permanente komitees. Die gesagsverhouding wat tussen die voorsitter/president van die studenteraad en die lede van die subkomitees bestaan, is 'n aanduiding dat die studenteraad 'n formele groep is.
- **Tydelik** formele groepe (taakgroepe) is komitees of taakmagte wat vir 'n bepaalde doel geskep is en om 'n spesifieke taak te verrig.

### **3.8.1.1 Funksies van formele groepe**

Die volgende funksies word deur formele groepe verrig. Dit:

- werk aan 'n komplekse, interafhanklike taak - taak te moeilik vir een individu om te verrig en kan nie onderverdeel word nie;
- genereer nuwe idees of skep oplossings;
- koördineer funksies;
- is 'n probleemoplossingsmeganisme;
- fasiliteer die implementering van komplekse besluite; en
- is 'n meganisme vir sosialisering of opleiding.

### **3.8.2 Informele groepe**

Hoewel studenteleiers deel van 'n formele organisasie (tersiêre instelling) is, meen hulle daar is tog ander behoeftes wat vervul moet word. Só ontwikkel hulle 'n verskeidenheid verhoudings met ander studente van die tersiêre instelling. Indien die portefeulje dit toelaat, sal informele verhoudings in die informele groepe ontwikkel. Die neiging tot informele groepe kan dus altyd bestaan, aangesien die mens altyd 'n behoefte daaraan het om met ander mense te verkeer. Alles hang af van die fisiese werkomgewing, die aard van die werk en die program wat gevolg word. Informele groepe ontwikkel uit die samevoeging van formele faktore en menslike behoeftes. Informele groepe kan ook in 'n sekere mate oor sterk mag beskik en selfs die formele groep oorheers of besluitneming beïnvloed. Bestuur kan soms verhinder dat informele groepe ontwikkel deur die werk of fisiese omgewing só te ontwerp dat dit informele groepering sal verhoed (Gibson *et al.*, 2000:202; Schein, 1988:146).

Volgens Schein (1988:148) en Payne en Cooper (1981:104-111) geld die volgende teorie vir informele groepe:

- die basiese eenheid van die informele groep is die individuele rol;
- verbindings tussen rolspelers en rolontvangers skep rolnetwerke;
- die struktuur van 'n informele groep is die somtotaal van al sy rolnetwerke;
- die struktuur van 'n informele groep is hiërargies (lateraal);

- die basis vir kommunikasie in 'n informele groep is nabyheid (fisiese, professionele en taaknabyheid);
- die struktuur van informele groepe ontwikkel deur middel van rolepisodes;
- 'n belangrike basis vir mag in informele groepe is die vermoë om 'n kollega te help om belangrike doelwitte te bereik;
- norme is 'n belangrike basis vir kontrole in informele groepe; en
- die onderliggende rede vir die skep van 'n informele groep is die bereiking van individuele doelwitte.

### **3.8.3 Kollektiwiteite**

Kollektiwiteite (enige pluraliteit van persone betrokke by 'n betreklik stabiele stelsel van interaksie), is byvoorbeeld sosiale groepe, gemeenskappe en samelewings (Forsyth, 1999:101; Joubert & Steyn, 1984:15).

### **3.8.4 Statistiese groepe**

Statistiese groepe sluit persone volgens ouderdomsgroepe of beroepsgroepe in. Werklike interaksie is nie die primêre kenmerk nie. Dit is die rekenkundige somtotale van persone wat dieselfde kenmerke vertoon en word as sosiale kategorieë beskou indien die kenmerke op grond waarvan die persone saamgestel word, van besondere sosiale betekenis is. Dit kan as 'n sosiale groep bekend staan as daadwerklike interaksie tussen persone plaasvind (Joubert & Steyn, 1984:16).

### **3.8.5 Soortbewuste groepe**

Soortbewuse groepe is dié waarin persone ten opsigte van een of meer maatskaplik betekenisvolle kenmerk ooreenkom en onderling 'n soortbewustheid toon, afgesien daarvan of hulle saamgestel is of in daadwerklike interaksie verkeer. Hulle erken ander wat soos hulle is en voel hulle een met gelykes eerder as met persone wat verskil ten opsigte van die bepaalde kenmerk. Wanneer daar by persone wat soortbewustheid en solidariteit toon, nog nie daadwerklike interaksie plaasvind nie, word daar gepraat van ideële kollektiwiteite. Binding tussen persone bestaan slegs met betrekking tot 'n bepaalde idee. Wanneer dit verder gaan as net die ideële

assosiasie en daar werklike interaksie plaasvind, kan van reële kollektiwiteit gepraat word (Joubert & Steyn, 1984:16).

Na aanleiding van die voorgenoemde inligting, word die studenteraad vervolgens as 'n dinamiese groep aan die hand van toepaslike literatuur aan die lesers voorgedra.

### **3.9 DIE STUDENTERAAD AS DINAMIESE GROEP**

#### **3.9.1 Inleiding**

Die rol van studente is die van leerders, samewerkers en groeplede. In die milieu van tersiêre instellings word die volgende ontwikkelingsvlakke by studente aangeraak (Van der Walt, 1987:228):

- **Intellektueel** – suiwer logiese denke gegrond op die realiteit en met vrye toegang tot die verbeeldingswêreld word bevorder. Akademiese prestasie word aangemoedig tesame met 'n motiverende toekomsingesteldheid.
- **Psigologies** – innerlike selfkontak, bewussyn van diepliggende behoeftes en 'n positiewe selfbeeld word gevestig. Dit vorm die basis vir sukses op alle ander lewenssterreine.
- **Moreel** – 'n eie unieke etiese en religieuse waardestelsel word neergelê wat 'n belangrike bron van inspirasie vorm.
- **Sosiaal** – voorbereiding op sosiale rolle en interaksies staan sentraal asook die vermoë om 'n bydrae tot die gemeenskapsfeer te lewer.
- **Beroep** – deur gespesialiseerde kennis in meerdere of mindere mate aan te bied word die arbeidswêreld ontsluit.

Die besondere taak van tersiêre instellings is om alle leefwêreldes te integreer en nie die een ten koste van die ander te bevorder nie (byvoorbeeld intellektuele ten koste van emosionele lewensarea). Tersiêre instellings is alleenlik volwaardig indien dit op alle aspekte van vorming konsentreer, en speel 'n belangrike rol daarin om die student se persoonlikheid sodanig te ontwikkel dat hy nie primêr deur onbewuste prosesse oorheers word nie. Studente word in die algemeen verander of ontwikkel deur daardie ervarings en rolle waarmee hulle voor toetreding tot die tersiêre instelling nog nie te doen gekry het nie (Kommissie van Ondersoek, 1992:10; Van der Walt, 1987:229).

In die afgelope paar dekades het die besef posgevat dat eise vir die opleiding in wetenskapsbeoefening en die verwagtings wat aan die vorming van die student as leier gestel word, sodanig is dat verskillende strukture en dienste ter ondersteuning en begeleiding noodsaaklik is om die beste moontlike sukses met die studie en opvoeding van die tersiêre instelling te bereik. Daar is gevolglik onder die afdeling Studentedienste aan tersiêre instellings voorsiening gemaak vir beroeps- en studievoorigting, sielkundige dienste, kulturele en ontspanningsaktiwiteite, sportorganisasie ensovoorts.

Tersiêre instellings beskou die groot aantal en verskeidenheid geleenthede vir studente om in die georganiseerde studentelewe en bestuurstrukture binne die tersiêre instelling betrokke te raak, as 'n besondere bate. Dit moet in ooreenstemming met die wese en ter uitvoering van die algemene vormingstaak van die tersiêre instelling gebruik word om studente te help om as leiers tot volle diensbaarheid te ontwikkel (Kommissie van Ondersoek, 1992:11).

As lede van die gemeenskap, subjektief betrokke by veelvuldige aktiwiteite van die tersiêre instelling, besit studenteleiers ongetwyfeld nie net voorregte nie maar ook regte. Hulle deel in die akademiese vryheid en besit as gedifferensieerde gemeenskap binne die tersiêre instelling as samelewingsverband, naas ander komponente, beperkte outonomie (vergelyk Hoofstuk 2, 2.8 – riglyne vir die plek en rol van studenteleiers).

### **3.9.2 Perspektief op die studenteraad**

Studente aan tersiêre instellings het 'n behoefte aan 'n studentelewe waarin 'n veelheid van belange en aktiwiteite behoorlik georden en bestuur word, asook om volledig as mens te ontwikkel en demokratiese selfbestuur te beoefen.

Histories gesien is studenteorganisasies aan tersiêre instellings deel van die opvoedkundige missie van die tersiêre instelling en meer spesifiek studenteleierskapontwikkeling. Studenteorganisasies bied baie geleenthede aan studente, insluitende dié om betekenisvolle verhoudings op te bou, spesiale belangstellings te ontwikkel, klaring te kry vir die betekenis van doel en identiteit en interpersoonlike, leierskap-, organisasie- en sosiale vaardighede te ontwikkel.

Oor die jare heen het daar ook 'n ander betekenisvolle klemverskuiwing plaasgevind. Vir studenterade van die verlede was dit belangrik om projekte vir die studentegemeenskap aan te bied en is dit in die samestelling van die studenteraad en die toedeling van portefeuljes weerspieël. Die hedendaagse studenteraad wil eerder die studentegemeenskap in die bestuur van die tersiêre instelling, by beleidmaking en beplanning van die toekoms verteenwoordig. Die moderne studente-leier beskou dit as sy reg en plig om as verteenwoordiger van die studentegemeenskap op alle vlakke deel te neem (De Jager & Van den Berg, 1997:37; vergelyk Hoofstuk 1, 1.1).

Die studenteraad is 'n groep studente wat gedurende die laaste semester/kwartaal van 'n jaar op 'n demokratiese wyse deur middel van 'n amptelike verkiesingstelsel verkies word en voortgaan met hul dienste vir 'n tydperk van een jaar. Die studenteraad is nie net verteenwoordigend in sy samestelling nie, maar het gewoonlik die studente se stem op alle universiteitsliggame en komitees, insluitende die senaat en raad.

Die rol van die studenteraad is om 'n meganisme te voorsien vir studente se idees, belange en opinies rakende relevante universiteitsaangeleenthede. Die hoofdoel is om idees van die personeel aan ander studente te kommunikeer en weer van die studente na die personeel. 'n Verdere doelwit is om fondse vir liefdadigheid en minderbevoorregte studente in te samel.

Die studenteraad se rol is belangebehartigend. Dit geld vir sport, akademie, koshuise, kultuur ensovoorts, en het dus te make met 'n uiters belangrike aspek van die student se plek en rol aan die tersiêre instelling. In die reël verteenwoordig dit 'n ingewikkelde organisatoriese patroon van nie-kurrikulêre aktiwiteite. Hier is dus sprake van outonome studentekomitees, besture, verenigings, organisasies en rade asook 'n bepaalde gesagstruktuur waarin die studenteraad 'n leidende funksie vervul. Die bekleding van 'n bepaalde amp verleen gesag aan dié wat wettig verkies is. Daarom word aandag ook gegee aan studenteraadstugkomitees as verhoorkomitees van die studenteraad, asook koshuiskomitees as verhoorkomitees vir die handhawing van tug op koshuisvlak (Studentedekaan, 2003(b):79; SA, 1998(a):60 e.v.; Kommissie van Ondersoek, 1992:22).

Die Suid-Afrikaanse Universiteite Studenteverteenwoordigende Raad (SAU SRC) is 'n liggaam op streeksvlak. Hulle is verantwoordelik vir 'n nasionale beurskema en sien om na sake soos finansiële en akademiese uitsluiting en ander sake van nasionale



belang vir studente aan tersiêre instellings in die algemeen. Betrokkenheid by die vereniging bring mee dat die studenteraad ook 'n nasionale studentestem het.

Internasionaal verrig studenterade aan tersiêre instellings ook soortgelyke funksies soos die bevordering van studenteontwikkeling op 'n geestelike, intellektuele, sosiale en fisiese vlak. Die doel van studenterade nasionaal en internasionaal is om intellektuele eerlikheid en akademiese vryheid te onderhou en om verantwoordelikheid vir 'n doeltreffende, gebalanseerde en gesonde kampus-omgewing te verseker (Student Government Association, 2002).

### **3.9.3 Samestelling van die studenteraad**

Studenterade aan tersiêre instellings in die studiepopulasie bestaan uit 'n aantal portefeuljes wat wissel afhangende van die aantal lede van die groep en die behoeftes van studente aan die onderskeie tersiêre instellings. Sommige studenterade is polities georiënteerd en stel hulle lede daarvolgens saam. Die meeste studenterade bestaan uit agt tot 20 lede en dien ook as voorsitters van verskeie rade en komitees. Die volgende portefeuljes word onder andere aangetref, hoewel benamings van tersiêre instelling tot tersiêre instelling verskil (Studenteraad, 2002(a):2):

1. Voorsitter / President
2. Adjunkvoorsitter
3. Studenteraadslid vir Prinsipiële Leiding
4. Sekretaris / Skakeling
5. Studenteraadslid vir Finansies
6. Voorsitter van die Akademiese Raad
7. Voorsitter van die Koshuisraad
8. Voorsitter van die Kultuurraad
9. Voorsitter van die Raad vir Studentebelange / Studenteontwikkeling
10. Voorsitter van die Verenigingsraad
11. Voorsitter van die Raad vir Sport en Rekreasiedienste
12. Voorsitter van die Joolkomitee
13. Voorsitter van die Komitee: Bemaking en Openbare Betrekkinge
14. Voorsitter van die Komitee: Studentejoolgemeenskapsdiens (SJGD)
15. Voorsitter van die Komitee: Aktuele sake

16. Hoofredakteur van studentekoerant

17. Uitvoerende direkteur (Radio / Stasiebestuurder)

Die voorsitters van rade en komitees is verantwoordelik vir die bestuur en leiding van aksies en aktiwiteite ooreenkomstig hulle portefeuljes asook vir die instandhouding en ontwikkeling van dié portefeuljes. Daar word gereeld vergader en aksies word op die studenteraadsvergadering gerapporteer (Studenteraad, 2002(b):2-20).

### **3.9.4 Funksionering van die studenteraad**

Die taak van die studenteraad is tweërlei van aard. In die eerste plek is dit hulle taak om die menigte nie-akademiese studente-aktiwiteite te koördineer en te lei binne die waardestelsel van die tersiêre instelling. In die tweede plek moet die studenteraad die belange van die studente in die bestuurstrukture van die tersiêre instelling behartig – in die raad, senaat, fakulteitsrade ensovoorts. Die studenteraad is ook betrokke by studentedissipline, regte en opvoedkundige behoeftes, insluitende veranderinge in hulle kurrikulums (Student Government Association, 2003; Studenteraad, 2002(a):1-2).

Studenteraade aan tersiêre instellings nasionaal en internasionaal verrig grootliks dieselfde funksies. Volgens die Grondwet van die studenteraad (Studenteraad, 2002(a):1-2) sluit die bevoegdheid en funksies die volgende aspekte in, naamlik dat die studenteraad:

- die bevoegdheid het om reëls neer te lê en toe te pas vir en ten opsigte van die hele studentegemeenskap;
- die georganiseerde studentelewe bestuur met die oog daarop om die visie van die tersiêre instelling ten opsigte van die akademiese, kulturele, sport, koshuis en ander toepaslike terreine te help verwesenlik;
- verantwoordbaar is ten opsigte van die bestuurswerkzaamhede en vir dié doel deur die raad van die tersiêre instelling met die bevoegdheid om enige bepaalde taak af te handel, beklee kan word;
- ander studenteliggame kan patroneer, en beheer oor sodanige liggame uitoefen;

- deelname aan en inspraak in die bestuurstrukture en –prosesse van die tersiêre instelling geniet, ten einde studentebelange in die tersiêre instelling se besluitnemingsprosesse te verteenwoordig;
- tug oor studente handhaaf in ooreenstemming met die toepaslike voorskrifte van die tersiêre instelling, die Grondwet van die studenteraad en die reëls en beleide van die tersiêre instelling;
- kleure en erekleure vir besondere prestasie op die terrein van studentelewe ooreenkomstig die reëls van die tersiêre instelling kan toeken;
- met studenterade van ander inrigtings vir hoër onderwys skakel om die gemeenskaplike belange van studente binne die georganiseerde studentelewe te bevorder;
- met sodanige liggame kan affilieer indien die studenteraad dit goed vind;
- interne kommissies van ondersoek kan aanstel om sake wat die studenteraad en studentebelange raak, te ondersoek en aanbevelings ten opsigte van die betrokke sake aan die studenteraad voor te lê;
- persone teen vergoeding vir die studenteraad in diens kan neem;
- goedgekeurde reklamemateriaal en publikasies kan versprei; en
- 'n werkwyse volg deur middel waarvan 'n strategiese plan jaarliks opgestel en met die bestuurskomitee van die tersiêre instelling uitgeklaar word na aanvang van 'n nuwe studenteraadstermyn. Na afloop van elke studenteraadstermyn word 'n jaarverslag voorgelê.

### **3.9.5 Ampstermyn van die studenteraad**

Die meeste studenterade (asook subkomitees) se termyn strek nie langer as dertien maande en nie korter as elf maande nie. 'n Nuwe studenteraad se termyn neem 'n aanvang tydens die konstitueringsvergadering na 'n algemene studenteraadsverkieping (Studenteraad, 2002(a):8).

### **3.9.6 Voordele van studenteraadslid wees**

Om tot lid van die studenteraad verkies te word, hou sekere persoonlike voordele in:

- Dit ontwikkel vaardighede in leierskap en kommunikasie.
- Hy verwerf die verstaan van demokratiese prosesse.
- Hy is verantwoordelik vir die oplos van probleme en die neem van besluite.
- Hy deel in die besluitnemingsproses van die raad, senaat en ander gesagsliggame van die tersiêre instelling.
- Hy is besorg oor dit wat in die tersiêre instelling aangaan – wat gebeur in en aan die tersiêre instelling.
- Dit kan pret wees en 'n mens kan erkenning ontvang.

### **3.9.7 Vergoeding**

'n Student wat op die studenteraad dien, behoort vergoeding in die vorm van krediet of finansiële ondersteuning in ooreenstemming met die tipe werk wat verrig word, te ontvang (Student Government Association, 2003).

Die Wet op Gelyke Indiensneming 55 van 1998 skryf voor dat alle Hoër Onderwysinstellings 'n plan vir regstellende aksie by die Departement van Arbeid teen Junie 2000 moes indien (SA, 1998(b)). Hierdie Wet het 'n betekenisvolle impak op die ampsdraers in die formele leierskapstrukture, wat op 'n jaarlikse basis verkies of aangestel word en vasgestelde vergoeding ontvang. Die begrip “werknemers” in hierdie dokument verwys na die studenteraadslede, huiskomiteelete, voorsitters van studente-verenigings ensovoorts (Vermeulen & Setlogelo, 2001).

Volgens Vermeulen en Setlogelo (2001) word die begrip “werknemer” in artikel 1 van die genoemde wet soos volg gedefinieer:

“Werknemer” beteken: enige persoon anders as 'n onafhanklike kontrakteur wat:

- a. vir 'n ander persoon of die staat werk en wat vergoeding ontvang of geregtig is op vergoeding; en
- b. op enige wyse help om die besigheid van die werkgever uit te voer.

Ingevolge hierdie definisie word studenteraadslede, huiskomitee lede en voorsitters van studenteverenigings as werknemers beskou, aangesien hulle vergoeding vir persoonlike dienste gelewer ontvang en omdat hulle diensfunksies onder die gesag van die tersiêre instelling uitvoer. Daarom moet die basiese beginsels van gelyke indiensneming ook op hierdie belangegroep van toepassing wees (Vermeulen & Setlogelo, 2001).

Sekere tersiêre instellings vergoed studenteleiers in die vorm van honorariums of beurse en wissel die bedrag wat toegeken word afhangende van die posisie wat die persoon beklee. Die voorwaarde vir vergoeding word deur die Bestuurskomitee van die tersiêre instelling vasgestel en as leierskapbeurse direk op die studenteleiers se klasgeldrekening oorbetal. Hierdie beurse word in twee gelyke paaie oorbetal, naamlik aan die einde van Februarie en die einde van Augustus respektiewelik van die akademiese jaar wat volg op die verkiesings- of aanstellingsdatum van die persoon (Studentedekaan, 2003(b):51).

By die keuring en bepaling van studenteleiers aan wie hierdie leierskapbeurse toegeken word, geld die volgende kriteria:

- leierskap;
- akademiese vordering;
- suksesvolle hantering van die toepaslike portefeulje; en
- invloed en verantwoordelike sin ten opsigte van universiteits- en koshuislewe.

Indien 'n studenteleier nie aan al die kriteria voldoen nie, sal slegs 'n proporsionele deel van die beurs uitbetaal word. Dit beteken dat, indien 'n studenteleier byvoorbeeld nie aan die leierskapkriteria voldoen nie, hy 'n kwart van die beurs verbeur en slegs 'n driekwart van die beurs oorbetal word. Indien 'n studenteleier nie die volle gedeelte van enige beurs ontvang nie, behou hy hom die reg voor om by die Studentedekaan appèl aan te teken. Die finale beslissing berus by die Studentedekaan. Toekennings van leierskapbeurse is geldig vir die volle akademiese jaar waarvoor dit toegeken is. Indien studie onderbreek of gestaak word, is die beurs onmiddellik pro rata terugbetaalbaar. Insgelyks sal bedankings uit 'n portefeulje kansellasie van die beurs tot gevolg hê (Studentedekaan, 2003(b):51-52).

### 3.10 SAMEVATTING

Groepe is sosiale stelsels wat bestaan uit persone wat in interaksie verkeer. Die onderwerp rakende groepe is kompleks weens die wye verskeidenheid groepe in terme van grootte, samestelling, geskiedenis, tydsduur en rede van bestaan, die fases van ontwikkeling van groepe, die natuurlike aard van funksionerende prosedures wat deur die groep gebruik word ensovoorts.

In Hoofstuk 3 is eerstens aandag gegee aan enkele omskrywings van begrippe. Die werk van Kurt Lewin, as teoretiese grondlegger van groepdinamika asook enkele ander navorsers op die terrein, is kortliks toegelig. Voorts is aangedui wat tot die vorming en ontwikkeling van groepe aanleiding gee.

Die mens kan hom nie van sosiale groepering distansieer nie. Sedert geboorte is die mens deel van 'n groep en groepaktiwiteit. Groepe kan 'n persoon se standpunte verander, sy diepste oortuigings omvorm en hom help om ideale te bereik wat hy as individu nooit sou bereik het nie (Du Toit & Van Staden, 1998:69). Die blote bewustheid van sosiale interaksie is nie genoeg om die individue as 'n groep te klassifiseer nie. Die wisselwerking moet aan bepaalde eienskappe voldoen om as 'n groep geklassifiseer te word (vergelyk 3.5).

Die mate waarin die groep die behoeftes en verwagtings van lede vervul, bepaal die aantrekkingskrag van die groep tot sy lede en die mate waarin die groep 'n samehorige eenheid vorm. Namate kohesie ontwikkel, ontstaan groepstrukture en word norme, rolle en statushiërargieë, wat sosiale kontroles is, gevorm. Dit neem die vorm aan van gedeelde verwagtings rakende die toepaslike gedrag in die groep en affekteer die kommunikasie en produktiwiteit van die groep. Groepe beïnvloed die denke en gedrag van individue selfs wanneer lede alleen is (Toseland & Rivas, 1998:91; Wheelan, 1994:7; vergelyk 3.5.6).

'n Fundamentele onderskeiding van groeplewe is dat op groepgedrag gefokus word vir die bereiking van doelwitte en die samewerkingsbande van lede in die groep. Groepe ontwikkel normsisteme wat die beperkings van aanvaarbare en onaanvaarbare gedrag definieer. Hierdie norme fasiliteer die bereiking van groepdoelwitte en toon aspekte van die groep se identiteit (vergelyk Hoofstuk 2, 2.4.3).

Klem is in hierdie hoofstuk gelê op die kwaliteite wat lede in staat stel om die groep doeltreffend te laat funksioneer. 'n Groep se doeltreffendheid word beklemtoon wanneer die organisasie waarvan dit deel is, 'n duidelike beeld van die groep se visie, missie en doelwitte binne die organisasie het (vergelyk Hoofstuk 5, Tabel 5.4). Groeplede bring vaardighede, persoonlikhede en verwagtings met hulle mee na die groep wat dan meewerk dat groepprestasie plaasvind (vergelyk Hoofstuk 2, 2.5). Groepe benodig ook voldoende outonomie om hulle werksaamhede te kan verrig (vergelyk Hoofstuk 5, Tabel 5.4). Wanneer 'n organisasie se kultuur waarde heg aan innovering en kwaliteit, kan dit groepdoeltreffendheid bevorder (vergelyk 3.6).

Die vorming en strukturele samestelling van die studenteraad as groep is uiteengesit asook die doelwitte en funksies daarvan (vergelyk 3.9). Uit die voorafgaande inligting is dit duidelik dat studenterade as groepe 'n belangrike rol in die studentegemeenskap vervul. Lede van die studenteraad is die spreekbuis van die studente om sake van dringende belang onder die aandag van die bestuur- en gesagstrukture van die tersiêre instelling te bring. Hierdie rol wat lede van die studenteraad vervul, gaan met groot verantwoordelikheid gepaard.

Na aanleiding van die gegewe inligting in hierdie hoofstuk, is 'n verdere doelstelling van die studie bereik deurdat kennis opgedoen is rakende die ontwikkeling van groepe en die kenmerke waaroor 'n groep moet beskik om doeltreffend te kan funksioneer. In Hoofstuk 5 sal sommige van hierdie kenmerke op die studiepopulasie getoets word.

In die volgende hoofstuk (Hoofstuk 4) word leierskap as groepdinamiese proses, wat deel uitmaak van een van die belangrikste eienskappe van die studenteraad, bespreek. Aandag sal geskenk word aan die eienskappe waaroor 'n doeltreffende leier moet beskik asook aan die verloop van die leierskapproses. Toepaslike praktiese riglyne sal so ver moontlik verskaf word.

# HOOFSTUK 4

## LEIERSKAP AS GROEPDINAMIESE PROSES

*I don't think of leadership as a position.*

*I don't think of leadership as a skill.*

*I think of leadership as a relationship.*

Phil Quigley & Pacific Bell (Kouzes & Posner, 1993:1)

### 4.1 INLEIDING

In die vorige hoofstuk is die samestelling en ontwikkeling van groepe asook die studenteraad se funksionerende rol in die georganiseerde studentelewe vanuit die literatuur toegelig. Belangrike kenmerke wat bydra tot die doeltreffendheid van 'n groep is bespreek. In hierdie hoofstuk word gekonsentreer op leierskap as groepdinamiese proses en word die begrip leierskap vanuit 'n Bedryfsosiologiese perspektief aangebied. Die verband wat tussen groepdoeltreffendheid en leierskap bestaan word uitgelig en aspekte van die rolteorie, soos reeds in Hoofstuk 2 bespreek, word geïntegreer.

Volgens April, Macdonald en Vriesendorp (2000:xiii) is dit nie doeltreffend om leierskap as 'n individuele werksaamheid te beskou nie, aangesien die perspektief te beperkend sal wees. Volgens die genoemde outeurs is Suid-Afrika en die Verenigde State van Amerika, om verskillende redes, fasinerende laboratoriums vir die bestudering van leierskap. Die Verenigde State van Amerika het verskeie leierskap-ikone opgelewer, waar onder Stephen Covey, terwyl baie min navorsing in Suid-Afrika op hierdie gebied uitgevoer is. Suid-Afrika het vir die grootste deel van die Twintigste Eeu een vorm van leierskap ervaar, naamlik outokratiese beheer onder die skyn van apartheid. Die sosiale, politieke en ekonomiese vryheid wat nou in Suid-Afrika heers, het aanleiding gegee tot die ontstaan van nuwe leiers in alle sektore van die gemeenskap.

Leierskap is 'n sosiale verskynsel wat in alle groepe voorkom, ongeag die persone se biografiese of geografiese besonderhede, kultuur of nasionaliteit. Verskeie studies in organisasies het aangetoon dat uitvoerende leierskap aan 45 persent van 'n organisasie se prestasie toegeskryf kan word. Honderde ondersoeke het getoon dat leierskap 'n verskil maak in die volgelinge se bevrediging van behoeftes en prestasie.



Leierskap beïnvloed die opvoedkundige klimaat in skole, organisasieverandering, tersiêre instellings ensovoorts. Doeltreffende leierskap skep gedeelde geloofwaardigheid, waardes en verwagtings in organisasies en in gemeenskappe en kan volgelinge se interpretasies en verstaan van gebeure en aktiwiteite laat verander (Howell & Costley, 2001:3).

In die loop van 'n student se studentejare bied die georganiseerde studentelewe 'n wye verskeidenheid geleenthede vir die ontdekking en ontwikkeling van leierskapaardighede. Dit pas by die wese en die bepaalde karakter van die tersiêre instelling om die sinvolle benutting van sodanige geleenthede aan studente te bied. Só kan studente as verantwoordelike studenteleiers aan die georganiseerde studentelewe, die tersiêre instelling en die gemeenskap diensbaar wees. In dié hoedanigheid is studenteleiers in 'n groter mate vir die handhawing van die goeie naam, orde, tug en verrigting van die tersiêre instelling se werk medeverantwoordelik as studente wat nie in leierposisies dien nie (Kommissie van Onderzoek, 1992:17; vergelyk Hoofstuk 3, 3.9 – die studenteraad as dinamiese groep).

## 4.2 KONSEPTUALISERING VAN LEIERSKAP

In vroeëre definisies van 'n leier word die leier as 'n **fokus van groepverandering**, aktiwiteit en proses gesien. Betekenisse soos hoof van staat, koning, militêre kommandeur ensovoorts is daaraan toegevoeg. Alhoewel die Oxford English Dictionary (1978) die verskyning van die woord **leier** in die Engelse taal so vroeg as 1300 genoteer het, het die woord leierskap nie voor die eerste helfte van die negentiende eeu in geskifte rakende die politieke invloed en beheer van die Britse Parlement verskyn nie. Volgens Bass (Howell & Costley, 2001:3) is die woord **leierskap** 'n moderne konsep.

Leierskap word volgens Komives *et al.* (1998:11, 21, 128) gesien as 'n **verhoudingsproses** van persone wat tesame probeer om verandering teweeg te bring of 'n verskil te maak tot voordeel van die gemeenskaplike doelwit. Howell en Costley (2001:4, 5) sluit hierby aan en meld dat leierskap 'n **proses** is wat deur 'n individu gebruik word om lede van 'n groep te beïnvloed ter bereiking van die groep se doelwitte en waardeur die groeplede die invloed as wettig beskou. Figuur 4.1 dui opsommend die kerneienskappe van 'n definisie van leierskap aan.



**FIGUUR 4.1: Kerneienskappe van 'n definisie van leierskap**

Volgens Kreitner en Kinicki (2004:595) het verskille in die definiering van leierskap ontstaan, omdat dit 'n komplekse interaksie tussen die leier, die volgelinge en die situasie behels. Tog is daar in elke konsep sekere ooreenstemmende kenmerke.

Steyn en Uys (1988:217) sien leierskap as die **uitvoering van aktiwiteite** wat verband hou met groepsfunksionering. Na hierdie aktiwiteite word verwys as leierskapfunksies.

Leierskap word gedefinieer as die **proses van beïnvloeding, motivering en oorrading** van persone om tot 'n bepaalde aksie toe te tree vir doelwitbereiking. 'n Interpersoonlike verhouding bestaan tussen die leier (voorsitter/president van die studenteraad) en die wat gelei word (lede van die studenteraad), waartydens die aktiwiteit van die navolginge (studente) beheer en gestimuleer word. 'n Leier se vermoë om ander te beïnvloed ontstaan uit sy vermoë om erkenning, samewerking en mag te genereer (Snyman, 1997:12; Pierce & Newstrom, 1995:21).

Volgens Gibson *et al.* (2000:271-272) is leiers **individue wat ander individue beïnvloed** om dinge te doen wat hulle moontlik nie in die afwesigheid van die leier se invloed sou gedoen het nie. Leiers is veranderingsagente – persone wie se handeling ander persone meer beïnvloed as wat ander persone se handeling dit sou doen. In hierdie opsig tree studenteleiers daadwerklik op as veranderingsagente, aangesien hulle studente aanspoor en motiveer om sekere werksaamhede te verrig ter bereiking van hul gestelde doelwitte.

Kreitner en Kinicki (2004:595) sluit by Gibson *et al.* (2000:208) aan en meld dat leierskap '**n sosiaal beïnvloedbare proses** is waarin die leier poog om die vrywillige deelname van ondergeskiktes te verkry om sodoende organisasiedoelwitte te bereik. Leierskap is 'n kombinasie van kenmerke, gedrag en geleenthede.

Rue en Byars (2003:265) beskryf leierskap as die **vermoë om mense te beïnvloed** om vrywillig riglyne te volg en besluite te eerbiedig. Die werwing van volgelinge en die beïnvloeding van hulle in die stel en bereiking van doelwitte, maak van 'n persoon 'n leier.

Volgens Kouzes en Posner (1993:1, 7) is leierskap '**n wedersydse verhouding** tussen dié wat kies om te lei en dié wat besluit om te volg. In demokratiese samelewings dien leiers die behoeftes en belange van die mense – hul volgelinge. Volgelinge is egter nie net daar om ander persone se visies en waardes te volg nie, maar is deelnemers in die skep daarvan.

Pierce en Newstrom (1995:11) meld dat leierskap 'n interaksie is tussen twee of meer persone van 'n groep wat dikwels '**n strukturering of herstrukturering van die situasie** bewerkstellig en die persepsies en verwagtings van die lede verpersoonlik (vergelyk Hoofstuk 2, 2.4.5 – rolgedrag en rolverwagting; 2.4.6 – rolpersepsie en roluitvoering). Leierskap kom voor wanneer een lid van die groep die motivering of mededinging van ander lede in die groep verander. Enige lid van die groep kan 'n mate van leierskap uitoefen en dit sal dit wissel na die mate waarin die lede dit uitoefen. Leierskap is ook die vermoë om individue op so 'n wyse te benader dat hulle die meeste bereik met die minste weerstand en grootste samewerking. Leierskap is dus die kuns om **inskiklikheid** teweeg te bring.

Volgens O'Toole (1999:8, 34) is leierskap **nooit 'n solo-handeling nie**, maar 'n sosiale of groepaktiwiteit wat ander mense betrek om die regte dinge te doen. Leierskap is dus rigtinggewend, aanpasbaar en 'n integrale deel van die **menslike kultuur**. Volgens Murphy (Pierce & Newstrom, 1995:14) behels leierskap 'n funksie van die hele situasie en vereis sekere tipes optredes. Dit is die instrumentele faktor waardeur die situasie tot 'n oplossing gelei word. Groepe handel nie omdat hulle leiers het nie, maar hulle ondersteun leiers om hulle daardeur te help om op te tree. Leierskap kom tot stand wanneer 'n individu 'n sekere sosiale behoefte het; wanneer hy in die sosiale situasie waarvan hy deel uitmaak, sekere idees en tendense verwesenlik, wat vir die groep aanvaarbaar is omdat die idees die moontlikhede inhou

dat dit daartoe kan lei dat daar in behoeftes voorsien kan word (vergelyk Hoofstuk 3, 3.4 – groepvorming en -ontwikkeling).

Avolio (1999:10-11) meld dat leierskap voortspruit uit wie jy is, wat jy doen en hoe dit ander persone se vermoëns beïnvloed om hulle **volle potensiaal te bereik**. Om te lei beteken om 'n tree terug te gee alvorens vorentoe beweeg word.

Volgens Rees (2001:54) kan **leierskap op 'n kontinuum** geplaas word, met kontrolering aan die een ent en fasilitering aan die ander ent van die kontinuum. Die outokratiese leier is iemand wat mag in eie hande neem en eiemagtig besluite neem vir die individu. Die individu word dus nie die geleentheid gegun om verantwoordelikheid vir sy eie besluite en gedrag te aanvaar nie.

**Leierskap** is daardie eienskappe van 'n persoon se **persoonlikheid** en **karakter** wat volgelinge daartoe in staat stel om sekere take te verrig. Leierskap word gesien as 'n wisselwerking (dinamiese interaksie) tussen die persoon met sy bepaalde persoonlikheidseienskappe, vermoëns en vaardighede, die betrokke leierskapsituasie waarin hy hom bevind en die wyse waarop die eksterne omgewing dit beïnvloed. Dit is 'n individu se gedrag wat samewerking en eensgesindheid by ander ontlok. Groeplede karakteriseer leierskap as 'n spesifieke tipe **magsverhouding** wat die leier die reg gee om aan ander voor te skryf. Teoretici beskou leierskap nie as die beheer oor groepaksies nie, maar as 'n uitwerking daarop (Bass, 1990:12, 15).

Volgens Pierce en Newstrom (1995:8, 22, 57) is leierskapgedrag die **spesifieke handeling** wat 'n leier uitvoer in die rigtinggewing en koördinering van die werk van sy groeplede. Vier dimensies van leierskapgedrag, naamlik ondersteuning, interaksiefasilitering, doelwitbeklemtoning en werkfasilitering, is die basiese struktuur van leierskap. Enige persoon in 'n groep kan oor hierdie eienskappe beskik, en dit is nie noodwendig nodig dat die leier in die groep dit inbring nie. Die formele leier se rol is om seker te maak dat die nodige hoeveelheid van die nodige gedrag teenwoordig is.

Volgens die rolteorie beklee elke persoon 'n posisie in die samelewing asook in verskillende groepe, organisasies en instansies. In elke posisie word daar van die individu verwag om 'n deeglik gedefinieerde **rol** te vervul (vergelyk Hoofstuk 2, 2.4.2 – rol, status en posisie). Verskillende lede wat verskillende posisies beklee sal dus verskillende rolle vervul. Gibson *et al.* (2000:208) sluit hierby aan deur te sê: "The good leader must play social, spanning, and organizing roles" (vergelyk Hoofstuk 2,

2.5). Leierskap kan dus gesien word as 'n aspek van **roldifferensiasie** en ook as 'n patroon van **rolverhoudings** (Pierce & Newstrom, 1995:10; vergelyk Hoofstuk 2, 2.4.7 en Figuur 4.2). Volgens Denis, Langley en Pineault (2000:1068) is leierintegrasie 'n uitbreiding op die rolteorie oor persone in leierskapposities.

Leierskap word die beste verstaan indien objektief daarna gekyk word as daardie kwaliteit van 'n **komplekse situasie** wat, wanneer dit in 'n posisie van prominensie geplaas word, uit konflikte saamgestel is en 'n nuwe en meer gewenste situasie skep (Pierce & Newstrom, 1995:15).

Ginlock (2003) som leierskap soos volg op: "Leadership is a trait in someone who's willing to make a difference. One who stands out and does positive things to which others can look and see what he's doing. The most important thing about being a leader is being able to take the initiative and make it work. By doing that, others will see it, and they'll respect you for it."

Manz en Sims (2001:11) haal Lao Tzu soos volg aan in die beskrywing van leierskap:

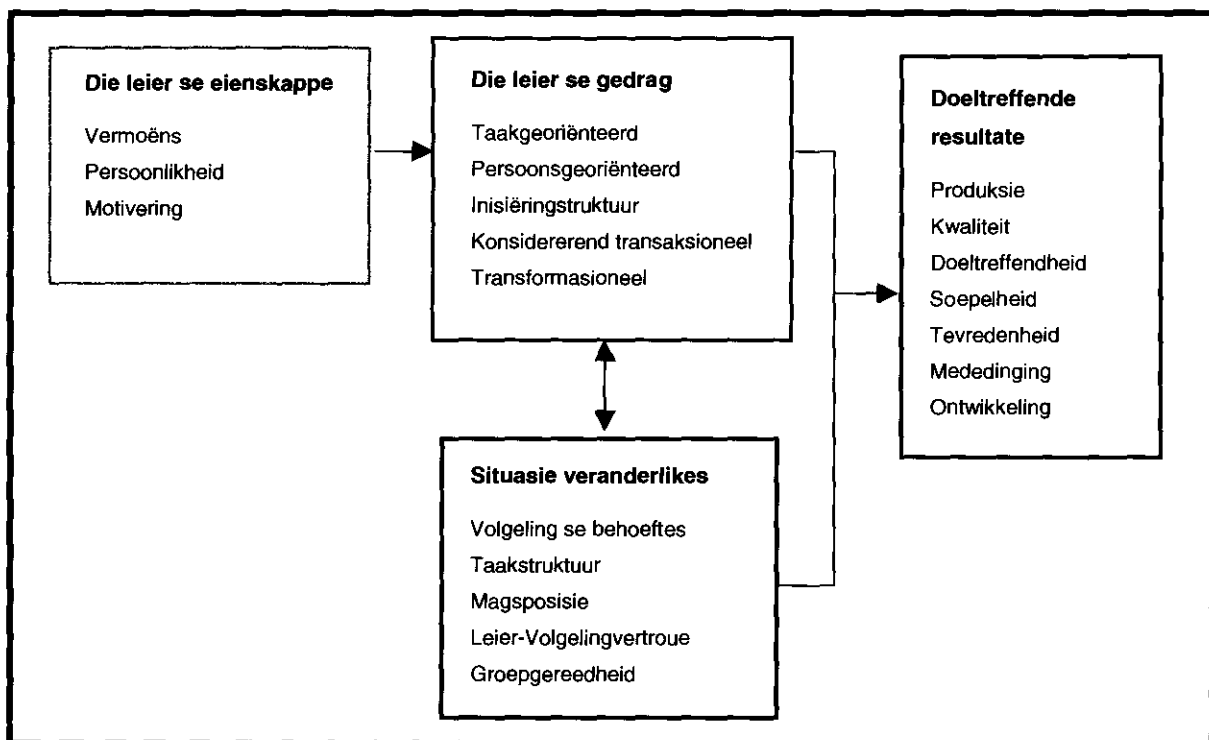
A leader is best  
When people barely know he exists,  
Not so good when people obey and acclaim him,  
Worse when they despise him.  
But of a good leader, who talks little,  
When his work is done, his aim fulfilled,  
They will say:  
We did it ourselves.

Uit die gegewe literatuur word opsommend afgelei dat leierskap 'n **vaardigheid** is wat 'n persoon kan aanleer, waardeur hy in die verhoudingsproses waarin hy funksioneer, sekere kenmerkende gedrag uitoefen wat by volgelinge bepaalde reaksies ter bereiking van gestelde doelwitte uitlok (eie definiëring).

Na aanleiding van bogenoemde definisies en omskrywings van leierskap is dit duidelik dat leiers sekere eienskappe toon wat hulle bo ander individue laat uitstaan. Leiers is belangrike sosiale konstrakte. Volgens Pierce en Newstrom (1995:251) is leiers simbole, "and, hence, targets for our attributions. They serve as scapegoats for our failures, and heroes around which members of a group can rally in celebration of their collective accomplishments".

### 4.3 'N RAAMWERK VIR DIE BESTUDERING VAN LEIERSKAP

Volgens Gibson *et al.* (2000:272) kan 'n leier 'n verskil maak in die doeltreffendheid van 'n organisasie deur metings van produktiwiteit, kwaliteit, doeltreffendheid, soepelheid, tevredenheid, mededinging, ontwikkeling en oorlewing. Kreitner en Kinicki (2004:599) sluit hierby aan en meld dat sekere leierseienskappe die bron van doeltreffende leierskap is en dat dit 'n individu se vermoë om sekere bestuursgedrag uit te voer beïnvloed. Doeltreffende leierskap hang ook af van die verskillende situasieveranderlikes wat belangrike komponente van die leierskapteorieë is. Leierskap is ook resultaatgeoriënteerd. Die terme en konsepte van leierskapidees en -teorieë kan soos volg (Figuur 4.2) in 'n raamwerk uitgebeeld word (Gibson *et al.*, 2000:273):



**FIGUUR 4.2:** 'n Raamwerk vir die bestudering van leierskap

Studeerders kies studenteleiers met ooreenstemmende agtergronde, ervaring en kwalifikasies. Die ooreenstemming tussen gekose individue beperk die hoeveelheid eienskappe wat deur leiers geopenbaar word. Leiers op die hoogste vlakke het nie unilaterale beheer oor bronne nie. Groot besluite vereis bevestiging, hersiening en voorgestelde wysigings deur ander persone. Leiers kan ook nie belangrike faktore in 'n situasie beheer of verander nie. Die arbeidsmark, omgewingsfaktore en beleide lê

buite 'n leier se direkte beheer. Eksterne faktore kan onbeheerbaar wees, ongeag die insig en invloed wat 'n leier in 'n werksituasie mag hê (Gibson *et al.*, 2000:273).

Bogenoemde leierskapraamwerk sluit ten nouste aan by die spanrolteorie en verwysingsraamwerk soos deur Belbin (1993) en Goffman (Jarvis, 2002) onderskeidelik nagevors is (vergelyk Hoofstuk 2, 2.5 en 2.6).

#### **4.4 LEIERSKAP AS GROEPDINAMIESE PROSES**

Bentley (1994:9) beklemtoon die feit dat 'n unieke groepproses telkens tot stand kom wanneer 'n groep bymekaar kom. Leierskap fokus op groepprosesse deurdat die wense en behoeftes van die groeplede beïnvloed word, terwyl die energie van die groep in 'n bepaalde rigting gefokus en gekanaliseer word. Die leier word dus gesien as die fokus van groepveranderinge, aktiwiteite en prosesse (Gibson *et al.*, 2000:272; O'Toole, 1999:32; vergelyk Hoofstuk 3, 3.1).

Wanneer leierskap as 'n proses beskryf word, kan ons die konteks waarin leierskap plaasvind, die eienskappe van volgelinge, die duur van gebeure en die geskiedenis waarin leierskap vasgevang is, verduidelik. Volgens Matusek (Avolio, 1999:2-3) "... leaders should think of themselves as individuals surrounded by mirrors of many kinds". Geen leier lei sonder volgelinge nie. "If we can agree to examine leadership as a process, at the core of this process we must then examine how relationships are built that involve leaders and followers." (vergelyk Hoofstuk 2, 2.6; Tabel 4.1 – verhoudingsleierskapmodel.)

Om prosesgeoriënteerd te wees beteken dat deelnemers en die groep as 'n geheel bewus is van hulle proses. Hulle is nadenkend, uitdagend, samewerkend en besorgd. Om prosesgeoriënteerd te wees beteken om bewus te wees van die dinamiek tussen lede in groepe. Baie groepe spring dadelik weg met die taak en verloor sodoende fokus op die proses. Wanneer deelnemers op die proses van groeplewe of gemeenskapslewe fokus, is hulle daarop ingestel om vrae te stel soos: Waarom doen ons dinge op hierdie manier? en Hoe kan ons meer doeltreffend wees? (Komives *et al.*, 1998:95; vergelyk Hoofstuk 3, 3.6 – kenmerke van 'n doeltreffende groep).

Wanneer 'n groep 'n taak uitvoer, is hulle primêr gemoeid met die inhoud daarvan. Probleme wat geen verband hou met die inhoud van die taak nie, kan in groepe ontstaan. Indirekte probleme, soos kommunikasie, sluit prosesse in waaraan

onmiddellik aandag gegee moet word sodat groepwerk doeltreffend afgehandel kan word (Luft, 1984:21).

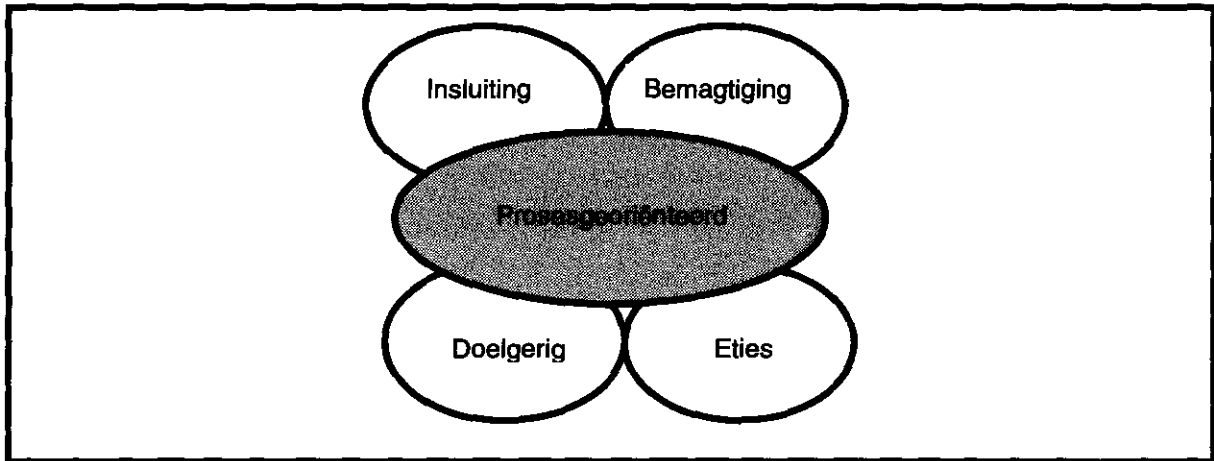
Volgens Bower (2000:1) beskik elke persoon oor leierskappotensiaal. Die kern van leierskap en die stelsel waarvan dit deel is, behels ontwikkeling. Dit help persone om tot hulle volle potensiaal te groei, sodat hulle met verloop van tyd kan leer om hulleself te ontwikkel. Avolio (1999:4) meld dat, om ander persone te help om hulle volle potensiaal te ontwikkel voortdurend insette vereis, en waar hierdie insette beperk en swak toegepas word, word die leier in 'n posisie van ekstreme kwesbaarheid geplaas. Die afdeling Studentedienste aan tersiêre instellings organiseer gereeld opleidingsprogramme waartydens studenteleiers teoretiese en praktiese opleiding in leierskapontwikkeling ontvang om hulle sodoende voor te berei vir hulle onderskeie leierskaprolle. Leierskapontwikkeling is 'n integrale deel van 'n student se tersiêre ervaring en algehele opvoedkundige proses. Deur middel van hierdie studie kan moontlike probleemareas in die leierskapproses van studenterade geïdentifiseer word en die nodige fasilitering en opleiding dienooreenkomstig plaasvind.

Volgens Komives *et al.* (1998:5) vind leierskapontwikkeling plaas wanneer die individu verstaan hoe belangrik verhoudings in die leierskapposisie is. Dit behels die verhoudingsbasis van die leierskapproses. Drie basiese beginsels is hier van belang:

- **kennis** – jy moet oor kennis beskik – oor jouself, hoe verandering plaasvind en hoe ander persone dinge anders as jy sien;
- **om te wees** – jy moet wees: eties, beginselvas, openhartig, besorgd en insluitend; en
- **om te doen** – jy moet handel: op sosiaal verantwoordbare wyse, konsekwent en kongruent, as 'n deelnemer in 'n gemeenskap en ten opsigte van jou toegewydheid.

Die verhoudingsleierskapmodel toon dat **verhoudings** die fokale punt van die leierskapproses is. Hierdie model fokus volgens Komives *et al.* (1998:68) op vyf primêre komponente wat as raamwerk vir 'n simpatieke benadering tot leierskap kan dien. Figuur 4.3 gee 'n visuele beeld van die komponente van die verhoudingsleierskapmodel en in Tabel 4.1 word die komponente kortliks beskryf.





**FIGUUR 4.3: Die verhoudingsleierskapmodel**

**TABEL 4.1: Komponente van die verhoudingsleierskapmodel**

Leierskap-komponent	Kennis (Kennis of verstaan van ...)	Om te wese (Glo dat ...)	Om te doen (Vaardighede in ...)
<b>Insluiting -</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>van persone en uiteenlopende standpunte of sienings</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>self en ander persone</li> <li>burgerskap</li> <li>raamwerk en meervoudige realiteite</li> <li>wêreldbeskouings</li> <li>organisasiekulture</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>verskille in persone waardevol is</li> <li>billikheid en gelykheid belangrik is in die hantering van alle persone</li> <li>elkeen 'n verskil kan maak</li> <li>daar 'n behoefte is om groepe en organisasies in hul strukture as 'n web te konseptualiseer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ontwikkeling van talent</li> <li>luister</li> <li>bou van koalisesies</li> <li>bind in herberaming</li> <li>beleefde onderhandeling</li> </ul>
<b>Bemagtiging -</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>van persone wat betrokke is</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>mag</li> <li>bemagtiging</li> <li>impak van mag op beleide en prosedures</li> <li>selfvertroue</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>elkeen iets het om by te dra</li> <li>belang by die groei en ontwikkeling van ander persone nodig en belangrik is</li> <li>bydraes van ander persone ernstig en van waarde geag word</li> <li>mag, inligting en besluitneming vrywilliglik gedeel word</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>versigtigheid aan die dag lê</li> <li>deel van inligting</li> <li>leer op individuele en groepvlak</li> <li>aanmoediging van ander persone</li> <li>bou van kapasiteit met ander persone</li> <li>bevordering van self-leierskap</li> <li>praktiese hernuwing</li> </ul>

**TABEL 4.1: Komponente van die verhoudingsleierskapmodel (vervolg)**

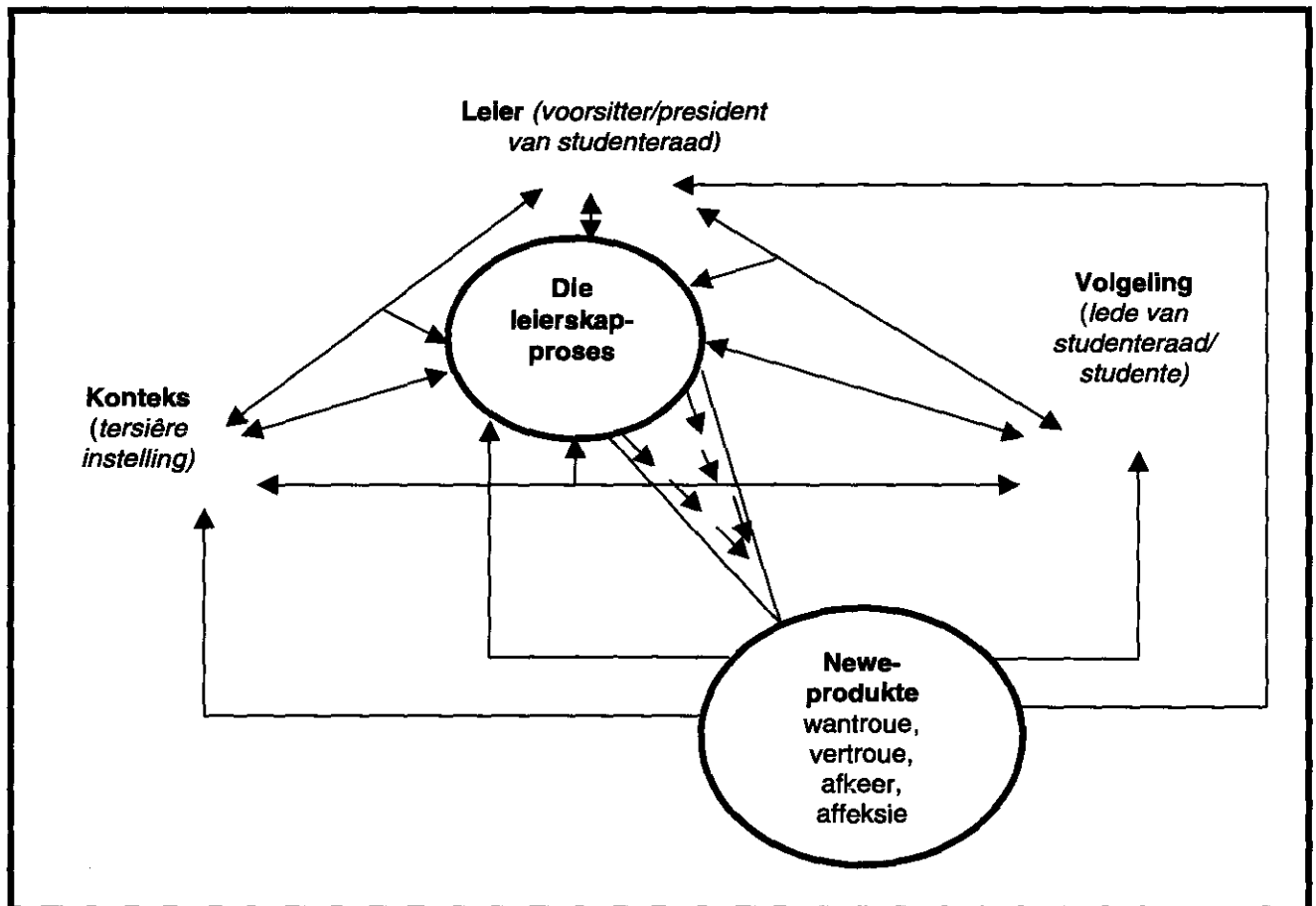
<b>Leierskap-komponent</b>	<b>Kennis (Kennis of verstaan van ...)</b>	<b>Om te wees (Glo dat ...)</b>	<b>Om te doen (Vaardighede in ...)</b>
<p><b>Doelgerig -</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>om 'n individuele toegewydheid tot 'n doel of aktiwiteit te hê. Om same-werking met ander persone te vind om 'n ge-meenskaplike doelwit en visie vir die groep te bepaal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>proses- en model-verandering</li> <li>die rol van missie/visie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>'n houding wat hoopvol, positief en optimisties is elkeen sal help</li> <li>individue, groepe en organisasies kan bevorder</li> <li>individue, groepe en organisasies 'n verskil kan maak</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>identifisering van doelwitte</li> <li>visionering</li> <li>om betekenisvol te wees</li> <li>om kreatief te dink</li> <li>betrekking van ander persone by die proses na die bou van die visie</li> </ul>
<p><b>Eties -</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>aangespoor deur waardes, standarde en leierskap wat van nature goed of moreel is</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ontwikkeling van waardes</li> <li>invloed van stelsels op oordeel en sorg</li> <li>modelle van evaluering van self en ander persone</li> <li>etiese besluit-neming</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>sosiaal verantwoordelike gedrag in alle persone aangemoedig moet word</li> <li>karakter ontwik-keling plaasvind</li> <li>in deelname in groepe en organisasies</li> <li>hoë standarde van elke persoon se gedrag elkeen help</li> <li>aksies tot ander persone se voordeel strek</li> <li>bedagsaamheid gehou word oor aksies wat op selfgewin gerig is</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>konstante gedrag</li> <li>vertrou in ander persone te hê en vertrouenswaardig te wees</li> <li>om betroubaar en verantwoordelik te wees</li> <li>bemoedigende optrede</li> <li>identifisering van sake wat etiese besluitneming verg</li> <li>konfrontering van ontoepaslike gedrag by ander persone</li> </ul>
<p><b>Prosesgeoriënteerd</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>hoe die groep ontwikkel tot 'n groep, 'n groep bly en die groep se doelwitte bereik</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>gemeenskaplikheid</li> <li>groepproses</li> <li>verhoudingsaspek van leierskap</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>proses net so belangrik is soos die uitkomste</li> <li>insette van 'n hoë kwaliteit aangemoedig word</li> <li>goeie dinge gebeur wanneer persone die proses vertrou</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>samewerking</li> <li>terugvoering</li> <li>betekenisvolheid</li> <li>uitdaging</li> <li>beleefde konfrontasie</li> <li>leer</li> <li>gee en ontvang van terugvoer</li> </ul>

Die leierskapproses kan gesien word as 'n komplekse en dinamiese wisseling. Daar is vier sleutelkomponente wat in hierdie interaktiewe proses figureer, naamlik leier, volgelinge(e), die konteks en die resulterende neweprodukte wat benut kan word om die betekenis van leierskap en die leierskapproses te verduidelik (Pierce & Newstrom, 1995:23):

- Die **leier** (voorsitter/president van die studenteraad) is die persoon wat leiding neem en rigting gee aan die verrigting of aktiwiteit;
- die **volgelinge(e)** (lede van die studenteraad / studente) is 'n persoon wat sonder die riglyne en instruksies van die leier die take uitvoer;
- die **konteks** is die situasie – formeel of informeel, sosiaal of werk, dinamies of staties, onder nood of roetine, kompleks of eenvoudig, omring deur 'n leier-volgelinge-verhouding; en
- die **neweprodukte** kan enigiets insluit wat ontstaan uit die interaksie tussen die leier-volgelinge en die leier-situasie, soos respek vir 'n leier se besluit, doelwitbereiking, kliënttevredenheid, hoëkwaliteitprodukte, of verbittering weens 'n sanksionerende leier se aksies.

Die leierskapproses is beide interaktief en dinamies. Leiers beïnvloed volgelinge en volgelinge beïnvloed leiers, en alle partye word beïnvloed deur die konteks waarbinne wisselwerkings plaasvind. Hierteenoor kan die neweprodukte van 'n leier-volgelinge-wisseling toekomstige interaksies beïnvloed as hulle 'n verandering in die konteks, volgelinge(e) en/of leier teweeg bring (Pierce & Newstrom, 1995:23).

Volgens die model (vergelyk Figuur 4.4) vereis die verstaan van leierskap en die leierskapproses 'n verstaan van die leier, die volgelinge(e), die konteks, die invloedprosesse (volgelinge-leier; situasie-volgelinge; situasie-leier; leier-situasie; leier-volgelinge) en die resulterende neweprodukte. Figuur 4.4 ontsluit dat leierskap 'n sosiologiese verskynsel en dinamies van aard is. Leierskap is dus 'n proses, interaktief en interpersoonlik (sosiaal) van aard, waarin elemente gegrond is in die situasie, volgelinge en die leier se invloed deur die uitoefening van mag wat rigting en betekenis aan die groep se aktiwiteite gee (Pierce & Newstrom, 1995:24; vergelyk 4.2 – konseptualisering van leierskap).

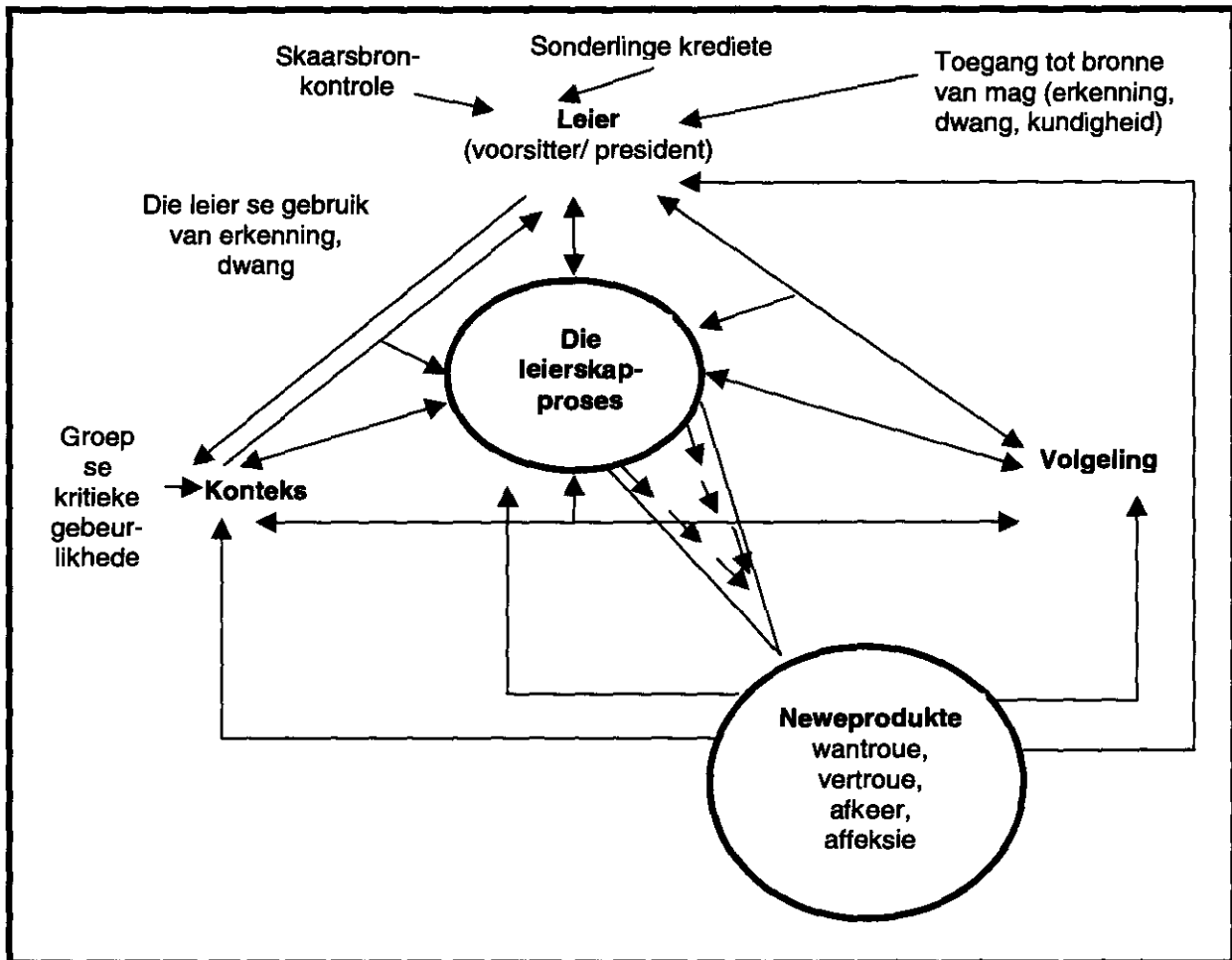


Bron: R.B. Dunham & J.L. Pierce. 1989. *Management*. Glenview, IL : Scott, Foresman, p. 556. [aangepas]

#### FIGUUR 4.4: Die leierskapproses

Salancik en Pfeffer (Pierce & Newstrom, 1995:24) voer in hulle navorsing aan dat kritieke gebeurlikhede 'n rol speel by die definiëring van die situasie waarmee die groep te make het, wat in teenstelling daarmee sal beïnvloed wie die leier sal wees (kritieke gebeurlikheid – situasie-leier) en gedeeltelik die leier se mag definieer en vorm.

Ook dit wat 'n rol speel by die definiëring van “wie sal die leier wees?”, is wie die skaarsbronne beheer (skaarsbronne beheer-leier) wat kritiek is om die groep te help om hulle aktiwiteite as gevolg waarvan hul druk ervaar, te oorkom. French en Raven (Pierce & Newstrom, 1995:24) meld dat persone se vermoë om byvoorbeeld erkenning dit vir hulle moontlik maak om as 'n leier te dien en verdere insigte in die leier-volgeling- en die leier-situasie-verhouding te voorsien (vergeelyk Figuur 4.5).



FIGUUR 4.5: Die uitgebreide leierskapproses

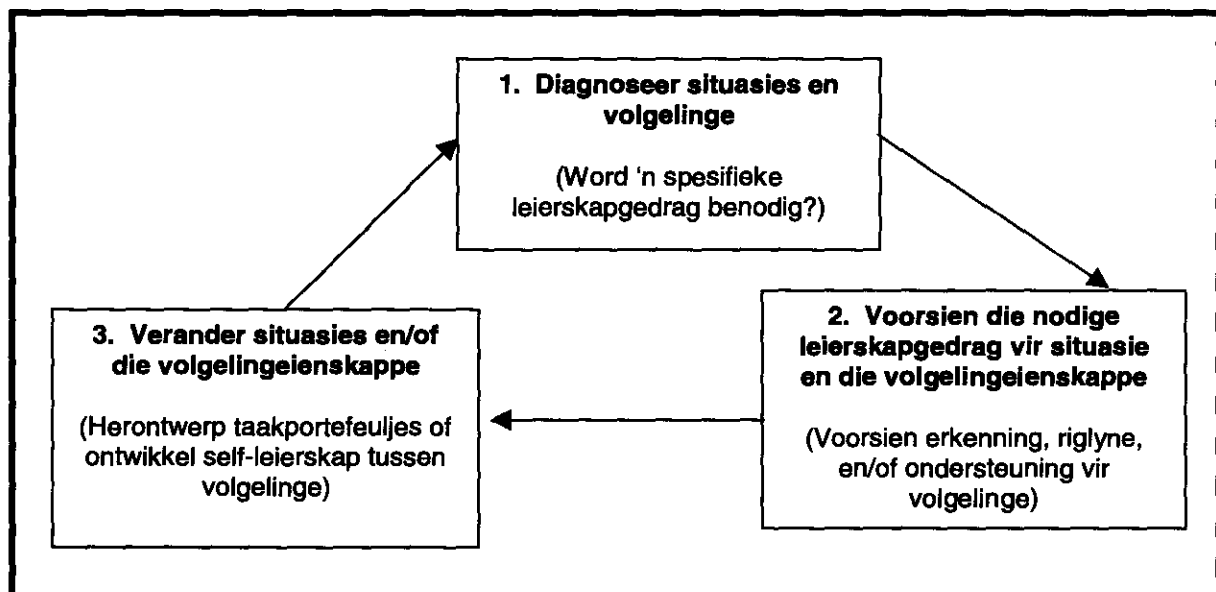
#### 4.4.1 Take van leiers in die leierskapproses

Volgens Howell en Costley (2001:14) is daar drie kerntake wat doeltreffende leiers moet uitvoer om hulle rol in toenemend komplekse organisasies te vervul. Die eerste taak in die leierskapproses is om die situasie en die volgelingeienskappe te **diagnoseer**. Leiers benodig hierdie diagnostiese inligting sodat hulle ingeligte besluite kan neem rakende toepaslike leierskappedrag. Wanneer die volgeling oor die nodige vermoë, ervaring en motivering beskik om die nodige taakbesluite self te neem, moet die leier hom daarvan weerhou om taakriglyne aan die volgeling te verskaf en hom toelaat om onafhanklik te werk. Indien die leier daarin volhard om riglyne in hierdie situasie aan die volgeling te verskaf, sal hy dit as 'n gebrek aan vertrouwe in hom beskou en sal dit lei tot volgelingswrevel. Indien die leier se diagnose egter uitwys dat 'n volgeling wel die nodige riglyne vir 'n spesifieke taak

benodig, moet hy dit voorsien of toesien dat iemand anders die nodige hulp verskaf (vergelyk 4.5.6 – outonomie).

Die tweede taak in die leierskapproses behels die voorsiening van **leierskappedrag** wat deur die volgelinge benodig word. In hierdie geval bring die leier die leierskappedrag met die situasie en volgelinge se behoeftes in ooreenstemming. Volgelinge verdien om gekomplimenteer te word met uitstaande prestasies. Om die toepaslike leierskappedrag te kan openbaar, vereis dat die leier kennis moet dra van die tipe leierskappedrag wat benodig word en moet die leier oor die nodige eienskappe en vaardighede beskik om die vereiste gedrag te kan openbaar (Howell & Costley, 2001:14; vergelyk 4.5).

Die derde leierskaptake vereis van die leier om bewus te wees van die **metodes of programme** wat aangewend kan word om volgelinge te ontwikkel en hulle situasies te verbeter om hulle sodoende meer produktief en onafhanklik van die leier te kan maak. In Figuur 4.6 word die drie kernleierskaptake in die leierskapproses aangetoon. Bogenoemde drie take sluit aan by die verhoudingsleierskapmodel soos deur Komives *et al.* (1998:68) nagevors.



**FIGUUR 4.6: Kernleierskaptake in die leierskapproses**

#### **4.4.2 Vlakke van leierskapprosesse**

Williams (1996:74) maak van vier **vlakke van prosesse** gebruik en beskou vergaderings as die mikrokosmos van 'n groep se lewe. In Hoofstuk 2, 2.2.1–2.2.5 is Biddle (1986:69) se perspektiewe op die rolteorie bespreek en kan dit in hierdie prosesvlakke geïntegreer word.

- **Prosedureel**

Die prosedurele vlak van proses verwys na die prosedure wat die studenteraad vasstel om hulle besprekings van onderwerpe gedurende die vergaderings te organiseer. Hulle identifiseer die doel van die bespreking en sy gewenste uitset. Byvoorbeeld, is dit duidelik hoe besluite geneem is?

- **Struktureel**

Hier word verwys na die rolle wat aan die groeplede toegewys is, beide in die amptelike en nie-amptelike strukture. Byvoorbeeld: Hoe aktief beskou die studenteraad die lede se rolle gedurende die vergadering? Vereis verskillende onderwerpe veranderings in rolle en indien nodig, bring die studenteraad sodanige veranderings aan? Is dit van belang dat 'n ander lid van die studenteraad as voorsitter/president moet optree en die leiding in 'n spesifieke situasie moet neem? (vergelyk Hoofstuk 2, 2.2.3 – strukturele rolteorie).

- **Gedrag**

Die gedragvlak van proses verwys na die manier waarop studente gedurende vergaderings met mekaar in interaksie verkeer, hoeveel tyd hulle tot hul beskikking het en hoe doeltreffend hulle daarvan gebruik maak. Luister die studente na mekaar, stel hulle belang in mekaar se sienings en idees, bespreek hulle sake indringend of neem hulle halsoorkop besluite; verstaan hulle duidelik wat bespreek is, en werk hulle saam as 'n groep of staan hulle in kompetisie met mekaar?

- **Sosiaal**

Die sosiale vlak van proses verwys na die dinamiek wat in die verhouding tussen groeplede bestaan. Hoe gemaklik is studenteleiers met die verspreiding van mag en die toesegging van rolle? Kom spanning in sekere verhoudings voor? In watter mate is individue van die groep ingesluit of uitgesluit? Heers 'n klimaat van gemeenskaplike respek of disrespek? (Williams, 1996:74-75). Die sleutel tot die bestuur van die sosiale vlak van proses is 'n klimaat van openheid binne die groep. Die groepdinamiek word gevorm deur die wisselwerking van studente se gevoelens jeens mekaar. Volgens Williams (1996:111) kom openhartigheid in verskillende lae voor: namate jou vertrouwe in jou verhouding met iemand toeneem, voel jy veilig om 'n volgende laag te verwyder, en loop jy die risiko om meer van jouself te openbaar, deel jy meer van jou gevoelens en denke omtrent hulle en jouself, omtrent ander studente, omtrent gebeure in die algemeen en omtrent wat met jou gebeur.

Ter aansluiting by bogenoemde meld Maxwell (2003) dat vyf vlakke van leierskap bestaan. Elke vlak is 'n stap en beskik oor sekere praktiese eienskappe. 'n Studenteleier moet op elke vlak suksesvol wees, alvorens hy na die volgende vlak kan vorder (vergelyk Hoofstuk 5, Tabel 5.4 – gereedheid vir die aanvaarding van die leierskaprol):

**Vlak 1: Posisie (studente volg jou omdat hulle moet)**

- Ken jy jou portefeuljewerk deeglik?
- Doen jy jou portefeuljewerk met konstante uitstekendheid?
- Doen jy meer as wat van jou verwag word?
- Aanvaar jy verantwoordelikheid vir die foute sowel as die suksesse?
- Voorsien jy kreatiewe idees vir verandering en vooruitgang?

**Vlak 2: Toestemming (studente volg jou omdat hulle wil)**

- Beskik jy oor 'n werklike liefde vir mense?
- Maak jy diegene wat saam met jou werk meer suksesvol?
- Soek jy altyd na 'n wen-wen uitkoms en kompromie?



- Sluit jy ander persone by jou planne in?
- Deel jy wyslik met moeilike persone?

**Vlak 3: Produksie (studente volg jou vir dit wat jy vir die studenteraad of tersiêre instelling doen)**

- Inisieer en aanvaar jy verantwoordelikheid vir groei?
- Volg jy 'n beleid van mededeling van doelwitte?
- Ontwikkel jy verantwoordelikheid vir resultate, beginnende by jouself?
- Kommunikeer jy die strategie en visie van die studenteraad of tersiêre instelling?
- Neem jy moeilike besluite wat 'n verskil sal maak?

**Vlak 4: Ontwikkeling van studenteleiers (studente volg jou vir dit wat jy vir hulle gedoen het)**

- Plaas jy 'n prioriteit op die ontwikkeling van studente?
- Besef jy dat studente jou waardevolste aanwinst is?
- Sien jy jouself as 'n rolmodel vir ander studente om te volg?
- Trek jy ander leiers na die gemeenskaplike doel aan?

**Vlak 5: Persoonlikheid (studente volg jou vanweë wie jy is en wat jy voorstel om te wees)**

- Is jou volgelinge lojaal en doen offerings (Is gewillig om alles opsy te skuif ter wille van jou)?
- Word jy as 'n mentor vir ander studente aan die tersiêre instelling beskou?
- Is jy opgewonde om te sien hoe ander studente hulle vaardighede om te kan lei ontwikkel?
- Het die studenteraad as gevolg van jou leierskap na 'n hoër vlak beweeg?

Volgens Maxwell (2003) kan studenteleiers bogenoemde eienskappe benut om hulle swakpunte te help verbeter. Sommige studenteleiers beskik reeds oor enkele eienskappe, maar die sleutel is bewuswording. Die eerste stap in 'n poging om 'n probleem op te los is om die probleem te identifiseer.

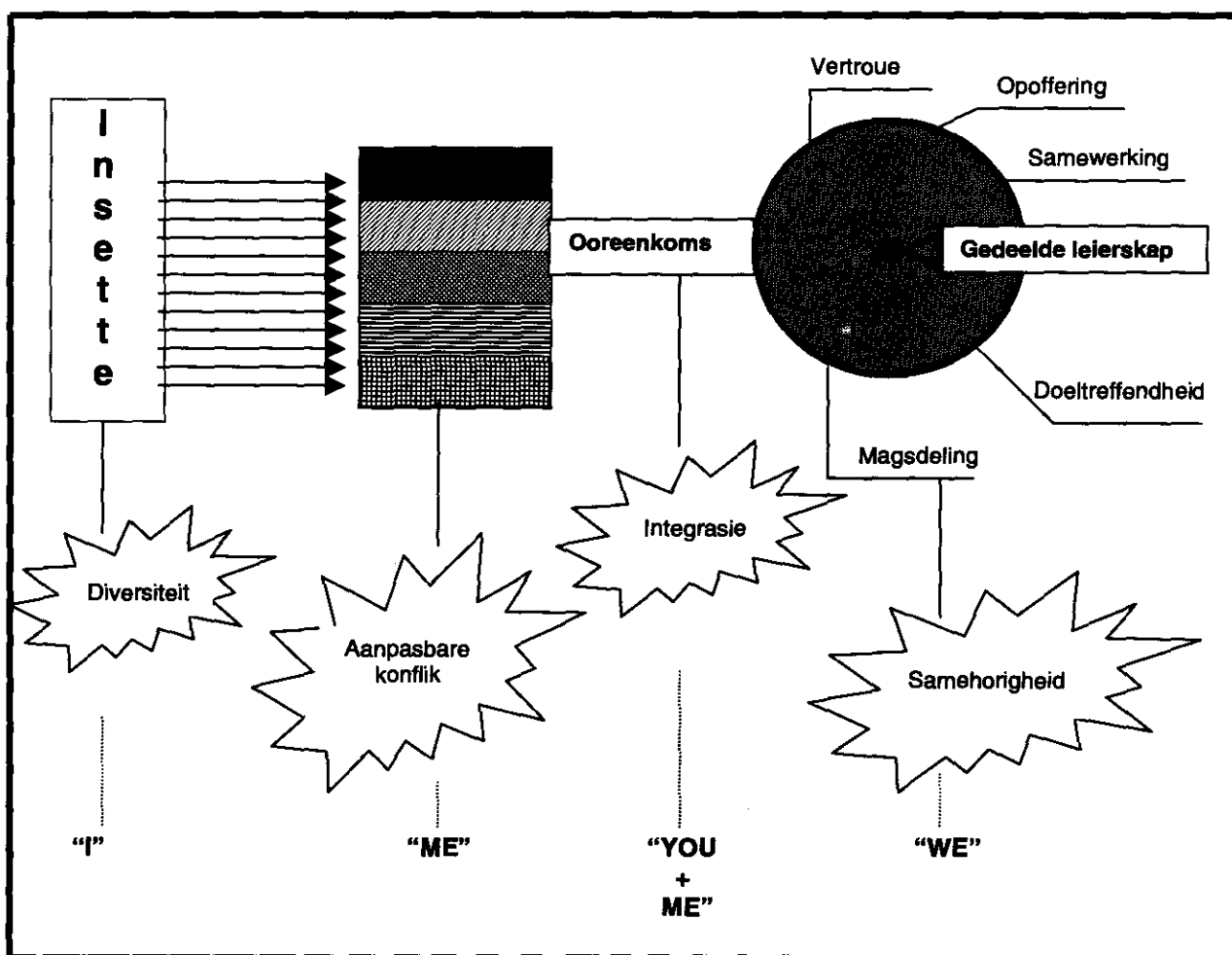
#### **4.4.3 Die groepleierskapstelsel**

Volgens Avolio (1999:85) kom elke lid van die groep na die groep met 'n eie voorstelling van hoe 'n groep werk. As groepleier, is dit vir jou belangrik om te beseef dat elke lid 'n perspektief het, wat oor tyd heen die doel van die leier of leiers in die groep se denkmodelle in ooreenstemming met mekaar bring. Dit is dus belangrik dat die voorsitter/president van die studenteraad die perspektiewe van elke lid moet verstaan en vir elke lid om die voorsitter/president se perspektief te verstaan. Die doel is om die verskeidenheid van die studenteraad om 'n gemeenskaplike doel te integreer (vergelyk Hoofstuk 3, 3.6). Die samehorigheid in hoogs doeltreffende groepe verteenwoordig 'n kollektiewe verstaan van hoe lede met mekaar wil verbind en die doel van die verhoudings of die doel self dikwels idealiseer. Dit bepaal ook die metodes en style van verhoudings met ander individue en groepe; binne sowel as buite die tersiêre instelling (Avolio, 1999:86).

Om 'n groepstelsel tot stand te bring, moet die einddoel daarvan in gedagte gehou word (begin met die einde in sig). Visualiseer die prosesse en interaksies wat jy wil hê moet plaasvind as jy jou ideale wil bereik. Die regte bronne en kwaliteite moet in die stelsel geïmplementeer word om sukses te kan behaal. Die kultuur van 'n tersiêre instelling speel 'n belangrike rol by die bou van 'n optimale leierskapstelsel. Jy moet gewillig wees om van die ou gewoontes, wat nie meer aan die behoeftes van die tersiêre instelling voldoen nie, afstand te doen. Kotter (Avolio, 1999:90) meld dat "only cultures that can help organizations anticipate and adapt to change will be associated with superior performance over long periods of time".

Wanneer organisasiesistelsels op die manier waarop persone tot mekaar verbind is te transformeer, ontstaan 'n behoefte daaraan om konsekwentheid en belyning aan die nuwe maniere van samewerking te bring. In die meeste tersiêre instellings vind belyning op die mees fundamentele vlak rondom die kultuur wat ontstaan plaas en word dit op die nasionale kultuur waarop die tersiêre instelling vasgestel is, gebaseer. Byvoorbeeld, indien inligting vir elke lid van die groep meer toeganklik word en elkeen se betrokkenheid belangriker word vir die sukses van die studenteraad as groep, sal daar 'n behoefte wees aan ondersteuning en samewerking. Deurdat elke individu en sy idees van waarde geag word, word dit 'n kernwaarde van die transformerende kultuur in die tersiêre instelling, met 'n groter respek vir verskil van opinie (Avolio, 1999:98).

In Figuur 4.7 word die groepleierskapstelselproses diagrammaties aangetoon. Studenteieiers verander hulle perspektief van die "I" in die "Me", na die "We" en "Us" (vergelyk Hoofstuk 2, 2.6.1 – konsepte in Goffman se verwysingsraamwerk). Hulle begin met verskeie insette, stel vas wat hulle verwagtings is, ontwikkel eenheid deur aanpasbare konflik, en indien behoorlik gelei, loop dit uit op hoër vlakke van integrasie en samehorigheid. Elemente van die groepstelsel, soos magsdeling en gedeelde leierskap, word weerspieël wat in hoogs ontwikkelde groepe waargeneem word (Avolio, 1999:142; vergelyk Hoofstuk 3, 3.6 – kenmerke van 'n doeltreffende groep).



**FIGUUR 4.7: Die groepleierskapstelselproses**

## 4.5 KENMERKE EN VAARDIGHEDE VAN 'N DOELTREFFENDE LEIER

*Leaders are dealers in hope* (Napoléon Bonaparte)

Die meeste studente aan tersiêre instellings het al op die een of ander terrein 'n leiersposisie beklee of beskik oor leierskapvaardighede wat hulle net gedeeltelik ontwikkel het.

Volgens Kirkpatrick en Locke (Pierce & Newstrom, 1995:34, 299) is daar sekere eienskappe waarvoor 'n persoon beskik en wat belangrike voorspellers is van 'n individu se potensiaal wat van hom 'n doeltreffende leier maak. Dit waarborg egter nie leierskapsukses nie. Dryfkrag, die behoefte om te lei, eerlikheid, integriteit, selfvertroue, kognitiewe vermoëns en kennis van die organisasie, is eienskappe waarvoor die leier moet beskik. Ander eienskappe is charisma, kreatiwiteit, oorspronklikheid, soepelheid en aanpasbaarheid. Hierdie eienskappe help leiers om die vaardighede te ontwikkel wat hulle vir doeltreffende leierskap nodig. Hulle het die vermoë om visie te skep en besit ook die kapasiteit om 'n strategie te ontwikkel wat tot visie-implementering lei.

Gibson *et al.* (2000:274) sluit hierby aan en meld dat doeltreffende leiers sekere vermoëns en vaardighede met mekaar deel wat dit vir hulle moontlik maak om hulle taak te verrig, alhoewel die presiese belangrikheid van 'n spesifieke vermoë nie bekend is nie. Só kan intelligensieverskille tussen leiers en volgelinge soms disfunksioneel wees, byvoorbeeld wanneer 'n leier met 'n hoë intelligensiekoëffisiënt probeer om 'n groep met 'n gemiddelde intelligensiekoëffisiënt te beïnvloed en die leier nie verstaan waarom die lede nie begrip vir die probleem het nie. So 'n leier sal probleme ervaar ten opsigte van die kommunisering van idees en beleide. In breë trekke behels intelligensie beoordeling, kennis en vlotheid van spraak.

Een van die belangrikste eienskappe volgens Gibson *et al.* (2000:274) is die vermoë om met persone te kan saamwerk. Hierdie interpersoonlike vaardigheid sluit oorreding, takt en diplomatie in. Die doeltreffende leier moet aan sy volgelinge meer kan bied as net tegniese kennis wat relevant is vir die uitvoering van die taak wat deur die volgelinge onderneem word.

Volgens Pierce en Newstrom (1995:18) hang doeltreffende leierskap af van die mate waarin die leier se definisie van die situasie dien as 'n basis vir ander persone se optrede. Doeltreffende leierskap leuen swaar op die raamwerk van die ervaring van

ander, sodat optrede gerig kan word deur algemene voorstellings van wat sou gebeur. Die sleuteluitdaging vir die leier is om sinvolle betekenis van 'n aktiwiteit in so 'n mate te bestuur, dat individue hulle só sal oriënteer dat doelwitte bevredigend bereik word. Die gebruik van taal, rituele, drama, stories, mites en simboliese konstruksies kan 'n belangrike rol speel (vergelyk Hoofstuk 2, 2.6 – Goffman se verwysingsraamwerk).

Studenteleiers moet bly fokus op die gedeelde belange, en die volgelinge herinner aan wat hulle gemeenskaplike doelwitte is en waarom dit vir hulle belangrik is (O'Toole, 1999:108). Medestudente moet voortdurend ingelig word dat die studenteraad daar is om die hele studentegemeenskap te dien – hulle is studente vir studente. Doeltreffendheid is die *sine non* van leierskap – die minste wat volgelinge die reg gee om iets van hulle leiers te verwag. Doeltreffende leiers bereik hulle doelwitte en is daarom mededingend. Elke studenteleier moet hom afvra: "Hoe wil ek hê moet ander my beoordeel? Hoe wil ek ander beoordeel?" (O'Toole, 1999:86-88).

Bass (Coetzee, 1999:24) en Pierce en Newstrom (1995:40) sluit by bogenoemde aan en meld dat die gemiddelde leier wat 'n leierskapposisie beklee, bo die res van sy groep uitstaan ten opsigte van die volgende eienskappe:

- **kapasiteit** – intelligensie, wakkerheid, verbale vlotheid, oorspronklikheid en oordeel;
- **bereiking** – akademiese prestasie, kennis;
- **deelname** – aan aktiwiteite, sosiale aksies, samewerking, aanpasbaarheid en humor;
- **verantwoordelikheid** – betroubaarheid, die neem van inisiatief, deursettingsvermoë, aggressie, selfvertroue;
- **status** – sosio-ekonomiese posisie en gewildheid; en
- **intelligensie** – kognitiewe vlak, status, vaardighede, behoeftes en belange van navolgelinge.

Johns en Moser (1989:115) meld dat doeltreffende leierskap aan sekere basiese vereistes moet voldoen, naamlik:

- **ervaring** – teoretiese skoling in leierskap moet aangevul word deur geleenthede om dit prakties te beoefen;

- **aanpasbaarheid** – die besondere situasie bepaal die wyse van leierskap-funksionering;
- **kennis** – selfkennis, kennis van jou medemens en kennis van God;
- **begrip van menslike gedrag** – die leier moet oor die bedrewendheid beskik om met mense te kan werk; en
- **goeie kommunikasievermoë** – volgens Mathis en Tanner (1999:288) en Lamprecht en Botha (1990:45) is kommunikasie die belangrikste kenmerk waaroor 'n leier moet beskik. Leiers gebruik dikwels kennis en verbale vlotheid om die groep se aandag te behou.

Vervolgens word enkele van bogenoemde leierskapvaardighede waarvoor studenteleiers aan tersiêre instellings moet beskik om van hulle doeltreffende leiers in hul onderskeie groepe te maak, verder met praktiese riglyne toegelig.

#### 4.5.1 Selfkennis

Volgens Bennis (Pierce & Newstrom, 1995:299) is selfkennis belangrik, want om jouself te ken, beteken “separating who you are and who you want to be from what the world thinks you are and want you to be”. Avolio (1999:29) sluit hierby aan en meld: “You develop yourself in order to develop others; therefore, you must jump into your own stream before attempting to change others.”

'n Ware leier weet waar sy krag en sy wysheid vandaan kom. In Spreuke 3:5-6 staan geskryf: “Vertrou volkome op die Here en moenie op jou eie insigte staat maak nie. Ken Hom in alles wat jy doen en Hy sal jou die regte pad laat loop.” (Bybel, 1983:775.)

Omdat leierskap in 'n omgewing van interpersoonlike verhoudings plaasvind, is selfkennis noodsaaklik vir geloofwaardigheid (vergelyk 4.5.10). Volgens Komives *et al.* (1998:108) is die mees basiese lewensvaardighede vir leierskapdoeltreffendheid eerlikheid, geloofwaardige selfkennis en die gewilligheid om te groei, te leer en te verander.

Die volgende faktore kan tot selfkennis bydra (Avolio, 1999:29):

- Jy is jou eie beste onderwyser. Metode van self-leer sluit in rolaanneming, validering, persoonlike groei, wetenskaplike leer, wedywering en praktiese uitvoering.
- Aanvaar verantwoordelikheid vir 'n situasie en werp al jou kragte daarin. Maak die meeste van die situasie waarin jy jou bevind.
- Jy kan enigiets leer wat jy wil. Leer is nie net kennis en kundigheid nie; dit behels die verstaan van die wêreld soos jy dit sien en dan te handel volgens jou verstaan daarvan.
- Werklike verstaan kom van nadink oor jou ervaring. Dit is belangrik om vrae te stel om sodoende tot 'n werklike begrip van jouself en die lewe te kom.

Farrell en Weaver (2000:59) het bevind dat, om 'n sterk basis vir selfkennis te kan bou, die volgende elemente van belang is:

**waardes** – wat jy ag belangrik te wees;

**opvattinge** – wat jy dink is waar – realiteit;

**behoefte** – wat jy vereis om jou te onderhou;

**ervaring** – die gebeure waaraan jy deel gehad het of wat jy deurgemaak het;

**vermoëns** – dit wat jy goed kan doen; en

**perspektief** – jou sienings ontwikkel uit die akkumulering van jou waardes, opvattinge, behoeftes, ervarings en vermoëns.

Leiers moet bewus wees van hulle sterk- en swakpunte en weet watter struikelblokke hulle daarvan weerhou om hulle vermoë om te kan lei, uit te bou. Leiers moet weet wat ander persone van hulle dink wanneer hulle verwag om gerespekteer en gevolg te word (Bower, 2000:2-3).

#### **4.5.2 Vertroue / Selfvertroue**

Wanneer lede vertroue in mekaar het, sal dit hulle help om op die probleem te fokus. Dit sal goeie kommunikasie en koördinerende bewerkstelliging. Deur sleutelverantwoordelikhede aan lede toe te vertrou, is 'n bewys dat die lede vertrou word

(Rue & Byars, 2003:194). Volgens Johnson en Johnson (2003:124, 133) is die ontwikkeling en onderhouding van 'n hoë vlak van vertroue tussen groeplede 'n belangrike aspek van groepdoeltreffendheid. Hoe meer die lede mekaar vertrou, hoe doeltreffer sal hulle saamwerk. Vertroue is dinamies wat voortdurend verander en wissel namate verhoudings groei en ontwikkel. Vertroue word opgebou wanneer 'n persoon 'n risiko waag en op 'n betroubare manier optree en die ander persoon op 'n ondersteunende en betroubare wyse reageer (Robbins, 2000:147).

Volgens Robbins (2000:147) is daar vyf dimensies wat onderliggend is aan die konsep vertroue, naamlik:

**integriteit** – verwys na eerlikheid en waardevolheid;

**bevoegdheid** – 'n persoon se tegniese en interpersoonlike kennis en vaardighede;

**konstantheid** – betroubaarheid, voorspelbaarheid en goeie oordeel met die hantering van situasies;

**lojaliteit** – die gewilligheid om 'n ander persoon te beskerm; en

**openheid** – kan jy op die persoon vertrou om jou die volle waarheid te gee?

Selfvertroue speel 'n belangrike rol by besluitneming en wanneer ander se vertroue gewen moet word. Leiers met baie selfvertroue verskaf ook aan volgelinge gemoedsrus, veral ten opsigte van die doeltreffende implementering van 'n besluit (Turner, 2001:174; Avolio, 1999:14; Komives *et al.*, 1998:113).

Martin (2003) verskaf sewe praktiese riglyne ter verbetering van 'n studenteleier se selfvertroue:

- sosialiseer met ander studente wat oor baie selfvertroue beskik;
- stel 'n lys saam van al die dinge wat jou groot, spesiaal, uniek en 'n seën vir ander persone laat voel;
- bewaar hierdie lys op 'n gerieflike plek waar jy dit elke dag kan lees;
- doen die werk waarvan jy hou en leer hoe om dit selfs beter te doen;
- leer ander hoe om dit waarvan jy hou ook te kan doen;
- help ander studente om hulle te bewys – jy sal sterker word wanneer jy ander studente help om sterker te word;



- vra God om jou vertrouwe en oortuiging in jouself te versterk.

### **4.5.3 Kommunikasie**

Geen groep kan sonder kommunikasie bestaan nie, aangesien dit die oordragmedium van betekenis tussen die lede is (Robbins, 2000:116). Kommunikasie is 'n belangrike vaardigheid waarvoor leiers moet beskik. Ondoeltreffende kommunikasie is volgens Rue en Byars (2003:49) dikwels die rede waarom die meeste persone wat leiers wil word, nie doeltreffende leiers is nie.

Volgens Johnson en Johnson (2003:138), Bendix (2001:306) en Gibson *et al.* (2000:419) kan kommunikasie beskryf word as die vloeï van gegewe inligting en 'n gevoel van verstaanbaarheid tussen individue of tussen verskillende groepe. Dit beteken dus die uitruil van gedrag, persepsies en waardes om ander studente anders te laat voel en om tot 'n verstandhouding te kom. Dit help om vertrouwe en samewerking tussen lede in 'n groep te bewerkstellig. Die kommunikasieproses bestaan uit sekere basiese elemente, naamlik die kommunikeerder, die boodskap, die medium, die ontvanger en terugvoer, wat altyd teenwoordig moet wees om doeltreffende kommunikasie te verseker (Gibson *et al.*, 2000:400). Kommunikasie blyk die enigste middel te wees waardeur studente in interaksie verkeer en mekaar kan beïnvloed. Kommunikasie kan verbaal of nie-verbaal wees en is 'n volgehoue proses (Johnson & Johnson, 2003:138).

Toseland en Rivas (1998:70) meld dat kommunikasie die proses is waardeur persone betekenis aan mekaar openbaar deur die gebruik van simbole. Kommunikasie behels die enkodering van 'n persoon se persepsies, denke en gevoelens in 'n taal en ander simbole, die oordra van hierdie simbole of taal, en die dekodeering van die oordrag deur 'n ander persoon (vergelyk Hoofstuk 2, 2.6 – Goffman se verwysingsraamwerk). As lede van 'n groep met mekaar kommunikeer, ontstaan 'n wederkerige patroon van interaksie. Die interaksiepatroon wat ontstaan kan tot voordeel of nadeel van die groep wees.

Robbins (2000:118) sluit by bogenoemde aan en beskryf die kommunikasieproses as bestaande uit sewe dele, naamlik die kommunikasiebron, die boodskap, enkodering, die kanaal, dekodeering, die ontvanger en terugvoer.

Kommunikasie speel 'n belangrike rol by die uitvoer van die studenteleier se taak. Dit verskaf die nodige inligting om werk aan die gang te sit en aan die gang te hou. Verder bepaal die manier waarop gekommunikeer word die verhouding tussen die groeplede, ander studente, atmosfeer, gesindhede, moreel, motivering en prestasie van die studente. Swak kommunikasie lei tot konflik wat vir die groep nadelig kan wees.

Die probleem lê nie by hoe goed leiers kommunikeer nie, maar by die feit dat hulle kommunikeer. Kommunikasie behels opsommend die volgende:

- die oordra van 'n boodskap;
- begrip wat bewerkstellig word;
- interaksie;
- onsekerheid wat afneem;
- gemeenskaplikheid;
- sekere kanale of roetes wat gebruik word;
- 'n doelbewuste proses wat tydgebonde is, en
- mag wat daardeur uitgeoefen word.

Ongeag van wie 'n leier se volgelinge is, moet 'n kommunikasiewyse met volgelinge bepaal word – nie net om inligting deur te gee of om met hulle te praat nie, maar ook om 'n manier te vind om daadwerklik tot die volgelinge deur te dring. Die antwoord lê nie so seer in wat jy sê nie, maar hoe jy dit sê. Volgens Maxwell (2003) het hy oor die jare tydens die onderrig van leierskapbeginsels verskeie waarhede oor doeltreffende kommunikasie geleer en dit in tien riglyne opgesom:

### **1. Glo in wat jy sê**

Dit is moeilik om opgewonde te raak oor iemand anders se "brainstorm". Eers wanneer jy 'n idee het, kan jy 'n mate van dringendheid en passie rakende dit uitdruk. Dit is dán wanneer jy iets in die boodskap moet vind wat waardevol vir jou en jou luisteraars is en die boodskap met entoesiasme moet uitdra.

## ***2. Glo in die persone met wie jy in gesprek verkeer***

Volgens Maxwell (2003) het alle groot kommunikeerders een ding met mekaar in gemeen – hulle verwag baie van hulle gehoor. Hulle glo dat hulle boodskap vir hulle luisteraars waarde het en hulle vertrou dat mense hulle sal verstaan en hulle boodskap in hulle lewe en werk sal toepas. As gevolg van hierdie houding van kommunikeerders kom mense, wanneer hulle klaar gepraat het, tot die gevolgtrekking en sê: “This speaker really has my interests at heart and wants me to be all I can be.” Wanneer jy as studenteleier die studente-gemeenskap wil bereik, moet jy in hulle glo.

## ***3. Lewe dit wat jy verkondig uit***

Inhoud is nie die sleutel tot doeltreffende kommunikasie nie. Die belangrikste is geloofwaardigheid (vergelyk 4.5.10 – geloofwaardigheid). Maxwell (2003) meen: “If you can’t own it, don’t quote it. If you don’t live it, it won’t fly”.

## ***4. Jy moet weet wanneer om iets te sê***

In baie gevalle is tydsberekening alles. Wanneer jy as studenteleier nie tydsberekening in ag neem nie, kan jy daarin faal om die belangrikste of mees geïnspireerde boodskap jou luisteraars te laat bereik.

In tye wanneer die studentegemeenskap onseker voel (byvoorbeeld tydens eksamens), kan verrassingsboodskappe nie goed ontvang word nie. Met enige boodskap moet jy as studenteleier jou afvra watter resultaat jy van jou gehoor verwag. Kyk na die omgewing, houdings en omstandighede waarin die studentegemeenskap tans verkeer om te bepaal of jy goeie resultate te wagte kan wees. Indien jy besluit dat die tydsberekening nie reg is nie, wag liever. Wanneer omstandighede en gevoelens verander, sal die studentegemeenskap meer ontvanklik wees en sal jy dan ook ‘n beter kans op sukses hê.

## ***5. Jy moet weet hoe om ‘n gedagte te kan oordra***

Kreatiwiteit kan dikwels ‘n verskil maak tussen funksionele en beeldende kommunikasie. Gebruik alle instrumente tot jou beskikking om jou boodskap interessant en beeldend te maak. Woordspel, naamdigting, humor, stories ensovoorts.

Vermy dit om te voorspelbaar te wees. Wanneer studente vooraf gaan weet of vermoed wat jy gaan sê of hoe jy dit gaan sê, sal hulle nie luister nie (vergelyk Hoofstuk 2, 2.6 – Goffman se verwysingsraamwerk).

#### **6. Jy moet weet waarom jy dit gaan sê**

Een van Maxwell (2003) se kollegas het gesê: "Preach for a verdict." Met ander woorde, moenie praat as jy nie weet wat jy wil hê moet gebeur na die lewering van jou boodskap nie. Baseer jou aankondiging of boodskap altyd op wat jy wil hê jou gehoor moet doen, eerder as op wat jy wil hê hulle moet weet. Maak dan seker daarvan dat jy hulle inlig oor hulle volgehoue optrede. Jy sal verbaas wees oor hoe baie leiers van hulle volgelinge verwag om dit wat hulle geleer het toe te pas, sonder om hulle eers te versoek om dit te doen.

#### **7. Sê dit met vreugde**

Moenie jouself te ernstig opneem nie. Almal begaan soms foute. Wees ontspanne en op jou gemak wanneer jy as studenteleier met medestudente kommunikeer. Moenie bang wees om humor te gebruik nie.

#### **8. Demonstreer iets wat jy sê konkreet**

Mense is sterk visueel ingestel. Jou luisteraars is meer gewillig om te reageer indien hulle kan sien wat jy besig is om aan hulle te vertel. Gebruik lyftaal en handgebare. Skryf op die bord of maak van oorhoofse projektors gebruik. Verf word beelde en gebruik beskrywende taal om dit wat jy wil sê te verlewendig. Wanneer jy daarin kan slaag om 'n beeld in iemand se gedagtes te skep, verbeter jou vermoë om tot hom deur te dring aansienlik (vergelyk Hoofstuk 2, 2.6).

#### **9. Sê dit op so 'n wyse dat mense hulle dit kan toe-eien**

Volgens Maxwell (2003) bestaan daar geen rede waarom persone op 'n boodskap moet reageer wanneer dit lyk of dit nie op hulle gerig is nie. Om eienaarskap by jou luisteraars te bevorder, moet jy hulle by jou kommunikasie insluit. Praat spesifiek; nie hipoteties nie. Maak dit duidelik hoe jou boodskap hulle persoonlik gaan beïnvloed.

Wanneer persone weet wat hulle werklik te wagte is, sal hulle meer toegewyd reageer.

### **10. Sê dit so dat mense wil doen**

Die basis vir enige kommunikasie is aksie. Maak seker dat 'n oproep tot aksie deel uitmaak van die boodskap wat uitgestuur word. As jy 'n oproep om aksie doen, hou aan jou gehoor die voordele voor wat hulle optrede vir hulle sal inhoud. Gee aan hulle die nodige stappe om te reageer. Maak seker dat hulle in staat is om te kan doen wat jy van hulle verwag, en gee gereelde terugvoer.

Volgens Maxwell (2003) is kompetisie in die hedendaagse tyd besonder intens. Sonder 'n strategie sal jy 'n tawwe geveg voer, maar met die toepassing van bogenoemde tien riglyne tydens studenteleiers se kommunikasie met medestudente, kan 'n studenteleier sy doeltreffendheid verbeter en op 'n positiewe manier met die studentegemeenskap bind. Uit die navorsingsbevindinge (Hoofstuk 5, Tabel 5.4) blyk dit dat studenterrade in die ondersoekgroep ten opsigte van kommunikasie 'n hoë gemiddelde telling van 4,08 op 'n skaal van 1-5 behaal, wat 'n aanduiding daarvan is dat die lede van die studenterraad bevredigend met mekaar kommunikeer.

#### **4.5.4 Luister**

Om 'n doeltreffende kommunikeerder te wees, beteken om 'n goeie luisteraar te wees, om dit wat jy hoor, te evalueer, en om duidelikheid te kry (Rue & Byars, 2003:53). Indien jy 'n doeltreffende studenteleier wil wees, moet jy eers die kuns om te luister bemeester alvorens jy die kuns van leierskap kan bemeester. Om te luister is deel van menswees en is ook die mees herhaalde vorm van kommunikasie tussen persone (Maxwell, 2003).

Kommunikasie behels baie meer as praat en skryf. Volgens Komives *et al.* (1998:153) het 'n studenteleier gesê: "God gave me two ears and one mouth; I figure that's a message to listen more than I talk." 'n Ware leier luister twee maal meer as wat hy praat, want in Spreuke 12:18 staan: "Praat sonder om te dink kan soos dolksteke wees." (Bybel, 1983:791.)

Avolio (1999:5) sê: "It's not what you tell them, it's what they hear that's important." Vir elke student wat die rol van 'n leier beklee, is dit 'n belangrike beginsel. Daar moet

met empatie sowel as simpatie geluister word na wat die ander persoon jou wil vertel. Empatie beteken om die ander persoon se standarde en verwysingsraamwerk te gebruik om daardie persoon se ervarings te verstaan. Mens probeer ander sien soos hulle wil hê dat jy hulle moet sien, en verstaan hoe hulle voel sonder dat daar direk aan jou gesê word hoe. Daarteenoor beteken simpatie om jouself in die ander persoon se posisie te plaas, maar jy behou jou eie perspektief en gebruik steeds jou eie standarde van beoordeling (Komives *et al.*, 1998:154).

Volgens Martin (2003) behoort studenteleiers, indien hulle hul idees en sake wat van belang is gehoor en waardêr wil hê, eers gewillig te wees om die idees en sake van ander persone te waardeer. Die waarheid is dat wanneer jy praat, jy slegs weet wat jy weet, maar wanneer jy luister, leer jy wat ander persone weet. Volgens Martin (2003) is daar agt strategieë wat 'n studenteleier kan toepas om 'n meer doeltreffende luisteraar te word en dus sy doeltreffendheid as studenteleier kan verbeter:

### ***1. Luister met jou hart, nie net jou kop nie***

Sommige persone het voorgewende luister tot 'n fyn kuns ontwikkel met hulle georkestreerde kopknikke, perfek gekose "okays" en "jy is reg". Niemand hou daarvan om met iemand te praat wie se gedagtes altyd elders is as by die gesprek nie. Luister daadwerklik op daardie spesifieke oomblik na die persoon, deurdat jy ophou met wat jy besig is om te doen, na die persoon kyk en direkte oogkontak maak.

### ***2. Moet nie net geïnteresseerd wees nie, wees interessant***

Indien jy werklik jou volle aandag aan iemand wil skenk, luister só dat jy vrae kan stel oor dit wat gesê word. Kyk hoe die ander persoon reageer wanneer jy nie alleen dit wat jy van hom gehoor het demonstreer nie, maar dat jy hom ook verstaan.

### ***3. Tree op om aandagafleiding te voorkom***

Hongerkrampe, moegheid, televisiegeluide, musiek, lae temperature en ander faktore word as kommunikasiestruikelblokke beskou. Probeer om vooraf soveel as moontlik steurnisse te voorkom alvorens jy met iemand in gesprek tree.

#### **4. Volhard in die beoefening van geduld**

Ons kan twee maal vinniger hoor as wat ons praat en dit veroorsaak gewoonlik dat ons maklik verveeld raak. Moenie die spreker aanjaag om tot die punt te kom nie. Probeer luister na voordele wat jou en jou doelwitte sal dien. Jy kan begin deur jou af te vra "Wat kan ek van hierdie persoon leer?"

#### **5. Hou jou gedagtes oop en jou mond toe**

Niks laat 'n mens gouer ophou luister as 'n opinie wat in teenstelling is met jou eie nie. Hou jou oordeel terug en probeer jou bes om die situasie van die ander persoon se perspektief in te sien. Jy is nie altyd reg nie – maar hulle is ook nie altyd verkeerd nie.

#### **6. Luister tussen die reëls**

Ons het al almal die spreekwoord gehoor: "Dit is nie wát jy sê nie, maar hóé jy dit sê". Dit is ook "wat hulle nie sê nie" wat net so belangrik kan wees. Maak seker dat wat persone sê en wat hulle nie sê nie, rym met hulle lyftaal, oogbeweging, stemtoon en praatspoed (vergelyk 4.5.3).

#### **7. Fokus op die inhoud, nie net op die karakter nie**

Probeer om persone op grond van hoe hulle klink, te stereotipeer. 'n Persoon wat Frans kan praat is nie altyd meer romanties nie en iemand wat sy taal radbraak is nie altyd onopgevoed nie. Luister na die persoon, nie die dialek nie. Indien jy nie verstaan nie, vra na 'n verduideliking.

#### **8. Onderdruk jou ego**

Die volgende keer wanneer jy met 'n persoon in gesprek tree, probeer veronderstel dat julle beide op 'n verhoog voor 'n duisend persone staan (vergelyk Hoofstuk 2, 2.6 – Goffman se verwysingsraamwerk). Wanneer een van julle praat, is die soeklig op daardie persoon gefokus. Jou doelwit is om die soeklig so veel moontlik van jou af weg te hou. Jy kan dit slegs doen deur te luister.

Volgens Martin (2003) verg luister, net soos enige ander vaardigheid, oefening, geduld en volharding. Indien 'n studenteleier op die bemeestering van bogenoemde agt strategieë fokus, is hy op pad daarheen om 'n student met invloed te word. Nie elke goeie luisteraar is 'n goeie leier nie, maar elke doeltreffende leier is 'n goeie luisteraar.

#### **4.5.5 Visie / Missie**

'n Organisasie se missie is die breedste en hoogste doelwitvlak. Volgens Rue en Byars (2003:101) definieer missie die basiese doel van die organisasie en spel dit die organisasie se bestaansrede uit. Organisasiedoelwitte moet nie net tydens moeilike tye geëvalueer word nie, maar ook tydens suksesvolle periodes.

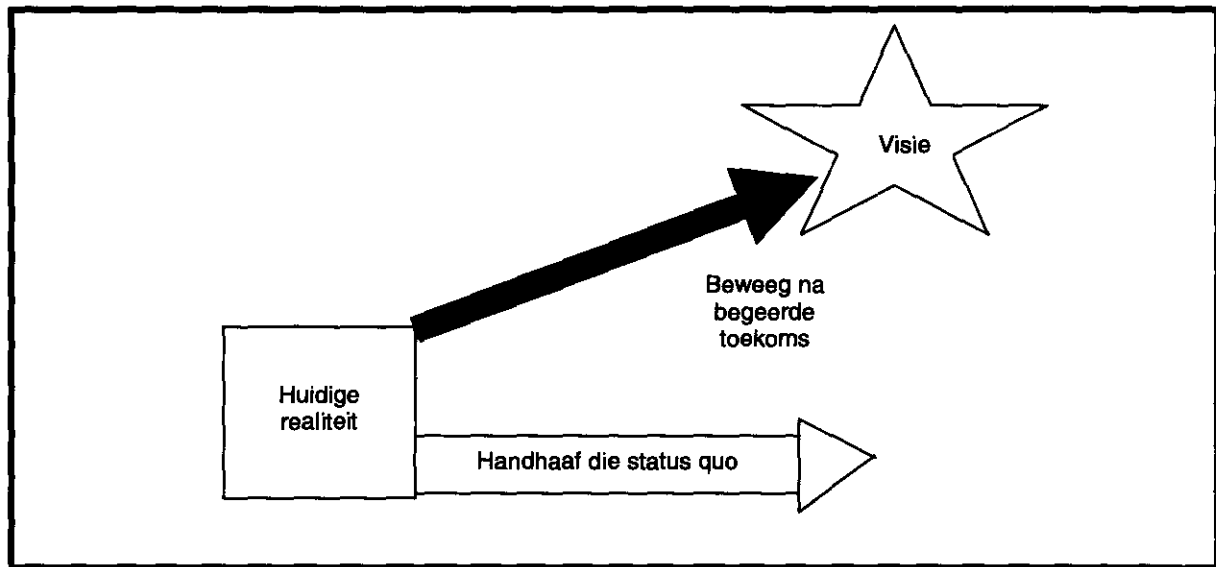
Leiers moet toegewyd wees aan hulle beginsels, waardes, volgelinge en hulleself. Bennis (Pierce & Newstrom, 1995:299) meld dat dit leiers se taak is om herhaaldelik en duidelik die visie, missie, waardes, strategie en doelwitte aan die groeplede te kommunikeer (vergelyk Hoofstuk 3, 3.6). Om 'n doeltreffende leier te kan wees, moet 'n mens 'n persoonlike visie hê van wat jy vir die studenteraad as groep en vir die tersiêre instelling wil sien. Wanneer die studenteleier sy rol opneem, sien hy sy eie persoonlike doelwitte verstrengel met die doelwitte van die hele tersiêre instelling (Ginlock, 2003). Volgens Bennis en Biederman (Wun, 2003) is die missie van die studenteraad vir sommige studenteleiers te wêrelds om "groot" groepe te vorm. Dit maak nie saak wat die groep doen nie, die belangrikste is dat die leier in die missie glo.

Nanus (Pierce & Newstrom, 1995:301) sê: "there is no more powerful engine driving an organization toward excellence and long-range success than an attractive, worthwhile, and achievable vision of the future, widely shared". 'n Visie is 'n idee of beeld van 'n beter toekoms wat die nodige bronne en vaardighede van die tersiêre instelling benodig om die beter toekoms moontlik te maak.

'n Visie is nie net met die totstandkoming van die tersiêre instelling belangrik nie, maar dwarsdeur die hele lewenssiklus daarvan. Die studenteraad moet dus weet wat die aandeelhouers (medestudente en personeel) in die studenteraad se belange en verwagtings van die studenteraad is en watter bedreigings of geleenthede tot hulle voordeel of nadeel sal strek. 'n Visie moet nie net die interne omgewing pas nie, maar



veral die eksterne omgewing en die moontlike toekomstige veranderinge wat kan plaasvind. In Figuur 4.8 word die aard van 'n visie aangetoon:



Bron: Hitt, W.D. 1988. The leader-manager: guidelines for action. Columbus, OH : Battelle Press.

#### FIGUUR 4.8: Die aard van 'n visie

Nanus (Pierce & Newstrom, 1995:301-302) beskryf doeltreffende leierskap en die portefeuljes van leiers as bestaande uit vier rolle, naamlik rigtingbepaler, veranderingsagent, gesprekspersoon en skeidsregter. Hy som visionêre leierskap in die volgende vergelyking op:

Gedeelde doelwit + Persone wat bemagtig is + Toesaaflre organisasieverandering +  
Strategiese denke = Suksesvolle visionêre leierskap

Hierdie vergelyking beklemtoon al die primêre elemente vir 'n suksesvolle visie vir 'n studenteraad aan 'n tersiêre instelling. Leierskap is egter 'n voortgesette proses wat die funksionering en sukses van die studenteraad beïnvloed. Alhoewel dit vir lede van die studenteraad belangrik is om 'n idee of beeld te hê, moet hulle ook ander studente aan die tersiêre instelling toelaat om bydraes te lewer tot die ontwikkeling en implementering van die idee.

#### **4.5.5.1 Die waarde van visie**

Sonder 'n visie kan leiers hulle en hulle organisasie op 'n pad vind wat nêrens heen lei nie. Volgens Maxwell (2003) moet studenteleiers nie die waarde en belangrikheid van 'n visie in die studenteraad onderskat nie en noem in dié verband die volgende aspekte:

- **Visie is vir mense uitdagend**

Edwin Land, die uitvinder van Polaroid, sê: "Teach your people to feel that the vision is very important and nearly impossible. That draws out the drive in winners." 'n Visie oorweeg nie die beskikbare bronne en vra wat daarmee gedoen kan word nie. Dit sien die potensiaal raak en stel die uitdaging – dan sal persone meegevoer word om dit te laat gebeur.

- **Visie los probleme op**

Die oorsaak van probleme wat onopgelos is, is nie toe te skryf aan die grootte daarvan nie, maar aan die leier se te klein visie. Indien 'n probleem groter is as 'n mens se drome, sal dit voorkom dat jy jou probleem oplos. Maar indien jou visie groter is, sal jy 'n weg vind om die probleme te oorkom. Daar is 'n spreekwoord wat sê dat 'n bril die dinge is wat jy sien wanneer jy jou oë van die doelwit afneem. Indien jou visie duidelik is, is probleme slegs spoedhobbels op die weg na sukses.

- **Visie verskaf rigting**

Rigting vir 'n tersiêre instelling of studenteraad kan nie gegee word deur reëls of organisasiegrafieke nie. Dit fasiliteer slegs rigting. Die werklike rigting is gebore in die leier se visie.

- **Visie is vir wenners aanloklik**

Volgens Maxwell (2003) het 'n eerseminister van Frankryk gesê: "If you are doing big things, you attract big people. If you are doing little things, you attract little people." Die omvang van jou visie bepaal die statuur van jou mense.

- **Visie verenig mense**

In enige organisasie bestaan verskille en diversiteit. "Ongelyke" persone kan egter onder 'n gemeenskaplike visie verenig word wanneer die visie groter is as hulle begeerte om op 'n eie weg te gaan.

- **Visie voorsien energie**

Visie gee aan persone die dryfkrag tot sukses. Volgens Maxwell (2003) het iemand een keer gesê: "He who sees the invisible can do the impossible." Elke studenteleier moet hom afvra waarheen sy visie hom, die studenteraad en tersiêre instelling gaan lei?

#### **4.5.5.2 Die evaluering van 'n visie**

Volgens Maxwell (2003) is die realiteit betreffende visie dat, wanneer jy oor een beskik, jy dit weet, maar wanneer jy nie oor 'n visie beskik nie, jy selfs ook nie seker is van wat dit behoort te wees nie. Om te bepaal of 'n studenteraad oor 'n visie beskik wat die moeite werd is om na te streef, kan die volgende eienskappe van 'n ware visie in aanmerking geneem word:

- **Onskeibaar van die leier**

'n Ware visie sal die studenteraad se mees basiese waardes en opvattings weerspieël. Indien nie, kan die voorsitter/president van die studenteraad nie die visie met die ander studenteleiers met integriteit deel nie en van hulle verwag dat hulle daarin sal wil deel om dit uit te voer nie.

- **Bemagtig**

Die studenteraad wat 'n visie het, sal nie net glo dat dinge gedoen kan word nie, maar dat dit gedoen moet word. Hierdie vertroue sal na die studente wat die werk van die visie moet verrig, moet uitstraal. Indien 'n visie nie vertroue wek nie, sal dit nie 'n volgeling inspireer nie.

- **Duidelik**

'n Visie moet 'n duidelike beeld van die studenteraad en tersiêre instelling gee soos die voorsitter/president glo dit kan en moet wees. Die duidelikheidstoets is of die volgelinge die visie aan ander kan oordra.

- **Langtermyn**

'n Visie moet 'n duidelike rigting behels, maar ook ontwikkeling oor tyd heen vereis.

- **Mensgeoriënteerd**

'n Visie kom uit die hart van 'n studenteleier en dra die stempel van die studentegemeenskap.

- **Toekomsgerig**

'n Visie is 'n gedagtebeeld van hoe die toekoms gaan lyk. Visionêre leiers ontwikkel huidige bronne as platform vir die toekoms. Hulle dui konstant die bestemming aan, maar die roete word versigtig bepaal.

#### **4.5.6 Outonomie**

Volwasse onafhanklikheid is 'n stabiele, vaste en gekoördineerde proses wat op beide emosionele instrumentele outonomie, asook erkenning van die mens se interafhanklike behoeftes berus (Van der Walt, 1987:234). Volgens Van der Walt (1987:234) hou emosionele outonomie in dat die individu vry raak van dwingende behoeftes tot herversekering, affeksie en erkenning. Die wegbeweeg van ouerlike rolmodelle word vervang deur nuutopgewekte vertrouwe in die portuur- en ander verwysingsgroepe. Instrumentele outonomie omvat twee komponente. Dit is eerstens die vermoë om tot handeling oor te gaan en probleme te hanteer sonder om hulp van buite te soek. Tweedens is dit die vermoë om emosies en behoeftes bevredigend uit te leef. Laastens moet die individu sy onderlinge afhanklikheid van ander beseef en só die grense van sy eie persoonlike keuses beseef. Die bereiking van outonomie is egter geen permanente toestand nie en moet voortdurend herskep word.

Die volwasse persoon is minder manipuleerbaar deur sy omgewing en minder uitgelewer aan infantiele wense en konflik. Hy is daartoe in staat om sy innerlike behoeftes en eksterne verwagtings beter te beheer en te hanteer. Outonome vaardighede impliseer vryheid van persoonlike vrese en impulse en die vermoë om vas te staan in eie opvattinge en waardes. Die persoon met 'n outonome selfbeeld is nie bereid om sy eie integriteit of onafhanklikheid prys te gee in belang van plesier en genot in interpersoonlike verhoudings nie (Van der Walt, 1987:244).

Studenteleiers moet die reg op 'n eie keuse uitoefen, en nie ander as 'n middel tot 'n doel gebruik nie. Dit is nodig dat aan leiers 'n mate van outonomie verleen word (asook tyd, hulpmiddels en tegnologie) om die opdrag te kan uitvoer. Dit sluit 'n mate van vryheid in om foute te mag maak. 'n Klimaat waarin foute gestraf word, skep vrees en onderdruk inisiatief. Wanneer 'n taak gedelegeer is, moet die leier versigtig wees om nie te veel raad te gee of te veel in te meng nie. 'n Tydskedule moet vasgestel word waarteen die lid terugvoer moet gee (Coetzee, 1999:38; vergelyk 4.4.1 – take van leiers in die leierskapproses).

'n Basiese beginsel wat in gedagte gehou moet word, is dat wanneer 'n leier 'n direkte impak op prestasie het, hy te direk betrokke is by wat die ander persoon of groep doen (Avolio, 1999:167). Volgens navorsing deur Troyer *et al.* (2000:406) wat ontstaan vanuit die rolteorie, vereis diegene wat met kliënte (studente) in interaksie verkeer meer outonomie as duidelike gedragsriglyne (rolduidelikheid) indien hulle rolkonflik moet vermy. Outonomie laat die vermindering van konflik toe deur middel van onderhandeling.

Die mate van 'n student se outonomie binne sy portefeulje hang primêr af van die kenmerke van die tersiêre instelling se stelsel waarbinne die studenteleier se rol vasgelê is. Roloutonomie, rolduidelikheid en voldoende bronne is belangrike meganismes wat 'n student se ervaring beïnvloed (Troyer *et al.*, 2000:406). Volgens Troyer *et al.* (2000:11) verhoog rolkonflik tot die vlak dat 'n studenteleier se verpligting ten opsigte van roldeelnemers streng gedefinieer en gekontroleer is. Daar is bevind dat persone wat 'n groter mate van werksoutonomie ervaar, minder rolkonflik ervaar, aangesien hulle beter geïmplementeerd is om hulle rolle te heronderhandel op 'n manier wat rolkonflik sal verminder (vergeelyk Hoofstuk 2, 2.4.14 – “role-making”).

In die empiriese ondersoek (Hoofstuk 5) word die mate van outonomie wat in die studenteraad as groep voorkom, ondersoek. Uit die bevindinge (Hoofstuk 5, Tabel

5.4) blyk dit dat die ondersoekgroep in die studie in die algemeen ten opsigte van die subkonstrukte van outonomie, naamlik werkmetode (4,04), werkskedule (4,06) en werkkriteria (3,91) op 'n skaal van 1-5 hoë gemiddelde tellings toon en dus nie onsekerheid ervaar nie. Ten opsigte van mans en vroue word geen prakties betekenisvolle verskille ten opsigte van werkmetode (0,28) en werkskedule (0,26) of werkkriteria (0,00) bespeur nie (vergelyk Hoofstuk 5, Tabel 5.5).

#### **4.5.7 Bemagtiging**

**Gesag** behels dat 'n professionele persoon insiklikheid van kliënte en ondergeskikte groepe kan verwag ten opsigte van sy bevele. Gesag berus op die bemeestering van gespesialiseerde kennis (Hodson & Sullivan, 1995:291). Rue en Byars (2003:147) beskryf gesag as mag wat ontstaan vanuit die regte wat voortspruit uit 'n posisie en wat die wettige uitoefening van mag verteenwoordig.

**Mag** is die vermoë van 'n persoon(one) om dinge op sekere maniere gedoen te kry of deur ander persone gedoen te laat word (Gibson *et al.*, 2000:249; Nel, 1997:26). Volgens Kreitner en Kinicki (2004:563) is sosiale mag "... the ability to marshal the human, informational, and material resources to get something done". Howell en Costley (2001:8) sluit hierby aan en meld dat mag en invloed nou verwand is en beide 'n belangrike rol speel in die leierskapproses (vergelyk 4.4). Volgens Rue en Byars (2003:147) is mag die vermoë om te beïnvloed, te beveel of toe te pas.

Mag ontstaan uit vyf verskillende basisse en elk behels 'n verskillende benadering tot die beïnvloeding van ander persone:

- **Beloningsmag**

'n Persoon verwerf insiklikheid deur middel van beloofde of werklike belonings, byvoorbeeld op-die-werk gedragsverandering (Kreitner & Kinicki, 2004:565). Beloningsmag is volgens Gordon (1999:268) 'n tipe posisiemag. Dit is 'n persoon se vermoë om die gedrag van ander persone te erken (Gibson *et al.*, 2000:251). Die voorsitter/president van die studenteraad wat kan beloon en straf toepas, het meer mag as die ander studenteleiers.

- **Gedwonge (dwang) mag**

'n Persoon verwerf insiklikheid deur middel van dreigemente of werklike straf. Byvoorbeeld, 'n voorsitter/president van die studenteraad wat dreig om 'n lid van die studenteraad onder tug te plaas indien die lid die amptelike motor vir privaatdoeleindes aangewend het (Kreitner & Kinicki, 2004:565; Gibson *et al.*, 2000:251). Volgens Gordon (1999:268) is dwang 'n persoonlike mag, omdat dit uit kennis of persoonlike eienskappe ontstaan wat 'n persoon toelaat om die gedrag van ander persone te beïnvloed. Die gebruik van gedwonge mag het dikwels sekondêre disfunksionele gevolge soos stres en spanning, 'n toename in die afwesigheid van vergaderings en selfs sabotasie.

- **Wettige mag**

'n Persoon verwerf insiklikheid deur middel van formele posisie of gesag, byvoorbeeld positiewe wettige mag fokus op die prestasie van die portefeulje; negatiewe wettige mag behels 'n dreigement aan diegene wat beïnvloed word – die hoofdoel is om die persoon wat oor die mag beskik, se ego te streef (Kreitner & Kinicki, 2004:565; Robbins, 2000:156). 'n Voorsitter/president van die studenteraad oefen wettige magsgedrag uit wanneer hy sy posisie gebruik om ander lede van die studenteraad te beïnvloed om hulle portefeuljewerk goed te doen. Hy gebruik onwettige mag wanneer hy die lede beïnvloed om oneties op te tree. Hierdie tipe mag is 'n bron- en inligtingsgebaseerde mag (Gordon, 1999:269).

- **Deskundige mag**

'n Persoon verwerf insiklikheid deur kennis of inligting, byvoorbeeld die mag van lede van die studenteraad word beklemtoon, aangesien hulle kennis het rakende werkskedules en opdragte alvorens die voorsitter/president daarvan weet (Kreitner & Kinicki, 2004:565; Gibson *et al.*, 2000:251). Dit is 'n persoonlike mag. Aangesien tersiêre instellings meer tegnologies georiënteer raak, eis tegniese ondersteuningspersoneel meer mag in organisasies op uit hoofde van hulle deskundigheid (Robbins, 2000:156).

- **Informasiemag**

Informasiemag is 'n vorm van deskundige mag (French & Bell, 1999:305). Volgens Howell en Costley (2001:8) behels deskundige mag dat volgelinge inskiklik is omdat hulle glo dat die leier oor spesiale kennis beskik rakende die beste manier waarvolgens iets gedoen moet word.

- **Verwysingsmag**

'n Persoon verwerf inskiklikheid deur charisma of persoonlike aantrekkingskrag. Byvoorbeeld mnr. Mandela as rolmodel het verwysingsmag oor diegene wat ten nouste met hom identifiseer (Kreitner & Kinicki, 2004:565; Gibson *et al.*, 2000:251). Volgens Gordon (1999:268) is dit ook 'n persoonlike mag, aangesien sommige persone oor 'n tipe magnetisme beskik wat meebring dat ander persone met hulle en hulle aspirasies identifiseer. 'n Gevoel van eenheid met die magsbekteër heers (French & Bell, 1999:305).

Volgens navorsers het deskundige en verwysingsmag 'n algemeen positiewe impak; erkenning en wettige mag het 'n effens positiewe impak en gedwonge mag 'n effens negatiewe impak op verhoudings tussen magsbasse en werksuitsette soos werksprestasie en werkstevredenheid. Dit is bevind dat rasonele oortuiging die beste bestuursinvloedtaktiek is, aangesien werknemers geassosieer word met die drie basisse van mag wat as positief beskou word, naamlik wettige, deskundige en verwysingsmag. Deskundige en verwysingsmag verkry die beste kombinasie resultate en gunstige reaksies van laevlak werknemers wat ook meer toegewydheid toon (Kreitner & Kinicki, 2004:566).

Volgens Gibson *et al.* (2000:265) bestaan daar ook strukturele en situasionele magsbasse. 'n Tersiêre instelling se strukturele samestelling bepaal kommunikasiepatrone en inligtingvloei wat 'n belangrike rol speel by die vorming en gebruik van mag. Verskeie Studenterade beskik ooreenkomstig hulle grondwet oor sekere mag- en gesagstrukture om sekere take te vervul en lede van die studenteraad het ook sitting op die senaat of raad van die tersiêre instelling (Studenteraad, 2002(a):1).

**Bemagtiging** is 'n vorm van desentralisasie wat behels dat ondergeskiktes 'n mate van gesag ontvang om besluite te kan neem (Rue & Byars, 2003:149). Wanneer



studenteiers bemagtig word, bevorder dit groep funksionering deurdat hulle self besluite neem en probleme probeer oplos sonder die inmenging van die bestuur van die tersiêre instelling. Leiers kan dus self beheer uitoefen en gouer op navrae van ander studente reageer.

Die volgende vier **dimensies van bemagtiging** kan inslag vind by groepe:

- **potensiaal** – groepe glo dat hulle doeltreffend kan wees;
- **betekenisvolheid** – groeplede deel opvattinge en benaderings;
- **outonomie** – groepe het vryheid van en diskresie oor besluitneming in hul werk; en
- **gevolge** – die groep weet dat hulle werk 'n betekenisvolle uitwerking op ander geleidinge van die tersiêre instelling het.

'n Persoon of groep in isolasie kan nie mag hê nie, aangesien mag die potensiaal het om uitgeoefen te word in verhouding tot 'n ander persoon of groep (Gibson *et al.*, 2000:249). Uit die empiriese ondersoek is dit ook duidelik dat bemagtiging 'n belangrike komponent van die studenteraad as doeltreffende groep uitmaak. Die ondersoekgroep se response het 'n hoë gemiddelde telling ten opsigte van bemagtiging gelewer (vergelyk Hoofstuk 5, Tabel 5.4) wat 'n aanduiding daarvan is dat die lede van studenterrade meen dat hulle bemagtig word.

#### **4.5.8 Verantwoordelikheid**

Studente word gemotiveer wanneer hulle toegelaat word om hul eie oordeel te gebruik, die reg het om self 'n besluit te neem en hulle die gesag het om hul eie oordeel te gebruik wanneer 'n probleem ontstaan (Kornives *et al.*, 1998:119).

Die faktor wat werklik bepaal of iemand 'n sterk verantwoordelike sin het of nie, is die hoeveelheid verantwoordelikheid wat aan hom toevertrou word (Mol, 1992:77). Verantwoordelikheid berus eers werklik by 'n studenteleier as hy gewillig is om hom ten opsigte van daardie bepaalde verantwoordelikheid aan die gesag van die studenteraad te onderwerp.

It is important to instill in our students the responsibility of leadership at an early age. As they graduate, many are automatically thrust into community leadership roles. They have to assume responsibility for their behavior and assume leadership positions because of the opportunities they have been given (Komives *et al.*, 1998:119).

O'Toole (1999:55-56) sluit hierby aan en sê: "You can get people to develop their specific goals not by steering them with fixed rules but by giving them total responsibility to achieve a specific result". Inligting is hier van die allergrootste belang, aangesien 'n individu wat nie oor inligting beskik nie, nie verantwoordelikheid kan aanvaar nie. "An individual who is given information cannot help but take responsibility."

Een van die sleutelfaktore wat 'n studenteleier se doeltreffendheid sal verhoog, is sy vermoë om ander studente te leer dink. Dit word nie net bewerkstellig deur die verantwoordelikheid vir daaglikse besluitneming in hulle portefeulje aan hulle oor te laat nie, maar ook deur hulle toe te laat om probleme wat binne hul portefeulje ontstaan, self op te los. Studente kom dan nie net alleen met goeie idees na vore nie, hulle wy hulle ook volkome daaraan toe om die oplossings te laat slaag (Mol, 1992:83).

As 'n studenteleier suksesvol wil wees, moet hy nie alleen weet wat die verwagtings van die ander studente is nie, maar ook aktiewe stappe doen om aan daardie verwagtings te voldoen (Avolio, 1999:13-14; Mol, 1992:102; vergelyk Hoofstuk 2, 2.4.5.2 – rolverwagting).

#### **4.5.9 Verandering**

Leierskap is nie staties nie; dit moet soepel uitgeoefen word. Die snel pas waarteen verandering plaasvind, bring mee dat persone voortdurend nuwe maniere soek om hulle tot gedeelde probleme te verbind (Komives *et al.*, 1998:5, 8). Studenteleiers moet leer om verandering as 'n geleentheid te beskou (Bower, 2000:7).

Leiers moet daaraan meewerk om verandering teweeg te bring, maar sal die inisiatief om te verander teëwerk indien hulle probeer om dit te beheer (O'Toole, 1999:60). Volgens Bennis (Pierce & Newstrom, 1995:300) sal ons sterker leiers in ons gemeenskap benodig, aangesien ons in 'n veranderende wêreld lewe. Hy dui tien

kenmerke aan wat belangrik is by die verandering en die tot stand bring van nuwe organisasies:

- ***Leiers bestuur die droom*** – alle leiers beskik oor die vermoë om 'n visie vir die toekoms te skep en is daarmee in staat om daardie visie in 'n werklikheid om te skep.
- ***Leiers sluit foute in*** – leiers verwelkom 'n atmosfeer waarin die geleentheid risiko's insluit. Leiers dink nie aan risiko's as 'n geleentheid om te faal nie, dit is eerder 'n geleentheid om te leer.
- ***Leiers moedig terugvoer aan*** – leiers hou daarvan om kritiek, aanmoediging of idees van ander persone wat na aan hulle is, aan te hoor.
- ***Leiers hou van verskil van opinie*** – leiers hou daarvan om persone om hulle te hê wat teenoorgestelde sienings as hulle huldig, aangesien dit aan hulle die geleentheid bied om die ander kant van die saak aan te hoor.
- ***Leiers verstaan die Pygmalion-effek in bestuur*** – leiers verwag die beste van persone, maar terselfdertyd is hulle realisties in hulle verwagtings van ander persone. Leiers se verwagtings van ander persone en die manier waarop hulle diegene behandel, bepaal hulle volgelinge se gedrag en prestasie.
- ***Leiers beheer die Nobel-faktor*** – werklike leiers is optimisties, vol hoop vir die toekoms en het vertroue in hulleself en die persone om hulle.
- ***Leiers het die Gretzky-aanvoeling*** – soos Wayne Gretzky op ys, het leiers die vermoë om te weet waarheen die organisasie op pad is en beskik oor die vermoë om veranderings teweeg te bring.
- ***Leiers sien die langtermyn*** – leiers is geduldig en benader dinge met die langtermynperspektief.
- ***Leiers verstaan aandeelhouer-simmetrie*** – leiers besef dat hulle alle ander persone se sienings, indien hulle 'n aandeel in die organisasie het, in ag moet neem.
- ***Leiers skep strategiese alliansies en vennootskappe*** – die leiers van vandag (en in die toekoms) besef dat hulle vennootskappe met ander organisasies moet sluit om suksesvol te kan wees.

Die oortuigings van die lede van die studenteraad beheer alles wat hulle doen. As die lede glo dat hulle kan of nie kan nie, is hulle reg.

Bewerkstelling is meer as 'n wyse van harder werk, dit is 'n geval van positiewe oortuiging. Dit is die "seker genoeg"-faktor. As 'n mens verwag om sukses te bereik, sal jy beslis; as jy verwag om onsuksesvol te gaan wees, sal jy. 'n Mens word buite wat jy glo binne is.

### **Stap 3: Wanneer 'n mens jou verwagtings verander, verander jy jou houding**

Maxwell (2003) haal Ben Franklik soos volg aan: "Blesses is the one who expects nothing, for he shall receive it." Jou verwagtings gaan jou houding bepaal. Die meeste persone raak gewoon aan die gemiddelde en ook tweedebeste. Die eerste en belangrikste stap tot sukses is die verwagting dat jy suksesvol kan wees.

### **Stap 4: Wanneer 'n mens jou houding verander, verander jou gedrag**

Wanneer iets jou aandag trek, bepaal dit jou aksie. Wanneer jou houding begin verander en jy begin by iets betrokke raak, sal jou gedrag begin verander. Die rede waarom 'n mens persoonlike veranderinge moet aanbring, is dat jy nie medestudente met jou kan meevoer indien jy dit nie self deurgemaak het nie. Te veel leiers probeer reisagente wees in plaas van toergids – hulle probeer om persone na plekke toe te stuur waar hulle nog self nie eens was nie. 'n Toergids sal persone neem waar hy al was, vertel wat hy weet en wys wat hy al ervaar het.

### **Stap 5: Wanneer 'n mens jou gedrag verander, sal jy jou optrede verander**

Die waardevolste toets van waarheen 'n persoon op pad is, is sy gedrag. Tog sal die meeste persone eerder met ou probleme wil saamlewe as met nuwe oplossings. Ons wil eerder gemaklik leef as reg; eerder in 'n roetine bly vassteek as om veranderings aan te bring. Selfs al weet ons dat die verandering vir ons beter gaan wees, sal ons dit dikwels nie aandurf nie, omdat ons ongemaklik voel om daardie verandering te maak. Tensy ons daaraan begin gewoon raak om met iets saam te lewe wat ongemak veroorsaak, sal ons nie verbeter nie.

## **Stap 6: Wanneer 'n mens jou optrede verander, sal jy jou lewe verander**

Verandering laat 'n persoon eensaam voel, selfs al ondergaan ander persone die proses. Daar is iets omtrent die onbevoegdheid en die tyd wat dit in beslag neem om daadwerklike verandering teweeg te bring wat 'n mens laat voel dat dit jou van almal rondom jou isoleer, selfs wanneer jou groep die verandering saam deurmaak. Dit voel net vir jou asof jou situasie effens van dié van die ander groeplede verskil en jy kry die indruk dat jy net nie so vinnig is soos die ander lede nie. Jy is dan geneig om geïsoleerd en alleen te voel, en dan onttrek jy jou wanneer jy hierdie verandering deurmaak.

Volgens Maxwell (2003) is dit makliker om 'n fout in sukses te verander, as 'n verskoning in 'n moontlikheid. Hoop is die fundamentele beginsel vir alle verandering. Mense verander omdat hulle hoop het. 'n Mens is verantwoordelik vir die verandering wat jy in jou lewe aanbring. Friedman (Albright, 2003) meen: "We need informed, ethical leaders who work well with diverse others to create worthwhile change in every aspect of life."

### **4.5.10 Geloofwaardigheid**

Geloofwaardigheid verwys na die mate van vertroue en selfvertroue wat die leier deur middel van die groeplede verwerf. Dit is die eienskap wat studente van hulle leiers vereis. Dit sluit ook die optrede van die leier in wat ten doel het om die groeplede se toegewydheid aan 'n saak te versterk (Kouzes & Posner, 1993:xvii). Leierskap moet elke lid van die groep betrek. Omdat leierskap "ons" saak is en nie net "hulle" saak nie, sal almal kan bydra tot die hernuwing van gemeenskaplike vertroue en begrip (vergelyk Figuur 4.7).

Volgens Kouzes en Posner (1993:xxii) is geloofwaardigheid die fondament van leierskap en van alle verhoudings wat suksesvol is. Geloofwaardigheid word dus bepaal deur die lede van 'n groep. Leiers wat as geloofwaardig beskou word, dra die ander lede se belange op hul hart en laat lede se doelwitte en aspirasies tot ulting kom. Geloofwaardige leiers is goeie luisteraars en leer om na ander persone te luister. Hulle waardeer die hoop en drome van hulle diverse volgelinge (Robbins & Finley, 2000:163; vergelyk 4.5.4 – luister).

Eerlikheid, visie, inspirasie en mededinging is sommige van die eienskappe waarvoor 'n leier moet beskik en wat deur Kouzes en Posner (1993:21) uitgesonder word as bronne van geloofwaardigheid. Eerlikheid en integriteit is deugde van alle individue, maar hou spesiale betekenis in vir leiers. Sonder hierdie eienskappe is leierskap ondermyn. Integriteit is die ooreenkoms tussen woord en daad en eerlikheid verwys na betroubaarheid. Hierdie twee eienskappe vorm die basis vir 'n vertrouensverhouding tussen leiers en volgelinge (Komives *et al.*, 1998:119; Pierce & Newstrom, 1995:45).

Suksesvolle leiers tree openhartig teenoor hulle volgelinge op, maar is ook diskreet en minag nie die vertrouensverhouding of slaan ook nie onnodig ag op potensieel skadelike inligting nie. Eerlikheid is volkome essensieel vir leierskap. Pierce en Newstrom (1995:45) meen: "After all, if we are willing to follow someone, whether it be into battle or into the boardroom, we first want to assure ourselves that the person is worthy of our trust. We want to know that he or she is being truthful, ethical, and principled. We want to be fully confident in the integrity of our leaders". Doeltreffende leiers is geloofwaardig, het uitstekende reputasies en hoë vlakke van integriteit.

#### **4.5.11 Konflikhantering**

Alle individue en/of groepe ervaar die een of ander vorm van konflik. Volgens Kreitner en Kinicki (2004:485) en Avolio (1999:25) is konflik 'n noodsaaklike aspek van menslike verhoudings en interaksie. Dit kan onderverdeel word in innerlike en uiterlike konflik. Innerlike konflik ontstaan wanneer emosies, begeertes en gedagtes in konflik is met dit wat 'n persoon wil hê of dink reg is om te doen. Uiterlike konflik kom voor wanneer 'n persoon in aanraking kom met mense, idees en situasies wat strydig is met sy eie idees, houdings en begeertes (Van der Merwe, 1998:34).

Volgens Gibson *et al.* (2000:228-229) is die faktore wat tot intergroepekconflik bydra taakinterafhanklikheid, verskille ten opsigte van doelwitte, verskille in persepsies en die toenemende eise wat aan mense gestel word om te spesialiseer. Taakinterafhanklikheid behels die afhanklikheid van die subkomitees van die studenteraad van mekaar om sekere take te kan uitvoer. Die verskille in doelwitte gee weer aanleiding tot verskillende verwagtings tussen die lede van elke subkomitee, en dit kan dus tot konflik lei wanneer die subkomitees met mekaar in interaksie verkeer.

Forsyth (1999:236) definieer konflik as "striking together with force". Dit beteken verskil, tweedrag en wrywing tussen lede van 'n groep; interaksie waarin woorde, emosies en aksies bots en sodoende ontwrigtende situasies veroorsaak. Intragroepkonflik ontstaan as gevolg van kommunikasieprobleme, ander organisatoriese strukture of sosiale en psigologiese faktore. Meganismes wat gewone meningsverskille in konflik kan omsit, is onder meer wedywering rakende skaars bronne, die toepassing van dwangomstrede invloedstrategieë en die persoonlike eienskappe van die betrokke individue.

Volgens Robbins (2000:168) vind konflik plaas wanneer twee opponerende partye doelwitte nastreef of belange het wat onversoenbaar is. Rashid (2003) en Komives *et al.* (1998:177-178) meld dat leiers, en as sodanig groepe, wat deur inligting op onderhandeling- en mediasietegnieke baat vind, meer voorbereid sal wees op die doeltreffende fasiliteringsuitsette van groepkonflik, groepbevrediging sal beklemtoon en goeie interpersoonlike verhoudings sal opbou. Die doel van groepe moet nie noodwendig wees om konflik te vermy nie, maar konflik eerder te gebruik as 'n bron vir die skep van 'n meer positiewe groeumatmosfeer. Deur die aanvaarding en bestuur van groepkonflik te verbeter, vereis dat doeltreffende leierskap ook moet verbeter, aangesien konflik en leierskap onskeibaar is.

Daar is drie hooforsake wat konflik in studenteorganisasies veroorsaak, naamlik rolkonflik, interafhanklikheid en die gebrek aan bronne (vergelyk Hoofstuk 2, 2.4.9 – rolspanning en rolkonflik). Belangrike leierskapfunksies bepaal of 'n groep sal saamwerk of nie, vooruitgang sal aanvaar en sal probeer om nuwe maniere te vind om die werk te verrig. Kennis van konflikbestuursvaardighede is vir diegene in leierskaprolle van kardinale belang en vorm 'n integrale deel van leierskapdoeltreffendheid.

In Tabel 4.2 word die voordele en nadele van konflik aangetoon.

**TABEL 4.2: Voordele en nadele van konflik**

Voordele van konflik	Nadele van konflik
• Kan motivering en energie verhoog	• Kan afbrekend wees
• Klaar probleme en posisies uit	• Kan weglei van doelwitbereiking
• Kan interne kohesie en gees bou	• Kan defensief en rigiditeit veroorsaak
• Kan aanleiding gee tot innovering en kreatiwiteit	• Kan versteurings van die werklikheid veroorsaak
• Kan selfbewuswording laat toeneem	• Word dikwels 'n negatief versterkende kringloop
• Kan betekenis gee aan die hantering van interne konflik	• Poog om te eskaleer (ernstiger raak) en te vermenigvuldig (meer twispunte)
• Kan lei tot 'n nuwe sintese van idees of metodes	• Moeite doen om op te los is dikwels nie wederkerig nie

Die verskillende konflikoplossingsuitkomst word volgens Komives *et al.* (1998:178) as wen-wen, wen-verloor en verloor-verloor beskryf. In 'n wen-wen uitkoms is beide partye se standpunte aangehoor en is hulle tevrede met die oplos van hulle geskil. Die groep kom dikwels sterker voor ten opsigte van onderhandelings en besluite wat geneem word. In die wen-verloor uitkoms gebruik die een party gesagstrategieë om te wen deur uit te praat, of instemming te versnel. In die proses word 'n verloorder egter geskep. Die deelnemers wat verloor voel gemarginaliseer, kwaad en prikkelbaar (vergelyk Hoofstuk 2, 2.6.8 – marginalisering en die ongeëerde self). Die groep se harmonie is daardeur in gevaar gestel en deelnemers is nie bemaagtig of ingesluit nie. In die verloor-verloor uitkoms, gebruik beide partye gesagstrategieë wat so verskans, rigied en skadelik is dat geen doeltreffende oplossing bereik word nie.

Konflik kan positief aangewend word deurdad dit perspektiewe uitlig wat aandag verg alvorens die groep na oplossings beweeg. Hoe meer homogeen 'n groep is, hoe meer noodsaaklik sal dit vir hulle wees om 'n saak vanuit verskillende perspektiewe te bedink. Al is daar min diversiteit in die groep, kan iemand sê: "If there were freshmen students here, how would they see this policy, and should we reconsider any parts of it?" of "If older students were here, would they see any issues we have not yet addressed?"



#### **4.5.11.1 Die hantering van 'n negatiefgesinde groeplid**

Indien daar 'n lid van die studenteraad is wat die groep negatief gesind is, is dit die voorsitter/president se verantwoordelikheid om hom daarvoor te konfronteer. Al bereik die negatiefgesinde groeplid goeie resultate, sal sy konstante kritiese houding die algehele doeltreffendheid van die groep belemmer. Volgens Maxwell (2003) moet die voorsitter/president met hierdie persoon privaat in gesprek tree en die kritiek wat hy lewer, met hom bespreek. Bring dit onder sy aandag dat sy negatiewe houding 'n probleem vir die doeltreffende funksionering van die groep veroorsaak. Vra die persoon wat die rede vir sy negatiewe houding is en waarom hy kritiek lewer in plaas daarvan om oplossings te probeer vind. Gee hom toegang tot sy kritiese waarnemings. Indien hy 'n probleem met 'n individu in die groep (studenteraad) het, moet hy dit met daardie persoon uitklaar. Indien hy nie die probleem kan oplos nie, moet hy na die voorsitter/president gaan vir sy ondersteuning. Indien hy 'n probleem met die studenteraad of tersiêre instelling het, moet hy direk na die voorsitter/president gaan. Toon aan die negatiefgesinde persoon dat dit nie korrek is om sy kritiek met 'n derde party te bespreek nie. Dit is meer doeltreffend om direk met die bron in gesprek te tree.

Indien die negatiefgesinde persoon saamstem met die riglyne wat die voorsitter/president van die studenteraad vir hom neergelê het en hy voortgaan met die ooreenkoms (gebaseer op sy gedrag), is dit nie nodig om ander persone by die saak te betrek nie. Maar, indien die negatiefgesinde persoon voortgaan om op 'n ontoepaslike wyse individue en die tersiêre instelling te kritiseer, is sterker optrede teen hom nodig.

Volgens Maxwell (2003) kan die volgende stappe geneem word by die hantering van bogenoemde konfliktsituasie:

- **Die voorsitter/president van die studenteraad reël 'n vergadering tussen die negatiefgesinde persoon en die persone wat deur die kritiek geraak word**

Die doel van die vergadering is om die negatiefgesinde persoon te help besef hoe sy kritiek ander persone raak. Staan die persone wat die mees onlangse kritiek moes verduur, te woord. Gebeure wat maande gelede voorgekom het, word nie weer

opgehaal nie, tensy dit steeds 'n faktor bly. Probeer om die aantal persone wat by die vergadering teenwoordig moet wees, te beperk.

- **Elkeen vertel sy kant van die storie**

Gee elke persoon geleentheid om sy ervaring van die situasie te bespreek. Probeer om die bespreking op feite en resultate gefokus te hou. Gee aan die negatiefgesinde persoon spesifieke voorbeelde van kritiek wat gelewer is.

- **Vra die negatiefgesinde persoon 'n verduideliking van sy gedrag**

Nadat elke persoon sy ervaring van die kritiek weergegee het, moet die negatiefgesinde persoon geleentheid kry om te verduidelik. In die meeste gevalle sal hy nie sy optrede kan verdedig nie. Indien hy 'n onderliggende rede vir sy kritiese houding verstrek, is dit die oomblik wanneer dit ondersoek behoort te word. Die volgende vrae kan gestel word om die oorsaak van die probleem te probeer opspoor: Is hy ontevrede omdat hy nie werklik dit ontvang waarna hy streef nie? Is die groep waarvan hy lid is, die studenteraad, se verantwoordelikhede te oorweldigend vir hom? Spruit sy negatiewe gevoelens uit sy verhouding met die voorsitter/president of 'n ander groeplid? Sodra die oorsaak van die probleem opgespoor is, moet dit privaat met die negatiefgesinde persoon bespreek word.

- **Gee aan almal riglyne ten opsigte van positiewe kritiek**

Die voorsitter/president van die studenteraad moet die ander lede van die studenteraad versoek om hulle opinies en waarnemings rakende die tersiêre instelling met hom te deel en om individue in die groep direk te nader. Maak dit duidelik dat kritiek nooit na buite gelewer moet word nie. Herinner hulle daaraan dat die beste manier om 'n probleem te probeer oplos, is om direk na die oorsprong daarvan te gaan (Maxwell, 2003).

- **Indien die negatiefgesinde persoon 'n lid van die studenteraad is, is dit tyd om hom te ontslaan**

Indien die negatiefgesinde persoon 'n vrywillige helper is; lig die studentegemeenskap daaroor in dat hy 'n kritiese gesindheid openbaar, en lig hulle ook verder in oor die

proses wat hy gevra is om te volg. Beklemtoon ook by die persone teenoor wie die negatiefgesinde persoon kritiek gelewer het, dat hulle hulle in die toekoms nie weer aan hom moet steur nie. Dit is die voorsitter/president van 'n studenteraad se plig om die negatiefgesinde persoon tot inkeer te probeer bring.

Respek is die sleutel tot die hantering van moeilike verhoudings, en deurdat 'n mens aan die negatiefgesinde persoon persoonlike aandag skenk, sal jy die geleentheid kry om sy respek af te dwing en 'n positiewe verhouding op te bou. Indien jy die negatiefgesinde persoon kan oorreed om sy kritiese gesindheid te oorkom, kan hierdie persoon 'n meer produktiewe groeplid word. In plaas daarvan dat hy ander groeplede voortdurend aanval, kan hierdie persoon 'n positiewe probleemoplosser word. Met die leiding wat die voorsitter/president van die studenteraad aan hom gee, kan hy selfs 'n beter groepleier word (Maxwell, 2003).

#### **4.5.12 Besluitneming**

Die tradisionele siening van leierskap veronderstel dat 'n groep oor 'n formele leier beskik met die gesag en verantwoordelikheid om finale besluite te kan neem. Dit kan wees dat daar soms nie genoeg tyd is om die groep byeen te bring om die saak te bespreek nie, of die leier kan die groep in 'n vergadering verteenwoordig en namens die groep praat, of die leier kan besluit dat die besluit nie so moeilik is om te neem nie en dit nie die moeite werd is om die groep se tyd en energie hiermee te mors nie (Komives *et al.*, 1998:181; vergelyk Hoofstuk 3, 3.7).

Volgens Rue en Byars (2003:68) behels besluitneming die proses van 'n keuse tussen verskeie alternatiewe, terwyl probleemoplossing die proses is vir die bepaling van toepaslike response of optredes wat benodig word om die probleem onder die loep te neem.

In deelnemende leierskapsituasies word die waarde van besluitneming meer erken deurdat beter besluite geneem word en ontvang dit groter aanvaarding onder groeplede wanneer diegene wat betrokke is, deel van die besluitnemingsproses uitgemaak het. Groeplede word sodoende meer bemaagtig, leer meer doeltreffende leierskapvaardighede aan en toon sterk toegewydheid aan die proses wanneer ander lede betrokke is (Komives *et al.*, 1998:181).

Yukl (Komives *et al.*, 1998:182) identifiseer 'n kontinuum van vier moontlike besluit-nemingsprosedures, naamlik:

outokratiese → konsultering → gesamentlike besluit → delegering of deelname

Dit varieer ooreenkomstig die mate van invloed wat ander persone oor die besluit het: van geen invloed (waar 'n outokratiese besluit geneem is), tot hoë invloed oor ander persone in die proses (waar algehele delegering plaasgevind het). Volgens Johnson en Johnson (2003:291) bestaan verskeie metodes van besluitneming – elk met sy eie doelwit. Wanneer 'n vertrouenswaardige groepklimaat bestaan, mag groepe ander metodes van besluitneming kies en 'n mate van meerdere of mindere beheer toepas.

Posisionele leiers wat belangrike besluite op 'n outokratiese wyse neem, vind dat hulle ander groeplede vervreem selfs al beskik hulle as leiers oor die mag om daardie besluite te neem (Komives *et al.*, 1998:185). Volgens Gibson *et al.* (2000:438) moet besluitneming nie gesien word as die einddoel nie, maar eerder as optrede ter bereiking van die organisasie se doelwitte. Deelname aan besluitneming skep 'n atmosfeer van samewerking en gee aan elke persoon die bevrediging dat die probleem opgelos kan word. Die doeltreffendheid van enige deelnemende bestuurstelsel berus volgens Van Rensburg (1988:56, 57) by bestuur se betrokkenheid by en ondersteuning van deelnemende bestuurspraktyke.

- **Konsensus**

Konsensus beteken nie dat elke enkele besluit deur die hele groep gemaak word nie. Volgens Komives *et al.* (1998:185) benodig nie alle besluite die aandag van die hele groep nie, aangesien dit groeplede se tyd of bronne mors om oor elke saak te vergader. Daar is twee dimensies ten opsigte van besluitneming, naamlik die behoefte aan **kwaliteit** in die besluit en die behoefte aan **aanvaarding** van die besluit. Kwaliteit van die besluit verwys na die belangrikheid en akkuraatheid van die besluit. Byvoorbeeld, die filmkomitee mag besluit om 'n tekenprentfees aan te bied, maar die spesifieke tekenprente wat gekies word, is nie van belang nie. 'n Individue of subkomitee kan hieroor besluit. Dit is nie nodig dat die voorsitter/president van die studenteraad hieroor moet besluit nie.

Volgens Komives *et al.* (1998:186) bring konsensus die hoogste vlak van toegewydheid onder die deelnemers. Konsensus vereis dat die groep gemaklik is met die hantering van konflik en ingelig is deur die uitwissing van geskille wat kan lei tot 'n goeie besluit. Groepe wat ongemaklik is met geskille of wat dit nie op 'n beleefde manier hanteer nie, kan beweeg na vinnige stemming, net om die groep so ver te kry om met hul taak aan te gaan. Konsensus vereis dat die groep gewillig moet wees om strategieë aan te wend soos om aktief te luister, te skik en saam te werk.

#### **4.5.13 Motivering**

Gibson *et al.* (2000:127, 275) en Coetzee (1999:50) beskryf motivering as die kragte wat veroorsaak dat studente op 'n sekere manier optree. Een van 'n studenteleier se grootste take is om groeplede te motiveer om op 'n hoë vlak te presteer. Dit beteken dat lede hard moet werk, gereeld by die werk (kantoor) moet opdaag en 'n positiewe bydrae tot die studenteraad en tersiêre instelling se missie en visie moet lewer. Om op 'n hoë vlak te presteer, moet die lid van die studenteraad die portefeuljewerk *wil* doen (motivering) en die werk *kan* doen (vermoë) en die nodige toerusting *hê* om die werk te kan doen (*omgewing*). Die doel van 'n leier is om te sorg dat aan al drie die behoeftes voldoen word. Die voorsitter/president van die studenteraad kan die groeplede se motivering beïnvloed. Hy moet in gedagte hou dat vermoë, mededinging en geleentheid altyd 'n rol by motivering speel. Sensitiwiteit vir lede se behoeftes, vermoëns en doelwitte moet getoon word.

Volgens Pierce en Newstrom (1995:44) behels leierskapmotivering die begeerte om ander persone te beïnvloed en te lei en is dikwels gelyk aan die behoefte aan mag. Persone met hoë leierskapmotivering streef dikwels daarna om ander persone te beïnvloed, om 'n argument te wen of om meer gesag te hê. Hulle verkies om eerder in 'n leierskapposisie te wees as om 'n ondergeskikte te wees. As 'n leier kan 'n mens gesag op jou ondergeskiktes uitoefen en hulle toelaat om tot hulle eie asook jou sukses by te dra. Deur deelname word hulle werksaamhede meer betekenisvol.

#### **4.5.14 Leierskap en kulturele diversiteit**

Kultuur omvat alles rakende hoe 'n groep persone dink, voel en hulle gedra. Dit is 'n patroon van kennis en gemeenskaplike verstaan. Kultuur is die somtotaal van die manier van leef, insluitende waardes, oortuiging, etiese standaarde, taaluitdrukkings,

denkpatrone, gedragsnorme en kommunikasiestyle wat 'n aantal persone ontwikkel het om hulle oorlewing in 'n spesifieke fisiese en menslike omgewing te verseker. Kultuur en die persone wat deel daarvan uitmaak, verkeer in interaksie met mekaar – dus is kultuur nie staties nie (Komives *et al.*, 1998:143).

Volgens Komives *et al.* (1998:143) is kultuur 'n wye term wat op 'n kantoor, kampus, ouderdom of 'n groep persone wat 'n ras of etnisiteit deel, toegepas kan word. 'n Verskeidenheid kulture bestaan terselfdertyd in enige groep. Doeltreffende leiers behoort 'n waardering vir multikulturalisme te ontwikkel deur aan insluiting, samewerking en algemene doelwitte te werk (vergelyk Figuur 4.3).

Om 'n doeltreffende leier of deelnemer in 'n diverse organisasie te wees, of 'n leier wat diversiteit na die organisasie bring, vereis volgens Komives *et al.* (1998:145, 151) dat so 'n persoon meer te wete moet kom van die ontwikkeling van 'n openheid teenoor en waardering vir die verskillende kulture en aspekte van hoe persone van mekaar kan verskil. Die bewuswording van hoe aspekte van diversiteit soos persoonlikheids-voorkeure, waardesisteme, geslag en kultuur ons eie gedrag en die van ander persone in die groep beïnvloed, is 'n stap in die rigting om 'n doeltreffende leier te wees.

Sterk, kultureel-sensitiewe leierskap is die enigste manier waarop 'n organisasie deur die fases van diversiteitsbewuswording kan beweeg. Leiers verander eers deur die ontwikkeling van persoonlike eienskappe wat diversiteit ondersteun en gebruik dan hierdie eienskappe om die organisasie te verander (Daft, 1999:322).

#### **4.5.15 Laat vaar jou ego**

Die ideale redes waarom studenteleiers tot die studenteraad verkies word, sou wees om die kampusgemeenskap te bevorder, die studenteraad as sodanig te bevorder en te inspireer en om studente te motiveer en op te lei om beter leiers te word. Volgens Martin (2003) sluit studente om verskillende redes by studenteorganisasies aan. Sommige redes is selfdienend en negatief vir die funksionering van die organisasie en loop uit op morele probleme, terwyl ander studente daarop ingestel is om 'n spesifieke portefeulje op die studenteraad te beklee om sodoende 'n gesagsposisie te wil vervul, met ander studente te wil sosialiseer, hoë aansien te wil geniet, professionele kontakte op te bou en geld te verdien.

Hierdie selfgerigte ego kan meebring dat die studenteraad minder produktief is, die studenteleiers se verhouding met ander afdelings aan die tersiêre instelling verswak en negatiewe publisiteit vir die studenteraad genereer. Studenteleiers met sodanige ego's kan veroorsaak dat dit die doeltreffendheid en sukses van die studenteraad as groep benadeel. Die volgende vrae moet eerlik beantwoord word om te bepaal in watter mate hulle ego's die studenteraad en tersiêre instelling beïnvloed:

**1. *As studenteleier; besorg jou verantwoordelikhede vir jou meer irritasie as kwelling?***

Volgens Martin (2003) moet jou posisie jou in werklikheid meer kwelling as irritasie besorg (dit is die pyn deur nie te kan sien indien 'n doelwit bereik is nie, 'n student wat bemagtig is, of die kampus wat vordering toon nie). Ongeag hoe seer dit mag klink, kwelling behoort die rede te wees waarom die studenteleier in die eerste plek lid van die studenteraad word.

Die studenteleier se passie om die studentegemeenskap te bevorder en aan die tersiêre instelling te help bou, is die bestanddele van ware studenteleierskap. Kwelling besorg aan jou die dryfkrag om weer op te staan al is jy hoe dikwels neergeslaan deur al die irritasie. Volgens Martin (2003) is daar altyd ruimte in 'n persoon se lewe vir organisatoriese irritasie (byvoorbeeld papierwerk, burokrasie, telefoonoproepe, studente-apatie) maar daardie ruimte moet beperk word.

**2. *Sal jy voortgaan om die studenteraad te dien selfs al word jy nie vir jou bydrae erken nie?***

Elke persoon hou daarvan om erkenning en waardering te ontvang en behoort dit ook te ontvang, maar dit is nie altyd moontlik nie. Indien jy as studenteleier meen dat jy altyd geprys behoort te word vir jou moeite, moet jy jou doelwit om lid van die studenteraad te wees, herevalueer.

**3. *Raak jy meer daarvoor opgewonde om die vergaderings van die studenteraad by te woon as om dit te vermy?***

Volgens Martin (2003) moet jy opgewonde wees om die vergaderings te kan bywoon. Die missie van die studenteraad moet vir jou 'n dryfkrag wees. 'n Vergadering is 'n

geleentheid om nuwe idees te genereer, ou idees te evalueer en die potensiele impak van die studenteraad op die tersiêre instelling te bespreek.

**4. Indien dit 'n misdaad was om studente te dien, sal daar genoeg getuies op kampus wees om jou te veroordeel?**

Die spreekwoord sê jy is onskuldig totdat jy skuldig bevind is. In hierdie geval sal die studenteleier egter "skuldig" bevind wil word, aangesien hy te veel gedien het.

**5. Is jou gedrag as studenteleier tot voordeel of nadeel van die tersiêre instelling?**

Dit is maklik om te identifiseer wat met die swakker lede van die studenteraad verkeerd is, maar indien jy werklik die studenteraad wil help vorder, moet jy by jouself begin. Identifiseer sommige van jou swakpunte en maak 'n punt daarvan om dit te versterk. Indien jy besef dat daar iemand in die studenteraad is wat 'n "ego-maniak" is, onthou die volgende opsies:

• **Opsie 1: Besluit**

Indien jy as lid van die studenteraad wil aanbly en jou optrede en houding vir andere pyn veroorsaak het; vra dan verskoning voor die hele studenteraad en erken jou misleidende motiewe. Dit is nie altyd die maklikste weg om te volg nie, maar indien jy ernstig is, sal sommige wonde herstel en terselfdertyd sal jy respek van die ander lede van die studenteraad afdwing (Martin, 2003).

• **Opsie 2: Herprioritiseer**

Indien jy as lid van die studenteraad wil aanbly en jy het sommige van jou selfsugtige motiewe gekamoefleer, herprioritiseer en herfokus jou insette. Wy jou toe daaraan om jou groep se behoeftes bo jou eie te stel. Moenie net aan die ander lede van die studenteraad sê wat jy beplan om te doen nie, maar demonstreer dit ook aan hulle.



### **\* Opsie 3: Bedank**

Indien jy weet dat jy of 'n ander lid van die studenteraad 'n beter kans staan om 'n oorwinning te behaal as om van jou ego afstand te doen, bedank dan eerder uit die posisie. Totdat jy beseft dat jou behoeftes alleenlik bevredig kan word tot die graad waarin jy die behoeftes van ander bereik, sal dit beter wees om uit die studenteraad te bedank.

## **4.6 LEIERSKAP EN ETIEK**

Etiese en onetiese gedrag is die produk van 'n komplekse kombinasie van invloede. In die middel is die individu wat die besluite moet neem, en hy beskik oor 'n kombinasie van persoonlikheid, waardes, morele beginsels en geslag. Persoonlike ervaring ten opsigte van beloning of straf vir sekere gedrag, asook geslag vorm die individu se houding jeens etiese of onetiese gedrag. Volgens Wichansky (Ginlock, 2003) behels etiese leierskap "developing and maintaining the highest standards of integrity and dependability while sacrificing your own time to help others in the community without having the intention of any financial gain".

Etiese leierskap behels om ander persone in ooreenstemming te bring met die waardes wat vervat is in alle aspekte van die tersiêre instelling en die studentegemeenskap. Dit beteken om eerlik en reguit met persone met wie jy te doen kry, te wees. Dit is om te besluit wat reg is in 'n sekere situasie en dit op 'n toepaslike wyse te hanteer. Hierdie etiese dilemmas behels dikwels 'n konflik tussen die behoeftes van die deel en die van die geheel, byvoorbeeld die individu versus die organisasie, of die organisasie versus die gemeenskap as 'n geheel. Kreitner en Kinicki (2004:94) meld dat daar drie bronne is wat 'n individu se rolverwagtings beïnvloed, naamlik kultuur, die organisasie en algemene omgewings-faktore.

Volgens Daft (1999:377) is die manier waarop leiers etiese aspekte benader, die leiding wat die res van die organisasie kry. Leiers skep die organisasiekultuur en kulturele waardes oefen 'n kragtige invloed op die gedrag van studente uit. Die leier se gedrag is dus 'n belangrike instrument vir die vorming van etiese waardes en die leiers is die rolmodelle vir die gedrag wat van ander persone verwag word.

Vir studenteleiers om eties te kan optree, moet hulle self op hul gedrag trots kan wees. Selfrespek is 'n kragtige instrument vir etiese optrede. Dit is 'n mengsel van

persoonlike trots en menslikheid wat selfvertroue skep wanneer studenteleiers met etiese dilemmas te make kry. Studenteleiers moet leer om met geduld en vertroue in hulleself en hul besluite op te tree. 'n Etiese leier het die deursettingsvermoë om te hou by sy eie doelwit en is konsekwent in sy optrede (Boatman, 2003).

#### **4.7 LEIERSKAP EN GESLAG**

Die toename in die toetrede van vroue tot die arbeidsmag en leierskapposisies het by navorsers 'n belangstelling gewek ten opsigte van ooreenkomste en verskille tussen manlike en vroulike leiers. Belangrike kwessies wat aangeraak is, is of mans en vroue 'n verskeidenheid leierskaprolle in werkgroepe beklee, verskillende leierskapstyle gebruik, relatief meer of minder doeltreffend in leierskaprolle is en of daar situasieverskille is wat geslagsverskille in leierskapdoeltreffendheid meebring (Kreitner & Kinicki, 2004:598).

Eagly en Johnson (Pierce & Newstrom, 1995:49) meld dat redelike veronderstellings omtrent sosialisering in leierskaprolle en die keuse vir hierdie rolle veronderstel dat manlike en vroulike leiers wat dieselfde organisatoriese rol beklee, baie min sal verskil. Bestuurders van beide geslagte is meer gemoeid met die doeltreffende bestuur van die organisasie as daarmee om geslagsverskillende eienskappe of sosiale geslagsrolle te toon.

Die Besigheidskool van die Universiteit van Kaapstad toon in hulle navorsingsprojek (Breakwater Monitor), wat indiensnemingsgelykheid op 'n steekproef van organisasies wat in totaal meer as 'n miljoen mense in diens het, dat 13,78% van bestuur in Suid-Afrika uit vroue bestaan en 12,5% swart mense is, slegs 6,45% in senior bestuursposte óf swart mense óf vroue is (April *et al.*, 2000:28).

Volgens Kreitner en Kinicki (2004:598) het drie meta-analises en verskeie studies deur 'n aantal konsultante getoon dat mans en vroue verskil met betrekking tot die tipes leierskaprolle wat hulle beklee. Mans toon 'n meer algehele en taakleierskap terwyl vroue 'n meer sosiale leierskap toon. Resultate van die tweede meta-analise het getoon dat leierskapstyle ten opsigte van geslag verskil. Vroue pas 'n meer demokratiese of deelnemende styl toe as mans. Hierteenoor pas mans 'n meer outokratiese en direkte styl toe as vroue (Robbins, 2000:142).

'n Onlangse meta-analise van meer as 75 studies het drie sleutelbevindings opgelewer (Kreitner & Kinicki, 2004:598):

- Manlike en vroulike leiers is as ewe doeltreffend geëvalueer. Dit is 'n baie positiewe uitkoms, aangesien ten spyte van struikelblokke en negatiewe stereotiperings van vroulike leiers, manlike en vroulike leiers ewe doeltreffend is.
- Mans is as doeltreffender leiers geëvalueer wanneer hulle rolle in meer manlike terme gedefinieer is, en vroue is doeltreffender as mans in hulle rolle wanneer dit in minder manlike terme gedefinieer is.
- Geslagsverskille in leierskapdoeltreffendheid is geassosieer met die persentasie manlike leiers en manlike ondergeskiktes. Meer spesifiek, manlike leiers is doeltreffender as vroulike leiers beskou wanneer 'n groter persentasie manlike leiers en manlike ondergeskiktes teenwoordig is.

Mans en vroue is gelyk ten opsigte van die handhawing van leierskap. Wanneer vroulike leiers deur lede van portuurgroepe of bestuurders geëvalueer word, het hulle hoër tellings behaal as mans op 'n verskeidenheid doeltreffendheidsareas (Kreitner & Kinicki, 2004:599).

Net soos wat mense wat loopbane in die regte of siviele ingenieurswese kies heelwat met mekaar gemeen het, so ook individue wat bestuursloopbane kies. Mense met eienskappe wat geassosieer word met leierskap, soos intelligensie, selfvertroue ensovoorts, word beskou as leiers en word aangemoedig om loopbane te volg waarin hulle hul leierskap kan uitoefen – ongeag hulle geslag. Eweneens probeer organisasies om mense wat leierskapeienskappe toon, vir leierskapposisies te werf en te bevorder. Die gevolg is dat, ongeag wat die geslag ookal mag wees, diegene wat formele leierskapposisies in organisasies bereik, meer geneig is om dieselfde as om verskillend te wees (Robbins, 2000:142).

Leierskapeienskappe wat tradisioneel met blanke mans geassosieer word, is aggressie of uiting van gevoelens, rasonele ontleding en 'n neem-van-beheerhouding. Manlike leiers neig om mededingend en individualisties te wees en verkies om in vertikale hiërargieë te werk. Hulle vertrou op formele gesag en posisie in die organisasie wanneer hulle met ondergeskiktes te doen kry. Alhoewel vroue moontlik ook hierdie kwaliteite kan openbaar, het navorsers bevind dat vroue in die algemeen neig om meer gemoeid te wees met die opbou van konsensus, insluiting, deelname

en versorging. Vroue beklemtoon deelname, deling van mag en inligting en beklemtoon volgelinge se eiewaarde. Vroue verkies om te lei deur insluiting en vertrou op hulle charisma, kundigheid, kontakte en interpersoonlike vaardighede om ander te beïnvloed. Mans, aan die ander kant, is meer geneig om 'n direkte bevel-en-beheerstyl aan te wend. Mans vertrou op die formele gesag van hulle posisie vir hulle invloedbasis (Robbins, 2000:142).

Volgens Daft (1999:305) is vroue interaktiewe leiers. Hierdie leiers is ten gunste van 'n konsensuele en samewerkende proses en invloed ontstaan vanuit verhoudings eerder as vanuit die posisie, mag en gesag. Sommige psigoloë veronderstel dat vroue meer verhoudingsgeoriënteerd is as mans as gevolg van verskillende psigologiese behoeftes wat uit vroeëre ervarings ontstaan. Hierdie verskil tussen die verhoudingsoriëntering van mans en vroue is dikwels gebruik om aan te toon dat vroue nie so doeltreffend as mans kan lei nie, aangesien vroue faal om mag uit te oefen. Daft (1999:306) meld verder dat die interaktiewe leierskapstyl nie eksklusief tot vroue behoort nie. Enige leier kan leer om 'n meer insluitende styl te aanvaar deurdat die nodige vaardighede en aandag ten opsigte van nie-verbale gedrag, luister, empatie en samewerking ontwikkel kan word.

Volgens Robbins (2000:125) toon navorsing dat mans kommunikasie aanwend om hulle status te beklemtoon, terwyl vroue dit gebruik om binding te bewerkstellig. Dit wil sê mans praat en hoor 'n taal van status en onafhanklikheid, terwyl vroue 'n taal hoor en praat van binding en intimiteit. Vir baie mans is gesprekke primêr 'n manier om onafhanklikheid te bevestig en hulle status in 'n hiërargiese sosiale orde te onderhou. Vir vroue is kommunikasie onderhandelings ten opsigte van nabyheid waarin mense probeer om inligting te verstrek. Byvoorbeeld, mans kla voortdurend dat vroue voortdurend oor hulle probleme praat. Vroue kritiseer mans oordat hulle nie luister nie. Wat eintlik gebeur, is dat wanneer mans 'n probleem aanhoor, wil hulle hul behoefte aan onafhanklikheid en beheer ten toon stel deur oplossings te verskaf. Vroue, aan die ander kant, sien die oplossing van 'n probleem as 'n manier om nabyheid te bevorder. Die vrou ondersteun die probleem deur ondersteuning en 'n bondgenoot te kry en nie die man se advies in te win nie.

Die empiriese bevindinge in Hoofstuk 5 (Tabel 5.5) bevestig bogenoemde navorsing deurdat geen prakties betekenisvolle verskille ten opsigte van geslag en die

onderskeie items van groepdoeltreffendheid, outonomie en leierskap in die studiepopulasie voorkom nie.

#### **4.8 LEIERSKAP EN BESTUUR**

Leierskap en bestuur word soms as sinonieme beskou, maar tog is daar 'n duidelike verskil tussen die twee konsepte. Bestuur word gesien as 'n spesiale soort leierskap waarin die prestasie van die organisasie voorop gestel word. Die kernverskil tussen die twee konsepte lê in die woord organisasie. Leierskap probeer die gedrag van die lede van die organisasie beïnvloed, ongeag die rede daarvoor (Coetzee, 1999:30).

Bass (Kreitner & Kinicki, 2004:596) verduidelik die verskil tussen bestuur en leiers as "leaders manage and managers lead, but the two activities are not synonymous ... although leadership and management overlap, each entails a unique set of activities or functions".

Rue en Byars (2003:15) verdeel die rol van 'n bestuurder in drie kategorieë, naamlik interpersoonlik, informasioneel en besluitnemend. Formele gesag en status genereer tesame sekere interpersoonlike rolle. Hierteenoor bepaal die interpersoonlike die informasionele rolle van die bestuurder. Toegang tot inligting, gesag en status plaas die bestuurder in 'n sentrale posisie van die organisatoriese besluitnemingsproses.

Kreitner en Kinicki (2004:596), Howell en Costley (2001:7) en Farrell en Weaver (2000:28) tref die volgende onderskeid tussen bestuurders en leiers:

- die bestuurder administreer, die leier innoveer;
- die bestuurder is 'n kopie (maak na), die leier is die oorspronklike (kreatief);
- die bestuurder fokus op stelsels en strukture, die leier fokus op mense;
- die bestuurder vertrou op beheer (hoe en wanneer), die leier vra wat en waarom;
- die bestuurder is 'n getroue "soldaat", die leier is 'n individu in eie reg;
- die bestuurder doen dinge reg, die leier doen die regte ding;
- die bestuurder het korttermynsienings, die leier het langtermyn doelwitte.
- die bestuurder hou in stand, die leier ontwikkel;
- die bestuurder beheer, die leier inspireer, en
- die bestuurder inisieer, die leier daag die status quo uit.

Volgens Kreitner en Kinicki (2004:596) en Gibson *et al.* (2000:272) verrig bestuurders take wat geassosieer word met beplanning, ondersoek, organisering en beheer, en leiers het te make met die interpersoonlike aspekte van 'n bestuurder se werk. In moderne organisasies word die leierskap- en bestuursrolle selde geskei. Volgens Howell en Costley (2001:7) is bestuur en leierskap na verwant en dieselfde individue behartig gewoonlik beide take.

Volgens Coetzee (2000:11) word vier toekomseise aan 'n bestuursleier gestel (Tabel 4.3). Om aan elk van die vier eise te voldoen, sal die bestuursleier in die een of ander kombinasie oor 'n verskeidenheid vaardighede moet beskik. Die term vaardighede word in dié verband gebruik om kennis, gewoontes, houdings en waardes te omskryf (vergelyk 4.5).

**TABEL 4.3: Toekomseise aan 'n bestuursleier**

<b>Toekomsgerigtek</b>	<b>Navigerende mededinger</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Strategiese denke</li> <li>• Stelseldenke</li> <li>• Visie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alternatiewe oplossings</li> <li>• "Benchmarking"</li> <li>• Kompetierend</li> <li>• Interne lokus van kontrole</li> <li>• Emosionele ratsheid</li> <li>• Missierealisering</li> </ul>
<b>Markgeoriënteerde opportuniste</b>	<b>Menamobiliteerder</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kliëntoriëntasie</li> <li>• Rekenaar- en syfergeletterdheid</li> <li>• Besluitneming</li> <li>• Entrepreneurskap</li> <li>• Innoverend</li> <li>• Onderhandeling</li> <li>• Risikoneming</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aanspreeklikheid</li> <li>• Afrigting</li> <li>• Kommunikasie</li> <li>• Konflikbestuur</li> <li>• Kultuurvriendelik</li> <li>• Bemagtigend</li> <li>• Metend</li> <li>• Deelnemend</li> <li>• Vertrougenerend</li> </ul>

Vervolgens word enkele klassifikasies en modelle van leierskap in die leierskapproses kortliks toegelig.

## **4.9 KLASSIFIKASIE VAN LEIERSKAPPROSESSE**

Volgens Avolio (1999:33) bestaan drie breë klassifikasies van leierskapprosesse, naamlik transformasie-, transaksionele en nie-transaksionele (*laissez-faire*) leierskap.

### **4.9.1 Transformasieleierskap**

Transformasieleierskap behels die proses waardeur leiers volgelinge ontwikkel tot leiers. Dit is 'n bewuste doelwit; die leier het 'n ontwikkelingsplan in sy kop rakende elke volgelinge. Transformasieleierskap is fundamenteel moreel opheffend. Sodanige leiers stimuleer uitdaging as teenoorgestelde van om dit te onderdruk wanneer dit voorkom. Hulle word vertrou en vertoon morele perspektief om sodanige vertrou waardig te wees (Gibson *et al.*, 2000:314; Avolio, 1999:34).

Die gewilligheid om kwesbaar en selfopofferend te wees bou gedugte vertrou tussen volgelinge, tesame met die identifisering met hulle missie. Transformasieleiers se gewilligheid tot selfopoffering word dikwels geassosieer met soortgelyke patrone van selfopoffering ("falling dominoes"-effek) onder hulle volgelinge. Hulle het 'n begeerte om iets aan die organisasie, gemeenskap of selfs die samelewing na te laat – iets wat meer positief is as toe hulle aanvanklik met hul werk begin het. Om hierdie rede word daar na transformasieleiers verwys as morele agente wat hulle en hul volgelinge op die bereiking van hoëvlakmissies en doelwitte laat fokus. Die hoër vlakke van identifikasie lei tot in hoër vlakke van toegewydheid, vertrou, lojaliteit en werkverrigting (Avolio, 1999:34; Komives *et al.*, 1998:43).

Transformasieleiers verrig hulle taak nie alleenlik deur gewillig te luister nie, maar is ook vasbeslote om te weet wat ander persone dink en wat hulle kan bydra tot die uitdagings waarvoor hulle te staan kom. Hulle bestee tyd daaraan om die persone met wie hulle saamwerk, te leer ken, vind uit wat hierdie persone kort kom om hulle werk na die beste van hulle vermoë te kan verrig, en is aansporend en ondersteunend. Hulle is rolmodelle vir die verwagtings wat hulle van ander persone het (Avolio, 1999:35; vergelyk Hoofstuk 2, 2.4.5).

Volgens navorsing deur Viator (2001:99) word transformasieleierskap direk en positief met rolduidelikheid, werkstevredenheid en affektiewe organisatoriese toegewydheid geassosieer en indirek met werksprestasie.

Howell en Costley (2001:323) en April *et al.* (2000:47) verwys na die vier i-komponente van transformasieleierskap as “idealized influence, inspirational motivation, intellectual stimulation, and individualized consideration”. Wanneer hulle dink dat opleiding belangrik is, sal leiers onmiddellik die opleiding op beide formele en informele wyse aan hulle volgelinge en kollegas gee. Hulle woorde en daede weerspieël wat hulle opvatting is van wat reg en verkeerd is.

- **Komponente van transformasieleierskap**

Transformasieleierskap is meer as net die uitruil van ooreenkomste met kollegas en volgelinge. Vier komponente van transformasieleierskap word kortliks bespreek.

- \* ***Geïdealiseerde invloed***

Leierskap is ***geïdealiseer*** wanneer volgelinge met hulle leiers identifiseer en hulle navolg. Transformasieleiers word bewonder, gerespekteer en vertrou. Volgelinge identifiseer met die missie wat die leier voorstaan en bevraagteken dit nie. Bass (1990:13) meld dat volgelinge se doelwitte meer betekenisvol word namate die doelwitte meer kongruent is aan hulle selfkonsep.

Hierdie leiers neem ook die behoeftes van ander persone bo hulle eie behoeftes in ag. Hulle gaan risiko's aan saam met hulle volgelinge en is konsekwent eerder as arbitrêr in hulle optredes. Daar kan op hierdie leiers vertrou word dat hulle die regte ding doen en hoë standaarde van etiese en morele kodes nastreef. Beginsels en standaarde voorsien die basis vir konsekwentheid van hoe leiers ontvang word - nie elke gedrag nie (Howell & Costley, 2001:323; Avolio, 1999:43).

Transformasieleiers vermy die toepassing van mag vir persoonlike gewin, maar sal bronne van mag aanwend om individue of groepe aan te moedig om hulle missie, visie en doelwitte te bereik. 'n Geïdealiseerde leier word dikwels beskou as die fokus om 'n groep te beweeg en as die persoon wat besef wat volgende gedoen behoort te word (Gibson *et al.*, 2000:314; Avolio, 1999:45).



### \* **Inspirasionele motivering**

Die leierskap **inspireer** volgelinge met uitdagings en oortuiging deurdat betekenis en verstaan betreffende die optredes wat vereis word, getoon word. Spangees word beklemtoon. Sodanige leiers toon entoesiasme en optimisme. Hulle beweeg volgelinge om betrokke te raak en oor verskeie aanloklike toekomstige scenarios te dink en oorweeg soms verskillende alternatiewe. Hierdie leiers inspireer ander persone deur dit wat hulle sê en wat hulle doen, en op die hoogste vlak, deur beide (Gibson *et al.*, 2000:314; Avolio, 1999:45).

### • **Intellektuele stimulering**

In wese is **identifikasie** dit wat persone dryf tot die bereiking van die visie (vergelyk 4.5.5). Die leierskap is **intellektueel stimulerend**, ontwikkel die volgelinge se vermoëns om nie net ander persone se perspektiewe te bevraagteken nie, maar ook hulle eie – selfs die diep geworteldes. Kreatiwiteit word aangemoedig as 'n hoë norm vir gedrag. Nuwe idees en kreatiewe probleemoplossings word van volgelinge verlang, wat ingesluit is by die proses om die probleem aan te spreek en oplossings te vind. Volgelinge word aangemoedig tot nuwe benaderings, en hulle idees word nooit gekritiseer omdat hulle van die leier se idees verskil nie. Die leier fokus dikwels op die “wat” in probleme, in plaas van op die “wie”, waar blaam moontlik beoordeel word (Gibson *et al.*, 2000:314; Avolio, 1999:46).

Volgelinge wat reageer, stimuleer die leier om sy eie perspektiewe en veronderstellings te heroorweeg. Die leier as voorstander neem terminering van 'n stelsel wat nie meer bruikbaar is nie, waar; selfs al is dit 'n stelsel wat die leier self ontwikkel het. Niks is te goed, te herstelbaar, te polities, of te burokraties dat dit nie 'n uitdaging kan wees om dit te verander, uit te los of te verwerp nie. Wat jy weier om te bevraagteken kan dalk noodsaaklik wees vir jou organisasie se oorlewing, maar sal wel deur jou mededingers bevraagteken word (Howell & Costley, 2001:324).

### \* **Geïndividualiseerde konsiderering**

Die transformasieleier is **individueel konsidererend** deurdat hy spesiale aandag skenk aan elke individu se behoeftes ter bereiking van groei, deurdat hy volgelinge ondersteun, onderrig, afrig en fasiliteer. Volgelinge en kollegas word tot hoër vlakke

van potensiaal op 'n voortvloeiende basis suksesvol ontwikkel, parallel met die tipe voortvloeiende proses van bevordering wat soms in hoogs doeltreffende kwaliteitstelsels waargeneem word. Nuwe leergeleenthede word geskep, tesame met 'n ondersteunende klimaat waarin leer kan plaasvind. Individuele verskille ten opsigte van behoeftes en begeertes word voortdurend erken. Die leier se gedrag spreek nie alleen van aanvaarding van individuele verskille nie, maar ook van 'n begeerte om kreatiwiteit en innovering aan te moedig (Howell & Costley, 2001:324; Avolio, 1999:47).

'n Tweerigtinguitruiling in kommunikasie word aangemoedig, en "bestuur deur voortdurende binding" is die norm in die praktyk. Interaksies met volgelinge word verpersoonlik (byvoorbeeld die studenteleier onthou vorige interaksies, is bewus van individuele belange en sien die individu as 'n persoon in sy geheel in plaas van as net nog 'n student). Die individueel konsidererende leier luister doeltreffend en sal waarskynlik sê: "It's not what you tell them, it's what they hear" (vergelyk 4.5.4). 'n Mens moet seker maak dat wat gehoor was, dit was wat die spreker beoog het dat sy toehoorders moes hoor. Sodanige leiers het moontlik nie noodwendig altyd die belange reg nie, maar 'n mens moet hulle krediet gee daarvoor dat hulle probeer (Avolio, 1999:48).

Transformasieleiers delegeer take in 'n poging om volgelinge te laat ontwikkel. Gedelegeerde take word gemonitor om vas te stel of volgelinge addisionele aanwysings of ondersteuning benodig en om vordering te evalueer. Volgelinge voel nie dat hulle gekontroleer word nie want hulle vertrou hulle leier se bedoelings (Gibson *et al.*, 2000:314; vergelyk 4.4.1 – take van leiers in die leierskapproses).

Transformasieleierskap is 'n betekenisvolle uitbreiding op transaksionele leierskap (vergelyk 4.9.2), aangesien dit die transaksie of uitruiling wat tussen leiers, kollegas en volgelinge plaasvind, aanmoedig (April *et al.*, 2000:47).

#### **4.9.2 Transaksionele leierskap**

Transaksionele leiers spreek die eibelange aan van diegene wat deur hulle beïnvloed word. Volgens Gibson *et al.* (2000:313), Avolio (1999:35, 49) en Komives *et al.* (1998:44) bied transaksionele leiers aansporing vir volgelinge om in die rigting, soos deur hulle versoek, te beweeg en is dit dikwels 'n rigting wat ook die eibelange

van die volgelinge sal bevredig. Hulle ruil beloftes en erkennings uit ter wille van die samewerking en insiklikheid van hulle volgelinge om die werk gedoen te kry.

- **Voorwaardelike erkenning**

Die beste transaksies is konstruktief en doeltreffend ten opsigte van die bereiking van vlakke van prestasie. Daar vind dus 'n transaksie plaas wat hulle oor tyd heen sal help om na die volgende hoër vlak te beweeg waar op transformasieleierskap gefokus sal word. Dit is hoër vlakke van vertrouwe versus insiklikheid wat gebruik word as die basis vir die bereiking van modelprestasies. Konsekwentheid speel 'n belangrike rol in die oë van die volgelinge. Met hierdie benadering tref 'n leier 'n ooreenkoms met volgelinge rakende dit wat gedoen moet word en gee erkenning vir die bevredigende uitvoering van die opdrag (Avolio, 1999:49).

- **Bestuur-deur-uitsondering**

Die bestuur-deur-uitsondering vorm van korrektiewe transaksies is geneig om meer doeltreffend te wees, veral wanneer dit in oormaat gebruik word. Transaksionele leierskap kan 'n aktiewe of passiewe verbintenis wees ten opsigte van 'n korrektiewe ruiling of transaksie. Die ruiling behels 'n verandering in gedrag, leervlak, samewerking of insiklikheid van volgelinge om sensorskap te vermy, negatiewe terugvoer en straf of dissiplinêre aksie te ontvang (Avolio, 1999:37, 42). Hierdie ruiling is gebaseer op die leier se bespreking met ander persone rakende watter vereistes nodig is en die voorwaardes en erkenning wat andere sal ontvang, indien hulle aan daardie vereistes voldoen, word gespesifiseer. Hierdie ruilings is slegs die basis waarop gebou word.

Aktief, monitor die leier die afwykings van standaard en foute in die volgelinge se werkverrigting en tree korrektief op waar nodig. Hierdie leierskap behels 'n konstante waaksaamheid ten opsigte van moontlike foute. Passief, wag die leier dat afwykings en foute voorkom en tree dan korrektief op. Transaksionele leierskap is nie voldoende vir persone om hulle volle potensiaal te kan bereik nie – of hulle nou leiers of volgelinge, individue of groepe is. As 'n kultuur, skep hierdie tipe leierskap 'n omgewing wat dikwels onwillig is om risiko's te loop en laag is in innovering.

Volgens Avolio (1999:40) is konstruktiewe transaksionele leierskap redelik doeltreffend in die meeste omstandighede. Korrektiewe leierskap wat passief is (byvoorbeeld moet dit asseblief nie regmaak as dit nie gebreek is nie) is gewoonlik ondoeltreffend in die meeste omstandighede en situasies.

#### **4.9.3 Laissez-faire-leierskap (Nie-transaksionele leierskap)**

Laissez-faire-leierskap is die gedrag van daardie individue in 'n groep wat geensins omgee wat gebeur nie, wat dit vermy om verantwoordelikheid te aanvaar, besluiteloos is en daarmee tevrede is om te sit en wag dat ander persone die nodige inisiatief neem om die taak op hande te verrig. Hierdie tipe individue is sosiale leegglêers (Avolio, 1999:38, 50).

Volgens Avolio (1999:39) is dit menslik om sekere besluite te vermy, maar dit is ondoeltreffende leierskap as jy mettertyd deur jou medestudente, studenteleiers en portuurgroep beskou word as primêr vermydend. 'n Mens se gedrag en optrede tydens die ontwikkeling van jou volle leierskappotensiaal, bepaal hoe doeltreffend met verloop van tyd jy as leier sal ontwikkel. Hoe dikwels jy optree, hang af van jou perspektief of verwysingsraamwerk van wat jy as belangrik beskou. Wat vir jou belangrik is, sal 'n invloed hê op dit waarop jy meer of minder klem plaaswat betref jou keuses van optredes en besluite. Byvoorbeeld, indien jy die belangrikheid van die behoeftes van persone wat aan jou moet rapporteer verstaan en ook verstaan dat dit 'n positiewe impak kan hê op hulle ontwikkeling sowel as op jou eie ontwikkeling, sal jy meer tyd daaraan bestee om te probeer verstaan wat elke individu se behoeftes is.

#### **4.10 CHARISMATIESE LEIERSKAP**

Transaksionele leiers fokus op die interpersoonlike transaksies tussen die leier en die groeplede (vergelyk 4.9.2). Charismatiese leiers, daarenteen, motiveer groeplede om die organisasiedoelwitte bo eie selfbelang te stel. Beide leierskapvorme is belangrik vir die sukses van die organisasie (Robbins, 2000:143).

Volgens Kreitner en Kinicki (2004:613) is dit vir individue met charismatiese gedragstendense moontlik om kultuur te beïnvloed. Charismatiese leierskap het op verskeie vlakke binne die organisasie 'n effek. Dit kan individuele uitkomst

**(motivering)**, groeupitkomste (**groepsamehorigheid**) en organisasie-uitkomste (**finansiële prestasie**) positief beïnvloed.

Charismatiese leiers gebruik volgens Gordon (1999:240) selfvertroue, oorheersing, morele oortuiging en charisma om hulle volgelinge te inspireer en bring betekenisvolle veranderings in organisasiefunksionering mee. Charismatiese leiers kom meer dikwels voor wanneer 'n organisasie stres of transformasie ervaar. Die leiers dien dan as rolmodelle vir volgelinge, stel ideologiese doelwitte en stel hoë verwagtings aan hulle gedrag.

Charismatiese leierskap beïnvloed lede in 'n groep se motivering positief en verhoog ook die groeplid se insette → prestasie-verwagtings deur positief by te dra tot die volgelinge se selfrespek en selfdoeltreffendheid. Dit verhoog ook die betekenisvolheid van die optredes wat gerig is tot die bereiking van die doelwitte deurdat dit aantoon hoe die doelwitte die organisasie tot positiewe visie lei, wat aan die volgelinge 'n mate van groei en ontwikkeling verskaf. Beide is belangrike bydraers tot 'n positiewe selfbeeld (Kreitner & Kinicki, 2004:616).

Volgens navorsing word charismatiese leiergedrag positief verbind met die volgelinge se identifisering met en vertroue in die leier, motivering, selfopoffering, identifisering met die groep en aangetrokkenheid tot die groep. Charismatiese leiers word deur beide toesighouers en volgelinge as doeltreffende leiers beskou. Volgelinge ervaar hoër vlakke van werkstevredenheid, individuele prestasie en tevredenheid met die leier. Die beste leier is nie noodwendig charismaties nie, maar beide transaksioneel en charismaties. Laissez-faire-leierskap is die ondoeltreffendste leierskapstyl (vergelyk 4.9.3). Volgens Kreitner en Kinicki (2004:616) is charismatiese leierskap doeltreffend wanneer:

- die situasie geleentheid skep vir morele gedrag;
- prestasiedoelwitte nie maklik bepaal en gemeet kan word nie;
- ekstrasieke belonings nie duidelik verbind kan word aan individuele prestasie nie;
- daar min situasie-aanwysings of -beperkings is om riglyne vir gedrag te gee;
- buitengewone moeite, gedrag, opofferings en prestasie van beide volgelinge en leiers vereis word.

Die negatiewe aspek van charismatiese leierskap bestaan daarin dat die leier toegewydheid aan homself oorbeklemtoon, persoonlike behoeftes vooropstel of hoogs doeltreffende kommunikasievaardighede toepas om ander persone te mislei of te manipuleer (Gordon, 1999:240).

#### **4.11 DIENAAR-LEIERSKAP EN SUPER-LEIERSKAP**

Dienaar-leierskap is gebaseer op die veronderstelling dat groot leiers soos ondergeskiktes optree en die behoeftes van ander, insluitende groeplede en die gemeenskap, as hoogste prioriteit stel (Kreitner & Kinicki, 2004:622; Komives *et al.*, 1998:45).

'n Super-leier is iemand wat ander persone lei om hulleself te lei. Super-leiers bemagtig volgelinge deurdat hulle soos 'n onderwyser of afrigter optree eerder as 'n diktator en outokraat (Kreitner & Kinicki, 2004:622). Volgens Gordon (1999:243) gaan die super-leier een stap verder as die transformasieleier deurdat die volgelinge gehelp word om hulle vermoëns te ontdek, te benut en te laat toeneem. Die leier bemagtig volgelinge om ten volle tot die organisasie by te dra. Hy verander die lede in self-leiers wat primêr verantwoordelikheid aanvaar vir die motivering en rigtinggewing van hulle persoonlike gedrag (Gordon, 1999:243).

#### **4.12 MODELLE VAN LEIERSKAP**

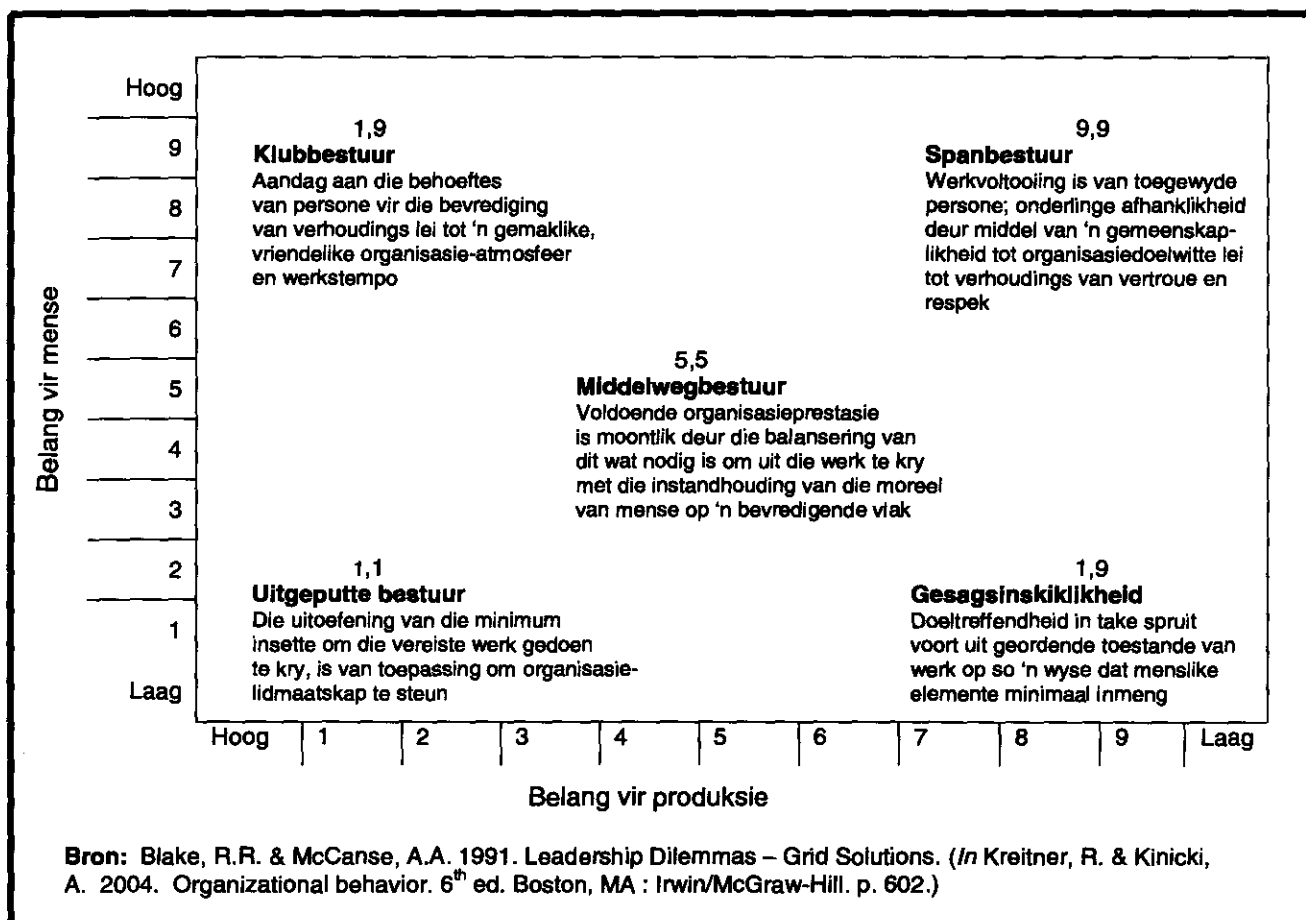
Leierskap is 'n wyduiteenlopende navorsingsterrein. Alhoewel verskeie leierskapmodelle bestaan, ag die navorser dit nie nodig om elkeen in hierdie studie indringend te bespreek nie. Enkele modelle word slegs ter agtergrondinligting kortliks toegelig.

##### **4.12.1 Blake en Mouton se leierskapmodel**

Blake en Mouton het 'n leierskapmodel ("leadership grid") (vergelyk Figuur 4.9) ontwikkel wat in die vorm van 'n matriks is met 'n kruising tussen twee dimensies van leierskappgedrag. Op die horisontale as lê die belangrikheid vir produksie en op die vertikale as die belangrikheid vir mense. Die veranderlikes van die model is houding en konsep, met gedragsbeskrywings wat ontstaan uit en verbind is tot die denke wat agter die optrede lê. Deurdat elke as op die model op 'n skaal van 1 tot 9 geplaas word, was dit moontlik om vyf leierskapstyle te identifiseer. Aangesien spanwerk en

onderlinge afhanklikheid beklemtoon word, is die 9,9-styl, ongeag wat die situasie ookal mag wees, deur Blake en Mouton as die beste beskou. Die 9,9-oriëntering lei tot produktiwiteit, bevrediging, kreatiwiteit en gesondheid. Geleenthede word aan lede gegee tot kreatiwiteit, om te kan presteer, inisiatief te openbaar, betekenisvolle werk te verrig wat verantwoordelikheid vereis en wat nie streng gekontroleer word nie. Hierdie model kan as 'n opleidings- en konsulteringsmeganisme gebruik word vir die diagnoseer en behandeling van organisatoriese probleme (Rue & Byars, 2003:270; Barnard, 1997:77-80).

Kritiek deur navorsers is dat Blake en Mouton se model selfdienend is. Volgens Hersey en Blanchard (Garrison & Bly, 1997:347) is die model gebaseer op die houdings wat mense teenoor gedrag inneem, eerder as op die waargenome gedrag. Mense kan hulle in die twee dimensies van die model hoog evalueer, maar in werklikheid is hulle selfassessering baie laag. Doeltreffende leierskap word gewoonlik teen die korporatiewe organisasiedoelwitte gemeet, en nie teen die individu se spesifieke stylvoorkeur nie.



**FIGUUR 4.9: Die leierskapmodel van Blake en Mouton (Leadership Grid)**

#### 4.12.2 Fiedler se gebeurlikheidsmodel

Volgens Kreitner en Kinicki (2004:605) en Johnson en Johnson (2003:203) glo Fiedler dat leierskapdoeltreffendheid afhang van die toepaslike passing tussen die leierskapstyl en die situasiekontrole. Leiers is óf taakgemotiveerd óf verhoudingsgemotiveerd (vergelyk Hoofstuk 2, 2.4.7.1; Hoofstuk 3, 3.2.4; en 4.4.1). Situasiekontrole verwys na die aantal kontroles en die invloed wat die leier het op sy onmiddellike werksomgewing en dit varieer van hoog na laag. Situasiekontrole word saamgestel uit leier-lid-verhoudings (die mate waarin die leier die ondersteuning, lojaliteit en vertroue van die groep ondervind), taakstruktuur (dit behels die mate van struktuur wat in die take voorkom wat deur die groep uitgevoer word), en posisiemag (die graad waarin die leier oor formele mag beskik om erkenning te gee, sanksies toe te pas of andersins die samewerking van die groeplede ontvang) (Rue & Byars, 2003:271). Taakgemotiveerde leiers is doeltreffend in situasies van beide hoë en lae kontrole, terwyl verhoudingsgemotiveerde leiers meer doeltreffend is wanneer hulle oor matige situasiekontrole beskik. Die verhoudings- en mensgeoriënteerde leier vaar die beste wanneer die situasie gekombineer is. In Figuur 4.10 word Fiedler se gebeurlikheidsmodel weergegee (Kreitner & Kinicki, 2004:607).

Situasiekontrole	Hoë-kontrole-situasies			Gematigde-kontrole-situasies			Laekontrole-situasies	
Leier-lid-verhoudings	Goed	Goed	Goed	Goed	Swak	Swak	Swak	Swak
Taakstruktuur	Hoog	Hoog	Laag	Laag	Hoog	Hoog	Laag	Laag
Posisiemag	Sterk	Swak	Sterk	Swak	Sterk	Swak	Sterk	Swak
Situasie	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII

Optimale  
leierskapstyl

Taak-  
gemotiveerde  
leierskap

Verhoudings-  
gemotiveerde  
leierskap

Taak-  
gemotiveerde  
leierskap

**Bron:** Fiedler, F.E. 1978. Situational Control and a Dynamic Theory of Leadership. (In King, B., Streufert, S. & Fiedler, F.E., eds. Managerial control and organizational democracy. New York : Wiley.)

#### FIGUUR 4.10: 'n Voorstelling van Fiedler se gebeurlikheidsmodel

Die laaste ry onder die situasiekontrolekolom toon aan dat daar agt verskillende leierskapsituasies bestaan. Elke situasie verteenwoordig 'n unieke kombinasie van leier-lid-verhoudings, taakstruktuur en posisiemag. Situasies I, II en III verteenwoordig hoë-kontrole-situasies. Bogenoemde figuur toon hipoteties aan dat taakgemotiveerde



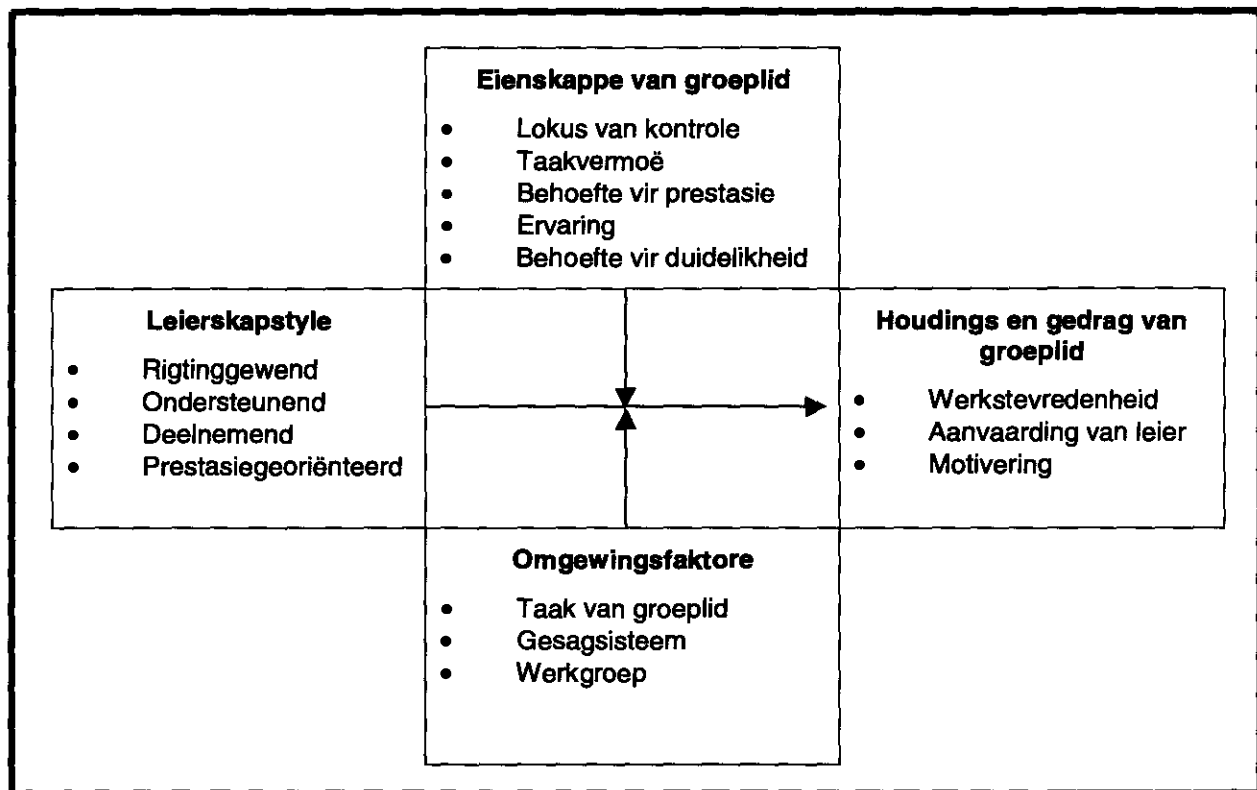
leiers baie doeltreffend is in situasies van hoë kontrole. In toestande van gematigde kontrole (situasies IV, V en VI), word verwag dat verhoudingsgemotiveerde leiers meer doeltreffend sal wees. Verder word voorspel dat die resultaatgeoriënteerde of taakgemotiveerde leier meer doeltreffend sal wees in toestande van lae kontrole (situasies VII en VIII) (Kreitner & Kinicki, 2004:607).

Fiedler se model het 'n bydrae gelewer deurdat dit ander persone aangemoedig het om die gebeurlikheidsaard van leierskap te ondersoek. Volgens navorsing bestaan daar geen beste styl vir leierskap nie. "Leaders are advised to alter their task and relationship orientation to fit the demands of the situation at hand" (Kreitner & Kinicki, 2004:607).

### **4.12.3 Die "path-goal"-teorie**

Die "path-goal"-teorie is gebaseer op die verwagtingsteorie van motivering en fokus op hoe leiers die verwagtings van volgelinge beïnvloed. Leiergedrag is aanvaarbaar wanneer groeplede dit as 'n bron van bevrediging sien of om 'n weg na toekomstige bevrediging oop te maak. Robert House het hierdie model uitgevind en dit die "path-goal"-leierskapteorie genoem, omdat dit die weg open vir die bereiking van doelwitte en beloning (Kreitner & Kinicki, 2004:608; Gordon, 1999:230).

Volgens dié model probeer leiers om die groeplede se persepsies rakende die resultate vir die bereiking van hulle doelwitte te beïnvloed en toon hulle verskillende maniere aan van hoe om die doelwitte te bereik. In teenstelling met Fiedler se gebeurlikheidsmodel wat aantoon dat leiers oor een dominante styl beskik (vergelyk 4.12.2), toon House met sy "path-goal"-teorie dat leiers alternatiewelik van rigtinggewende, ondersteunende, deelnemende of bereikingsgeoriënteerde leierskapstyle kan gebruik maak (vergelyk Figuur 4.11) (Rue & Byars, 2003:273). Die aard van die situasie, spesifiek die eienskappe van die taak, ondergeskiktes en omgewing sal die impak van die leier se gedrag op die volgelinge se bevrediging en insette beïnvloed (Kreitner & Kinicki, 2004:609; Gordon, 1999:230).



**FIGUUR 4.11: 'n Algemene voorstelling van House se “path-goal”-teorie**

Volgens Gordon (1999:230) moet 'n leier die volgende stappe neem om 'n styl wat by die situasie pas, te kies (vergeelyk 4.4.1 – take van leiers in die leierskapproses):

- diagnoseer die taak;
- bepaal die leier se formele gesag;
- diagnoseer die groep;
- diagnoseer the organisasiekultuur;
- diagnoseer die ondergeskiktes se vaardighede en behoeftes, en
- pas die styl met die situasie.

Verskeie navorsers ondersteun die idee dat leiers meer as een leierskapstyl aanwend. Leiers moet hulle gedrag verander indien die situasie dit vereis en hulle leierskapstyl aanpas om die verskillende take en eienskappe van die groeplede te kan akkommodeer (Kreitner & Kinicki, 2004:611).

#### **4.12.4 Hersey en Blanchard se situasieleierskapteorie**

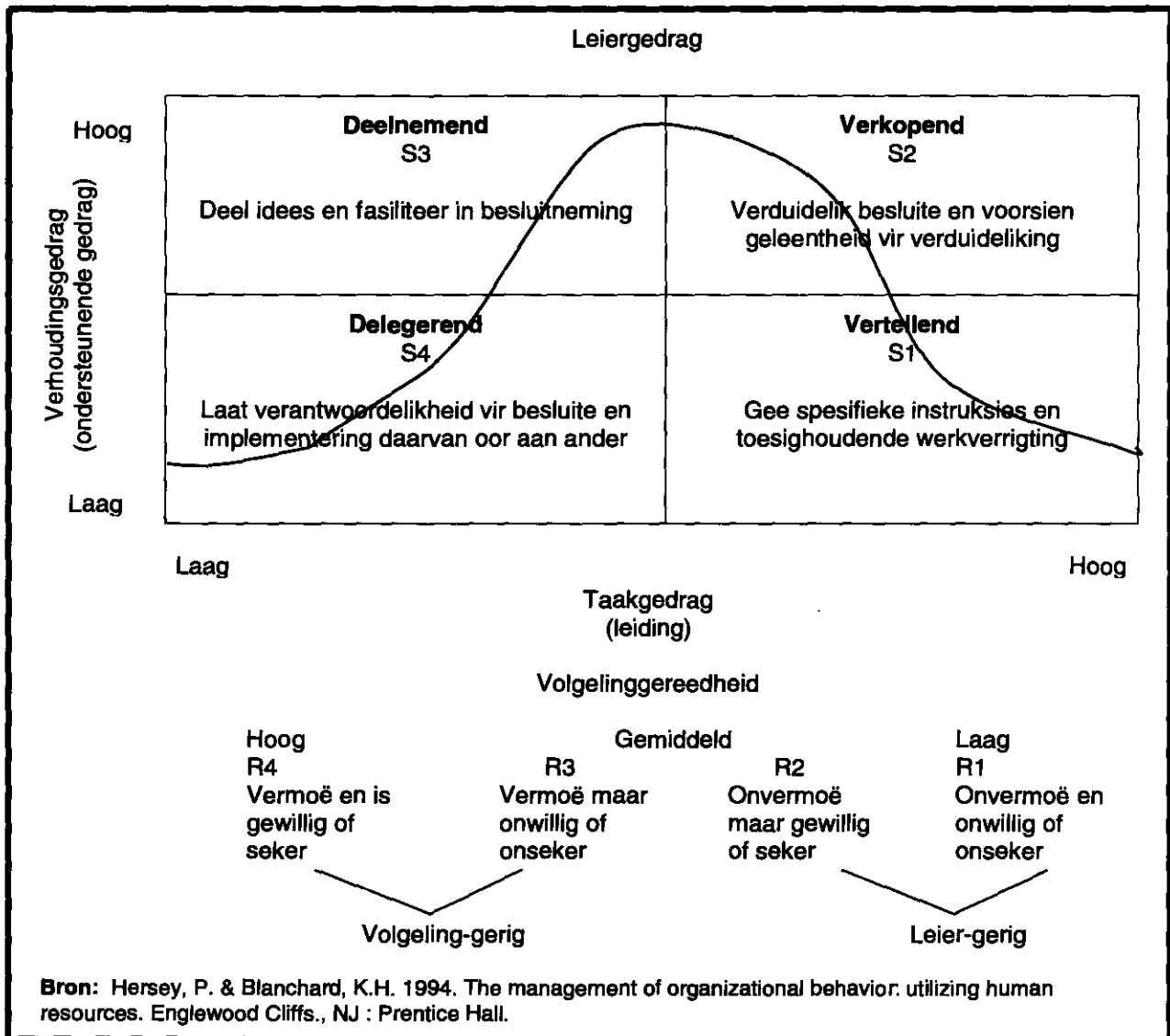
Die situasieleierskapteorie is deur Paul Hersey en Kenneth Blanchard ontwikkel en word vandag as die mees resente situasionele model beskou (Johnson & Johnson, 2003:206; Barnard, 1997:81). Die model is op die volgende gebaseer:

- dit is geskep deur taak- en verhoudingsoriëntering te kombineer;
- dit is gepas met vier vlakke van volgelinggereedheid;
- dit is geskep deur die kombinasie van gewilligheid en vermoë; en
- dit verskaf 'n vier-kolommodel met 'n onderstebo U-kurwe.

Wanneer die passing tussen styl en gereedheid die beste is, sal die geassosieerde leierskapgedrag die doeltreffendste wees. Gereedheid word volgens Kreitner en Kinicki (2004:611) in die verband gedefinieer as die mate waarin die volgelinge die vermoë en gewilligheid toon om 'n taak te voltooi. Gewilligheid is 'n mate van vertroue, toegewydheid en gemotiveerdheid.

Kreitner en Kinicki (2004:611) en Barnard (1997:82) meld dat daar, volgens die situasieleierskapmodel, nie een "beste" leierskapstyl is wat gebruik kan word om ondergeskiktes te beïnvloed nie. Dié model fokus op die toepaslikheid of doeltreffendheid van 'n leierskapstyl, wat deur die volwassenheid van die individu of groep met wie die leier in interaksie verkeer, bepaal word.

Volgens die situasieleierskapmodel word die toepaslike leierskapstyl gevind deur die kruisverwysing na die volgelinge se gereedheid, wat van laag na hoog varieer, met een van vier leierskapstyle. Die vier leierskapstyle verteenwoordig kombinasies van taak- en verhoudingsgeoriënteerde leiergedrag (S1 tot S4). Leiers word aangemoedig om 'n vertellende styl by volgelinge met 'n lae vlak van gereedheid aan te wend. Hierdie styl kombineer hoë taakgeoriënteerde leiergedrag, deur die gee van instruksies met lae verhoudingsgeoriënteerde gedrag, soos toesighouding. Wanneer die gereedheid van die volgelinge toeneem, word die leier aangeraai om van 'n vertellende (S1) na 'n verkopende (S2) na 'n deelnemende of ondersteunende (S3) tot 'n finale delegerende (S4) styl te beweeg (Kreitner & Kinicki, 2004:611-612; Johnson & Johnson, 2003:206). Figuur 4.12 dui opsommend die situasieleierskapmodel aan.



**Figuur 4.12: Die situasieleierskapmodel**

Doeltreffende leierskap behels nie net die gebruik van 'n toepaslike leierskapstyl vir 'n spesifieke volwassenheidsvlak nie, maar die leier moet ook in staat wees om die volwassenheid van ondergeskiktes te bevorder. Dit kan hy doen deur hulle vermoë en gewilligheid so te ontwikkel dat hulle in staat is om meer take selfstandig te kan verrig. Hoewel 'n individu op eie inisiatief kan ontwikkel, is dit 'n belangrike funksie van 'n leier om sy ondergeskiktes te ontwikkel. Indien 'n leier nie konstruktief stappe doen om sy ondergeskiktes te ontwikkel nie, sal 'n beduidende hoeveelheid ondergeskiktes se vermoëns en gewilligheid beperk word deur 'n gees van gelatenheid en stagnasie (Barnard, 1997:86).

Alhoewel die vier style nuttige kapstokke vir enige leier is om te gebruik, tipeer dit 'n ietwat oorvereenvoudiging van die werklikheid, terwyl nie veel aandag gegee word aan die probleem van soepelheid van gedrag nie.

#### **4.12.5 Die leier-lid-uitruil-leierskapmodel**

Hierdie tipe leierskapmodel wentel om die ontwikkeling van diadiese verhoudings tussen leiers en volgelinge. Die model fokus op die kwaliteit verhoudings tussen leiers en hulle ondergeskiktes as teenoorgestelde van die gedrag of kenmerke van óf leiers óf volgelinge. Die model aanvaar ook nie dat die leier se gedrag gekenmerk word deur 'n stabiele of gemiddelde leierskapstyl, soos met die leierskap-"grid" (vergelyk 4.12.1) en Fiedler se gebeurlikheidsteorie (vergelyk 4.12.2) nie.

Die leier-lid-uitruil-leierskapmodel is gebaseer op die veronderstelling dat leiers unieke een-tot-een verhoudings ontwikkel wat gepaard gaan daarmee dat elkeen van die persone aan hom moet rapporteer (vertikale diad). Dit is 'n natuurlike proses wat plaasvind en ontstaan uit die leier se poging om werkrolle te deleger en toe te wys. Twee onderskeidende leier-lid-uitruil-verhoudings word verwag om te ontstaan, naamlik binne-groep-uitruiling ('n vennootskap wat gekenmerk word deur gemeenskaplike vertroue, respek en behae), en buite-groep uitruiling ('n vennootskap wat gekenmerk word deur 'n tekort aan vertroue, respek en behae) (Kreitner & Kinicki, 2004:618).

Implikasies van hierdie model is volgens Kreitner en Kinicki (2004:619) die aanmoediging van leiers tot hoë prestasieverwagting vir hulle direkte terugvoerders, aangesien die stel van hoë prestasiestandaarde tot hoë kwaliteit leier-lid-uitruilings lei. Omdat persoonlikheid en demografiese ooreenkomste tussen leiers en volgelinge geassosieer word met hoër leier-lid-uitruilings, moet bestuur versigtig wees om nie 'n homogene werkomgewing te skep ter wille van die gees van om 'n positiewe verhouding met hulle direkte ondergeskiktes te hê nie. Die derde implikasie is van toepassing op diegene wat hulleself in 'n swak leier-lid-uitruiling bevind.

Om die kwaliteit van leier-lid-uitruilings te bevorder, kan volgelinge en leiers die volgende doen (Kreitner & Kinicki, 2004:619):

- Nuwe lede moet hulle lojaliteit, ondersteuning en samewerking aan die leier toon.

- Indien jy 'n buite-groeplid is, aanvaar die situasie of probeer om 'n binne-groeplid te word deur jou samewerking en lojaliteit, of bedank.
- Leiers moet voortdurend probeer om hulle binne-groepe uit te brei.
- Leiers moet lede die geleentheid gee om hulle te kan bewys.

#### 4.13 PLAASVERVANGERS VIR LEIERSKAP

Daar bestaan 'n wye verskeidenheid situasieveranderlikes wat die effek van leierskap kan vervang, neutraliseer of verhoog. Hierdie plaasvervangers vir leierskap kan 'n leier se vermoë om 'n groep te beïnvloed versterk of benadeel (Kreitner & Kinicki, 2004:621; Gibson *et al.*, 2000:315). 'n Bestaande groep met vaardige plaasvervangers, het nie noodwendig die taakgeoriënteerde leiding van 'n nuwe leier nodig nie. Die organisasie kan ook oor 'n kultuur beskik wat werkeroutonomie en verantwoordelikheid bevorder en die behoefte aan leierskap laat afneem (Gordon, 1999:236; Pierce & Newstrom, 1995:180).

Volgens Kreitner en Kinicki (2004:622) is die sleutel tot die bevordering van leierskapdoeltreffendheid dit, naamlik om die kenmerke van die situasie te identifiseer wat of 'n plaasvervanger vir, of neutralisering van, of bevordering van die impak van 'n leier se gedrag bewerkstellig. Hierdie plaasvervangers bevat eienskappe van plaasvervangers, die taak en die organisasie. Volgens navorsing het plaasvervangers 'n direkte invloed op die leier se gedrag en prestasie (Kreitner & Kinicki, 2004:622; Gibson *et al.*, 2000:315).

#### 4.14 IS JY 'N WARE LEIER?

Maxwell (2003) gebruik die akroniem "REAL" om aan studenteleiers te verduidelik hoe om 'n suksesvolle leier te wees.

**"R"** staan vir *verhoudings* ("relationships"). Indien jy as studenteleier suksesvol wil wees, sal jy met mense oor die weg moet kan kom. Mense sal nie deur jou meegevoer word as hulle nie met jou oor die weg kom nie. Dit moet vir jou moontlik wees om met mense in 'n verhouding te kan staan.

**"E"** staan vir *toerus en opleiding* ("equip and educate"). Indien jy as studenteleier suksesvol wil wees, moet dit vir jou moontlik wees om mense te kan oplei en

voortdurend jou vermoë op te skerp om mense te kan toerus. Soos die spreekwoord lui: “Vele hande maak ligte werk”.

“**A**” staan vir **houding** (“attitude”). Sonder ‘n onversetlike, positiewe of beskeie houding, sal jy nooit ware sukses ervaar, of dit kan waardeer wanneer jy wel sukses ervaar nie.

“**L**” staan vir **leierskap** (“leadership”). Dit moet vir jou moontlik wees om ander persone te kan lei en met hulle saam te werk om iets betekenisvol in die lewe te kan bereik. Dit moet vir jou moontlik wees om spanne te kan bou en persone te kan motiveer om jou te help met dit waarmee jy besig is.

Elke studenteleier moet hom afvra: “Watter is my swakste eienskap?” Diegene wat gewillig is om hulle toe te wy aan ‘n lewenslange patroon van groei in verhoudings, sal van ware (“REAL”) sukses verseker wees (vergelyk ook Hoofstuk 2, 2.9 – gereedheid vir rolaanvaarding).

Uit die empiriese ondersoek kan afgelei word dat lede van studenterade aan tersiêre instellings wat deel uitmaak van die ondersoekgroep, meen dat hulle gereed is om hul onderskeie leierskaprolle te aanvaar en dat hulle ware leiers is (vergelyk Hoofstuk 5, Tabel 5.4).

#### **4.15 DIE EVALUERING VAN STERK- EN SWAKPUNTE TEN OPSIGTE VAN STUDENTELEIERSKAP**

‘n Leier wag selde dat foute voorkom alvorens hy sy leierskapvaardighede gaan evalueer. Volgens Maxwell (2003) kan ‘n studenteleier die volgende agt vrae gebruik om sy sterk- en swakpunte ten opsigte van leierskap te evalueer. Hierdie evaluering kan dan aangewend word om sy persoonlike ontwikkelingsprogram dienooreenkomstig aan te pas.

##### **1. Hoe en waar het ek invloed?**

Invloed – nie posisie of mag nie – maak ‘n leier suksesvol.

Wat is my huidige vlak van invloed binne my portefeuljewerk? Hoe dikwels wend ander studente hulle tot my vir leiding en goedkeuring? Sien ek getuienis van my invloed beide na bo en na onder op die organogram van die tersiêre instelling?

Wie beïnvloed my en hoe? Onthou dat jy as studenteleier dikwels die swak- en sterkpunte van ander persone om jou na jou aanneem – maak dus seker dat jy nie op so 'n wyse beïnvloed word dat jy van jou doelwitte afwyk nie.

Op watter gebiede kan ek my invloed uitbrei? Byvoorbeeld 'n nuwe komitee, verhouding of borgskap (vergelyk 4.2).

## **2. Waar kan ek my vaardighede met mense verbeter?**

'n Persoon kan 'n sekere tydperk lank leiding neem wat gebaseer is op posisie of probleemoplossingsvermoë, maar die sukses van 'n leier hang af van die vermoë om met mense te kan saamwerk en hulle te help ontwikkel (vergelyk 4.5 – kenmerke van 'n doeltreffende leier). 'n Studenteleier kan hom die volgende dinge afvra:

Hoe kan ek my luistervaardighede verbeter?

Hoe kan ek ontdek wat motiveer diegene wat ek lei?

Is ek gewillig om meer vrae te stel om sodoende meer insette van ander studente te kry?

## **3. Het ek 'n positiewe uitkyk?**

'n Positiewe uitkyk alleen bepaal nie die kapasiteit vir leierskap nie, maar 'n negatiewe gesindheid sal altyd 'n persoon se leierskappotensiaal negatief beïnvloed. Jou vermoë, as studenteleier, om jou eie emosies te beheer, sal jou in krisissituasies tot voordeel strek. Moet nooit vergeet dat 'n krisissituasie opduik juis wanneer leierskap die meeste erken en gewaardeer word nie.

## **4. Sien ek getuienis van groei in selfdisipline?**

Is ek gedissiplineerd ten opsigte van tydsbesteding?

Is ek gewillig om beloning te vertraag om sodoende waardevolle doelwitte te bereik?

Is daar enige getuienis van 'n gebrek aan selfdisipline in my voorkoms of werkgewoontes?



### **5. *Het ek bewys van suksesse op my terrein?***

Om besig te wees is nie 'n akkurate aanduiding van sukses nie. Sommige mense werk soos esels en voltooi nooit enigiets nie. Suksesse van die verlede is 'n sleutelfaktor vir toekomstige sukses.

Wat het ek voltooi waarop ek trots voel?

Het daardie uitvoer van opdragte ander persone ingesluit?

Hoe word my ervaring verbind met dit wat ek vandag benodig?

Is ek gewillig om weer moeite te doen?

### **6. *Hoe is my probleemoplossingsvaardighede?***

Baie persone is beïndruk met hulle vermoë om 'n probleem te identifiseer. Dit is maklik om 'n probleem te identifiseer; enigiemand kan dit doen. Leiers moet probleme oplos – waar daar geen probleme is nie, is daar geen behoefte aan leierskap nie. Probleemoplossers tob nie oor wat skeef geloop het nie of wie geblameer moet word nie. Hulle werp eerder al hulle krag daarin om die probleem op te los.

### **7. *Weier ek om die status quo te aanvaar?***

Leiers wat groei, heg meer waarde aan vordering as sekuriteit. Hulle is nie alleen ontevrede soos hoe dinge is nie, hulle het 'n visie van hoe dit kan wees. 'n Persoon wat weerstand teen die status quo bied, is gewillig om 'n risiko te loop, van opinie te verskil en die prys vir oorwinning te betaal.

### **8. *Het ek 'n prentjie van die groter geheel?***

Hoe dikwels staan jy 'n tree terug om die perspektief te bepaal, veral ten opsigte van afleidings of druk? Om 'n mate van rigting te behou wanneer moegheid intree, is 'n eienskap van 'n talentvolle leier. Self-evaluering is volgens Maxwell (2003) nie vir die fyngevoelige persoon nie. 'n Eerlike evaluering deur bogenoemde diagnostiese vrae te stel, sal jou bewus maak van ten minste 'n paar areas waarin dit vir jou nodig sal wees om jou vaardighede verder te ontwikkel. Die vraag is of jy dit graag wil verbeter (vergelyk 4.5.5 – visie/missie).

## **4.16 FOUTE IN DIE ONTWIKKELING VAN STUDENTELEIERSKAP**

Die volgende tien aspekte word aandui as foute in die ontwikkeling van studenteleierskapgroepe (Blandino, 2003):

### **1. *Lae standaarde en lae verwagtings***

Lae standaarde en lae verwagtings is soos krake in die fondasie wat veronderstel is om die struktuur en die druk van leierskap te kan hanteer. Die krake lei tot verkrummeling.

### **2. *Nalaat om studente te evalueer***

Staan tyd af om onderhoude met studente te voer en evalueer hulle in sleutelareas. Indien dit nie gedoen word nie, kan foute ten opsigte van integriteit en disrespek van ander studente voorkom.

### **3. *Onbetroubaarheid***

Is studente betroubaar en oop omtrent hulle werklike sterk- en swakpunte?

### **4. *Inkonsekwenheid ten opsigte van leierskapopleiding***

Inkonsekwenheid grens aan ondoeltreffendheid.

### **5. *Swak leierskapmodel***

Deur een ding te sê maar 'n ander ding te doen is oneerlik en lok nie vertroue uit nie.

### **6. *Leierskap sonder diensbaarheid***

Indien jy studente wil leer groei, moet jy in die eerste plek 'n dienende leier wees in jou eie lewe, in jou plan om jou ondergeskiktes te help ontwikkel en in die manier waarop jy hulle geleentheid gee.

### **7. *Leierskapfilosofie sonder geleenthede***

Studente leer leierskap nie slegs deur onderrig aan nie; hulle leer leierskap aan deur dit prakties toe te pas.

### **8. *Gebrek aan aanmoediging***

Wees die studenteleier se grootste vriend. Moedig studenteleiers aan – sodoende sal hulle daarin volhard om die regte ding te doen.

### **9. *Verantwoordelikheid sonder voldoende opleiding***

Leiers moet die nodige opleiding, rigting en ondersteuning ontvang. Moenie verantwoordelikhede aan studenteleiers opdra sonder om hulle die nodige opleiding te gee nie.

### **10. *Nalaat om die visie duidelik voor oë te hou***

Wanneer die visie duidelik en spesifiek is, sal studenteleiers die spoor nie maklik byster raak nie – hulle sal ander persone betrek om saam met hulle aan die saak te werk.

## **4.17 LEIERSKAPREALITEITE**

Komives *et al.* (1998:27) het uit jarelange navorsing tot die volgende gevolgtrekkings rakende leierskap gekom:

- leiers word gemaak, nie gebore nie;
- in die hedendaagse organisasies vind leierskap op alle vlakke plaas;
- om 'n charismatiese persoonlikheid te hê is nie 'n voorvereiste vir leierskap nie;
- daar is geen identifiseerbare regte manier om 'n organisasie of groep te lei nie;
- sommige leiers glo dat dit belangrik is om 'n onderskeid te tref tussen die bestuursprosesse en leierskap; en
- leierskap is 'n dissipline wat onderrigbaar is.

Die volgende punte is volgens Bellingham en Cohen (Pierce & Newstrom, 1995:296-298) realiteite wat leiers moet aanvaar as 'n basis vir alle optredes:

### **1. *Waar in investeer leiers?***

Leiers investeer in mense en inligtingskapitaal. Organisasies besef dat mense belangrik is vir die sukses van die organisasie. Daar moet bewyse wees daarvan dat morele standarde gehandhaaf word. Finansiële kapitaal word nie meer beskou as die belangrikste bron van ekonomiese produktiwiteit nie. Wanneer daar aan studente leiers meer gesag toegesê en verantwoordelikheid opgedra word, sal hulle aan hulle portefeuljies dink en voorbereid wees daarop om 'n bydrae te lewer tot die tersiêre instelling en die ander studente.

### **2. *Hoe neem leiers besluite?***

Leiers maak fyn onderskeid tussen verskillende metode van leiding gee. In werklikheid weet 'n doeltreffende leier hoe om te bepaal watter besluitnemingsproses om toe te pas. Vyf besluitnemingsstipes kom voor, naamlik (vergelyk Hoofstuk 3, 3.7 – besluitneming in groepe; 4.12.4 – situasieleierskapmodel):

- vertel
- verkoop
- toets
- konsulteer
- voeg saam

Studente moet deeglik ingelig word rakende die tipe besluit wat die voorsitter/president van die studenteraad gemaak het. Wanneer 'n "vertel"-besluit gemaak is, word die studente vertel dat die voorsitter/president 'n idee het wat geïmplementeer moet word. Die voorsitter/president van die studenteraad erken dat nie elkeen daarmee sal saamstem nie, maar daar is geen ander alternatiewe nie. 'n "Verkoop"-besluit kom voor wanneer die voorsitter/president meen dat hy 'n goeie idee het en studente wil oorrede om daarmee saam te stem. Vir 'n "toets"-besluit probeer die voorsitter/president uit die moontlike oplossing 'n toets op studente doen om vas te stel of dit sal werk en ook om te bepaal watter insette hulle sal lewer. In 'n "konsulterende"-besluit sal die voorsitter/president dit moeilike vind om tot 'n besluit te

kom. Hy sal studente/studenteleiers insette vra voordat 'n finale besluit geneem word. Ten slotte sal 'n voorsitter/president besluit om saam met studenteleiers oor 'n saak te besluit. Aangesien die voorsitter/ president geen spesifieke idee het van waarop om te besluit nie, laat hy dalk die studente/studenteleiers toe om die finale besluit te neem. Leiers werk konstant daaraan om vrae toepaslik te beantwoord. Leiers besluit ook watter vrae beantwoord of watter kwessies aangespreek moet word op daardie spesifieke tydstip in die tersiêre instelling se bestaan (vergelyk Hoofstuk 3, 3.7).

Leiers dink kreatief. 'n Leier is deeglik in sy besluitneming rakende hoe om oor sake te dink, en hy benut die insette van ander persone. Leiers doen die regte ding, daarom moet risiko's sover moontlik in ag geneem word. Studenteleiers skep nuwe idees, ontwikkel bruikbare idees, hou by 'n ingeslane rigting en pas alternatiewe aan. Kreatiewe denke vereis dat tyd tersyde gestel word by die oorweging van alternatiewe wat gewoonlik op sukses sal uitloop (vergelyk 4.5.12).

### **3. *Wat is die verhouding tussen leiers en ondergeskiktes?***

Leiers se band met ondergeskiktes is konstruktief. Hulle benodig meer inligting rakende die werk sodat hulle kan weet watter gedrag en werkverrigting om te verwag. Om te hoor is een ding, maar om werklik te luister is die sleutel tot sukses. Wanneer ander lede van die groep vrae stel, word duidelike antwoorde verwag. Leiers moet die antwoorde ken of die antwoorde vind, en moet nie sommer ondeurdagte antwoorde verstrek nie. Kommunikasie is belangrik om doeltreffende verhoudings met medegroepede te skep. Vier kommunikasievaardighede wat deur die leier bemeester moet word, is inligting insamel, begrip uitstraal, 'n ander se sienswyse insien en onderhandeling (vergelyk 4.5.3 – kommunikasie; 4.5.4 – luister).

### **4. *Watter rol speel leiers by verandering?***

Leiers inisieer strategiese verandering deurdat hulle 'n verandering vooruitloop en in werking stel, en dan optree. In die inisiëring van verandering, begin omstandighede dikwels die proses, maar die leier kommunikeer die plan van aksie, ontleed enige moontlike konflik en samel insette in alvorens die finale besluit oor aksiestappe gedoen word (vergelyk 4.5.9).

## **5. Hoe is leiers by opleiding betrokke?**

Leiers skep 'n omgewing wat persoonlike ontwikkeling voed. Studenteleiers moet die vaardighede wat nodig is om mee te kommunikeer aanleer en konflik met ander studente vermy. Vir studenteleiers wat gewillig is om te leer en te verbeter, sal dit moontlik wees wanneer hulle in 'n opvoedingsomgewing geplaas word. Wanneer hulle aangemoedig word om tot hulle eie voordeel te verbeter, sal hulle produktief wees en deur opleiding leer.

Opleidingsprogramme moet fokus op spesifieke aspekte wat 'n studenteleier volgens sy behoeftes kan toepas, in plaas daarvan om net voorsiening te maak vir konsepte en navorsingsinligting wat met die portefeulje verband hou. Studenteleiers moet vaardighede in 'n gesimuleerde omgewing kan oefen waar hulle die geleentheid gegun sal word om hulle vaardighede wat hulle aangeleer het, in 'n veilige omgewing te toets waar foute verwag en aangemoedig word. In hierdie tipe leerervaring kan studenteleiers uitdrukking gee aan wat hulle besig is om te leer. Resultate kan gemeet word aan hoe suksesvol studenteleiers is om dit wat hulle geleer het, op hul portefeulje oor te dra. 'n Organisasie se kultuur is die mees gesaghebbende opleidingsinstrument en wanneer hierdie vaardighede nie deur hulle kultuur ondersteun word nie, sal die vaardigheid gou verlore gaan.

Volgens Carr (2000) kan opleidingsprogramme tot voordeel van elke studenteleier strek: "By pooling our resources, we can bring student leaders together from different campuses to network, learn and hone leadership skills, and explore their futures in leadership". Sonder die nodige opleiding sal dit vir studenteleiers onmoontlik wees om hulle leierskapverantwoordelikhede doeltreffend uit te voer. Rashid (2003) meen: "These idealistic, energized students are quickly 'burned out' by unrealistic demands they place upon themselves and by the frustrations that develop as a result of the absence of a systematic approach to solving their organizational problems".

## **6. Wat beklemtoon leiers?**

Leiers beklemtoon produk-, proses-, mense- en kliëntevoordele. Persone wat betrokke is by die proses van die produk en die persone wat die produk koop, is belangrik. Kwaliteit moet gedefinieer en gemeet word in ooreenstemming met die kliënt se voordeel.

### **7. Hoe kan 'n leier motiveer?**

Leiers dien as voorbeelde. Om voorbeeldige presteerders te hê, moet studenteleiers individue hê wie se waardes met dié van die tersiêre instelling ooreenstem. Studenteleiers is dan tot hoë prestasievlakke gemotiveer omdat hulle persoonlike waardes ooreenstem met dié van die tersiêre instelling. Ook, wanneer toekennings verbind word aan waardes en prestasie, wanneer bereikbare prestasie behaal is en die studenteraad sy groep om voorbeelde bou, werk motivering. Voorbeelde doen meer as wat van hulle verwag word om te doen; daar is geen beperkings nie. In werklikheid is daar drie maniere om motivering binne enige studenteraad te verhoog – moedig studenteleiers aan om selfs hoër vlakke van produktiwiteit te probeer bereik; voorsien opleiding in sistematiese prosesseringsvaardighede en laat selfstandige prestasievoorbeelde toe.

### **9. Hoe hou leiers tred met die tyd?**

Leiers doen die regte dinge reg. Leiers benodig 'n wye spektrum van funksionele vaardigheidstoepassings om prestasie en mense te bestuur. Denke, verbind met beplanningsvaardighede, maak leiers doeltreffend. 'n Doeltreffende studenteleier kommunikeer en innoveer op alle vlakke van die tersiêre instelling en weet hoe om tyd te bestuur en besluite te prioritiseer. Die primêre taak is om ander te ondersteun, daarom is kliëntterugvoer die dryfveer.

### **10. Wat is 'n leier se rol by gesondheidsprogramme?**

Leiers ontwikkel gesonde organisasiekultuur. Hulle kan sukses behaal met programme wat organisasiegedrag bestudeer en verander wat 'n effek het op studentegesondheid in plaas van programme wat alleenlik die gesonde gedrag van individue modifiseer. Gesondheidsprogramme moet benut word om gesonde ontwikkeling te stimuleer in plaas daarvan om net siektes te voorkom en hulle moet bewys daarvan lewer om alle studente uit alle vlakke in te sluit. Hierdie programme moet ook voorsiening maak vir bruikbare inligting wat die studente se behoeftes binne die tersiêre instelling illustreer. Die voordele van 'n gesonde organisasiekultuur met produktiewe programme sluit in die afname in afwesigheid en dit verhoog die moreel en produktiwiteit van studente. 'n Gesonde kultuur beïnvloed die gesondheid van

studente en die verbetering in die moreel en afname in afwesigheid beïnvloed die sukses van die tersiêre instelling.

#### **4.18 SAMEVATTING**

Verskille in die definiëring van leierskap ontstaan omdat leierskap 'n komplekse interaksie tussen die leier, die volgelinge en die situasie behels. Hoofstuk 4 het ontplooi met die konseptualisering van die begrip leierskap, waarna die kerneienskappe van 'n definisie van leierskap asook 'n raamwerk vir die bestudering van leierskap bespreek is.

Die proses van leierskap en bestuur is kompleks en nou verweef en beide fokus op die beïnvloeding van groepe mense ter bereiking van doelwitte. Leiers gebruik beide posisie- en persoonsgebaseerde bronne van mag om volgelinge te beïnvloed. Vroeëre navorsers fokus op persoonlike eienskappe van leiers in hulle verduideliking van wie van nature 'n leier is en wie 'n doeltreffende leier word. Die meeste navorsers beklemtoon egter leierskapedrag as die sleutel tot leierskapdoeltreffendheid. Sekere situasie- en volgelingeienskappe kan die doeltreffendheid van 'n leier se gedrag laat toeneem of afneem (Howell & Costley, 2001:15).

Ten opsigte van elke individu se ontwikkeling het hy sekere keuses ten opsigte van die ervarings wat hy versamel. Daardie ervarings kan binne sekere beperkings, die leier wat jy is, die leier wat jy gaan word en die manier waarop jy deur ander persone waargeneem gaan word, beïnvloed. Hierdie keuse kan ook jou perspektiewe van die rolle wat jy dink van toepassing is vir volgelinge beïnvloed, en ook die rolle wat hulle kies om te aanvaar. Wat jy kies om van jouself aan ander bloot te lê met betrekking tot lewenservaring, toon aan ander persone die tipe ervarings waarmee hulle hulle kan vereenselwig indien hulle jou modelgedrag kies (vergelyk Hoofstuk 2).

Leierskapdoeltreffendheid begin by selfbewuswording en selfverstaan en 'n groei tot die verstaan van ander persone. Verhoudings is die sleutel tot leierskapdoeltreffendheid. As leiers en deelnemers in ons gemeenskappe, moet ons insluitend, bemagtigend, doelgerig, eties en prosesgeoriënteerd wees en van ander persone verwag om ook so te wees (Komives *et al.*, 1998:21; vergelyk Tabel 4.1). Kennis, vertrouwe, kommunikasie, luister, visie, outonomie ensovoorts is belangrike eienskappe



en vaardighede waaroor 'n leier moet beskik en wat tot sy doeltreffendheid kan bydra (vergelyk 4.5).

Alhoewel toenemend meer vroue tot die arbeidsmark toetree, is daar tans slegs 'n klein persentasie vroue wat bestuursposisies beklee. Volgens hierdie navorsing bestaan daar geen noemenswaardige verskille ten opsigte van geslag en doeltreffende leierskap nie (vergelyk 4.7; Hoofstuk 5, Tabel 5.5). Waar verskille tussen geslag bestaan, is dit tussen die tipe leierskaprol en die leierskapstyl wat aangewend word. Leierskap en bestuur word voorts as sinoniem beskou.

Doeltreffende leiers verstaan dat alles nie altyd situasiegebonde is nie. Hulle verstaan dat daar sommige dinge is wat elke leier moet doen om sodoende volgelinge te trek en rigtinggewende en aanpassende organisasies te skep. Alhoewel hulle nie die uitdagings waarvoor hulle te staan kom of hulle persoonlikhede kan verander nie, kan hulle uit die suksesvolle ervarings van ander persone leer hoe om dinge te doen (Gibson *et al.*, 2000:299; O'Toole, 1999:79).

Leiers het 'n lens waardeur en verwysingsraamwerk van waaruit hulle die wêreld sien (vergelyk Hoofstuk 2, 2.6). Hulle sien die wêreld op so 'n wyse wat niemand anders dit nog beskou het nie en sodoende neem hulle klein treetjies wat bydra tot die groot stappe in menselewens. In beide die leier en volgelinge is transformasie 'n paradigmaskuif in perspektief wat lei tot 'n skuif in gedrag, aksies en vervulling.

Leierskap kom op alle vlakke van die samelewing voor en is by uitstek 'n groepverskynsel. Leiers kan 'n verskeidenheid teorieë en modelle aanwend om doeltreffender te lei. Volgens verskeie navorsers behoort leiers hul leierskapstyl by die situasie aan te pas. Fiedler meld dat die doeltreffendheid van 'n leier se styl van die leier-lid-verhoudings, die taak se struktuur en die posisiemag van die leier afhang. Die "path-goal"-model stel dat leierskapdoeltreffendheid afhang van die passing tussen die style en situasie-eienskappe soos die taak, lede, formele gesag, die groep en die kultuur van die organisasie. Leierskap en die styl daarvan wat deur die leier aangewend word, het 'n regstreekse invloed op die groeplede en die aktiwiteite van die groep. Daar bestaan geen enkele manier of styl waarvolgens alle groepe gelei kan word nie (Gordon, 1999:244; vergelyk 4.12).

As individue en groepe het ons 'n verantwoordelikheid om as lede van organisasies doeltreffende bydraes tot gemeenskappe en samelewings te lewer. Die hedendaagse

leiers word opgelei en ontwikkel en is nie as leiers gebore nie. Deur middel van opleidingsprosesse en ervaring kan studenteleiers nuwe maniere aanleer om invloed uit te oefen, te motiveer, verhoudings op te bou en sterk groepe te skep en te inspireer. Die hele kampus en studentegemeenskap waarin hulle werk en lewe, is laboratoriums waarin studente die waardes van leierskap en deelname leer ken.

Lede van die studenteraad se ouderdomme wissel van 18 tot 26 jaar (vergelyk Hoofstuk 5, Figuur 5.2). In baie gevalle is dit die studente se eerste kennismaking met leierskap- en bestuursvaardighede. Aangesien baie verpligtings op hulle rus en hulle hoë verwagtings koester, asook akademiese druk ervaar, faal baie studenteleiers. Met die nodige opleiding en voorbereiding kan studenteleiers bemaagtig word om uitdagings, probleme en druk die hoof te bied. Dit sal hulle daartoe in staat stel om konflik en kritiek te weerstaan. Ook sal dit aan hulle die nodige vaardighede gee om hul portefeulje doeltreffend en doelgerig te bestuur, geleenthede te benut en situasies korrek te hanteer. Dit verleen insig in groeiprosesse asook individuele verskille en stel studenteleiers in staat om tydens hul termyn in leierskapvaardighede te groei en te ontwikkel. Maxwell (2003) voer aan dat dit belangrik is dat elke studenteleier sy sterk- en swakpunte moet evalueer om sodoende sy ontwikkelingsprogram aan te pas (vergelyk 4.15).

In die volgende hoofstuk word die metode van ondersoek en navorsingsbevindinge van hierdie studie ontleed en bespreek. Die resultate, soos bekom uit die meetinstrument, word op 'n gesistematiseerde wyse uiteengesit en daar word bepaal of die beoogde doelstellings, soos in Hoofstuk 1 uiteengesit, deur die empiriese bevindings ondersteun word.

# **HOOFSTUK 5**

## **EMPIRIESE ONDERSOEK**

### **ONTLEDING EN BESPREKING VAN NAVORSINGSBEVINDINGE**

#### **5.1 INLEIDING**

Die voorafgaande teoretiese hoofstukke het inligting rakende perspektiewe op die rolteorie (Hoofstuk 2), die studenteraad as dinamiese groep (Hoofstuk 3) asook leierskap as groepdinamiese proses (Hoofstuk 4) verskaf. Hierdie teoretiese agtergrondbeginsels het aan die hand van relevante literatuur verklaringsmoontlikhede vir die probleem wat ondersoek word, gebied, en is vanuit 'n bedryfsosiologiese oogpunt beskou.

In Hoofstuk 1 van hierdie studie is hoofsaaklik aandag geskenk aan die probleemstelling en doel van die navorsing. In Hoofstuk 5 word die navorsingsontwerp en die ontleding en bespreking van die navorsingsbevindinge uiteengesit. Om hierdie navorsing enigins betekenisvol te maak, is 'n empiriese ondersoek onder lede van studenterade aan tersiêre instellings uitgevoer. Bevindinge is geëvalueer en sover moontlik ooreenkomstig die vermelde teoretiese perspektiewe verklaar. Vervolgens word aan die volgende aspekte aandag gegee:

- doel van die ondersoek;
- ondersoekgroep en ondersoekmetode;
- meetinstrument;
- statistiese ontledingstegnieke;
- navorsingsbevindinge; en
- samevattende gevolgtrekkings.

#### **5.2 DIE DOEL VAN DIE ONDERSOEK**

Die doelstellings van die navorsing word onderverdeel in 'n algemene doelstelling en spesifieke doelstellings.

### **5.2.1 Algemene doelstelling**

Die algemene doelstelling is om te bepaal of lede van studenterade aan tersiêre instellings, as leiers van studentegemeenskappe, doeltreffend funksioneer.

### **5.2.2 Spesifieke doelstellings**

#### **5.2.2.1 Teoretiese doelstellings**

Die teoretiese doelstellings is om vanuit 'n bedryfsosiologiese oogpunt verklaringsmoontlikhede te bied ten opsigte van die probleem wat ondersoek word en wat dus 'n literatuurstudie insluit deur:

- perspektiewe ten opsigte van die rolteorie te stel en vanuit die literatuur te bepaal wat die plek en rol van studenteleiers aan tersiêre instellings is, en
- kennis uit aanverwante literatuur op te doen rakende die ontwikkeling van dinamiese groepe en groepdoeltreffendheid, asook rakende leierskap as groepdinamiese proses.

#### **5.2.2.2 Empiriese doelstellings**

Die empiriese doelstellings is om:

- deur middel van 'n vraelys te bepaal of studenterade aan tersiêre instellings as groepe doeltreffend en outonoom funksioneer en of die lede gereed is om hulle leierskaprol te aanvaar;
- te bepaal of daar 'n prakties betekenisvolle verskil is ten opsigte van sekere biografiese veranderlikes en die konstrakte groepdoeltreffendheid, outonomie en leierskap; en
- uit die empiriese ondersoek te bepaal of daar 'n verband tussen die verskillende subkonstrukte van groepdoeltreffendheid, outonomie en leierskap vir die studiepopulasie bestaan.

## **5.3 DIE ONDERSOEKGROEP EN ONDERSOEKMETODE**

### **5.3.1 Die ondersoekgroep**

Die ondersoekgroep bestaan uit 'n doelbewuste steekproef van al die lede van studenterrade aan 16 tersiêre instellings in Suid-Afrika wat vir die termyn 2002/2003 verkies is. Daar is besluit om studenterrade aan tersiêre instellings as ondersoekgroep te gebruik, aangesien die navorser in werksverband ten nouste by die georganiseerde studentelewe betrokke is en die resultate kan bydra tot die verbetering van opleidingsprogramme in groepdinamika en leierskap.

Die aantal lede per studenterraad verskil van tersiêre instelling tot tersiêre instelling en sluit persone van beide geslagte en verskillende rasse in.

Die volgende tersiêre instellings is doelbewus geïdentifiseer:

- Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys (Potchefstroom-kampus)
- Randse Afrikaanse Universiteit
- Universiteit van die Vrystaat
- Universiteit van Pretoria
- Universiteit van Stellenbosch
- Universiteit van Port Elizabeth
- Rhodes Universiteit
- Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys (Vaaldriehoek-kampus)
- Universiteit van Kaapstad
- Universiteit van Zululand
- Universiteit van die Noorde
- Universiteit van die Witwatersrand
- Universiteit van Durban-Westville
- Universiteit van Natal
- Universiteit van Transkei
- Universiteit van Noordwes

Studenterrade aan vier tersiêre instellings het geen vraelyste teruggestuur nie. In gevalle waar terugvoer van response per studenterraad gering was, byvoorbeeld waar

slegs een tot drie vraelyste terug ontvang is, kon dié inligting nie as verteenwoordigend van die betrokke tersiêre instelling se studenteraad gebruik word nie. Die finale ondersoekgroep is saamgestel uit sewe tersiêre instellings (waarvan volledig terugvoer ontvang is) en een gekombineerde groep van tersiêre instellings (waarvan response per studenteraad gering was). Die tersiêre instellings wat deel uitmaak van die finale ondersoekgroep word anoniem hanteer en tydens die statistiese ontleding van data slegs numeries en in geen spesifieke volgorde aangetoon nie, bespreek.

Aangesien die ondersoekgroep nie met behulp van 'n ewekansige steekproef geselekteer is nie, sal daar nie van statistiese inferensietegnieke gebruik gemaak word nie, maar slegs effekgroottes gerapporteer word om die praktiese betekenisvolheid van gemiddelde verskille in die data te bepaal (Steyn, 1999:3). Daar kan dus geen veralgemening van die studenterade aan tersiêre instellings in Suid-Afrika gemaak word nie en die bevindinge is slegs op die finale ondersoekgroep wat in dié studie gebruik is, van toepassing.

### **5.3.2 Die ondersoekmetode**

In hierdie navorsing is die opnameprosedure gebruik om toepaslike inligting te bekom. Goedkeuring is vooraf telefonies van die voorsitters/presidente van studenterade aan tersiêre instellings bekom ten opsigte van die verspreiding van die vraelys. Sodoende kon ook die aantal vraelyste wat per studenteraad vir voltooiing benodig was, vooraf vasgestel word ( $N = 225$ ). Die vraelys is vir die respondente in Afrikaans en Engels aangebied.

Vraelyste is gedurende Oktober 2002 aan die onderskeie voorsitters/presidente van studenterade aan die genoemde 16 tersiêre instellings per koerier versend. Elke vraelys is van 'n begeleidende brief voorsien wat die doel van die studie aantoon. Respondente is versoek om alle vrae eerlik en so volledig moontlik te beantwoord. Die vraelys is anoniem en vertroulik hanteer en moes voor 'n vasgestelde datum aan die navorser in die ingeslote gefrankeerde koevert terug versend word.

Verskeie faktore het daartoe bygedra dat die terug besorg van vraelyste nie na wense verloop het nie. Slegs 18% van die oorspronklike aantal vraelyste ( $N = 225$ ) wat uitgestuur is, is na die sperdatum ontvang. Gedurende Februarie 2003 is die

voorsitters/presidente van studenterade weer telefonies en per elektroniese pos gekontak en is die vraelys per faksimilee gestuur met die versoek dat diegene wat nog nie die vraelys ingevul het nie, dit so spoedig moontlik doen. Navraag is gedoen ten opsigte van die swak terugvoer wat ontvang is en die volgende redes is verstrekk:

- “die studente is baie lui om die vraelys te voltooi;
- die studente is onverantwoordelik;
- jy kan 'n perd net tot by die water bring;
- die vorige voorsitter/president het nie die vraelyste aan die nuutaangestelde persoon oorhandig nie;
- die vraelyste is nie ontvang nie;
- die studente is besig met eindeksamen en het nie nou tyd nie;
- ons is tans besig met die eerstejaars se oriënteringstydperk en sal nie die vraelyste betyds ingevul kan hê nie; en
- die studente woon in verafgeleë gebiede en is moeilik bereikbaar vir die uitdeel van die vraelys”.

Die rede waarom diegene wat nog nie die vraelyste voltooi het nie, versoek is om dit wel te doen, is sodat die ontleding en interpretering van resultate meer betroubaar en verteenwoordigend van die totale studenteraad per tersiêre instelling kan wees. Om te voorkom dat twee vraelyste per selfde respondent ontvang word, is aan die voorsitter/president van die betrokke studenteraad die besonderhede van die geslag, ras, ouderdom en studierigting van die lede wat die vraelyste ingevul het en wat reeds ontvang is, verskaf. Sodoende kon elke voorsitter/president vasstel watter lid nie die vraelys ingevul het nie en hom/haar aanspoor om dit wel te doen en terug te versend.

In totaal is 98 vraelyste ontvang wat die respondentkoers op 44% bereken. Statistiese ontledings is op hierdie vraelyste deur die Statistiese Konsultasiediens van die PU vir CHO gedoen.

#### **5.4 DIE MEETINSTRUMENT**

Die meetinstrument is 'n gestruktureerde vraelys (Bylae A) bestaande uit vier afdelings wat aan die hand van verskeie navorsers se gestandaardiseerde vraelyste saamgestel is. Dit bevat relevante inligting wat deel uitmaak van die voorafgaande literatuurstudie en die doelstellings van die studie.

**Afdeling A** bevat die biografiese besonderhede van die respondente, om sodoende 'n geheelbeeld van die samestelling van lede van studenteraad wat deel uitmaak van die ondersoekgroep, te verskaf.

**Afdeling B** handel oor die bepaling van die doeltreffendheid van die studenteraad as dinamiese groep en die gestandaardiseerde vraelys soos deur Hoevermeyer (1993:68) ontwerp, is op die ondersoekgroep getoets. Die afdeling bestaan uit vyf doeltreffendheidsareas, naamlik missie, doelwitbereiking, bemagtiging, kommunikasie en rolle en norme, met vyf vrae in elke area. Die teoretiese verklaringsmoontlikhede en beskouings hieroor is reeds in die voorafgaande hoofstukke bespreek.

In **Afdeling C** is die outonomie van die studenteraad as groep bepaal. Die outonomieskaal van Breaugh (1989:1033-1056) met subkonstruksie werkmethode, werkskedulering en werkkriteria, bestaande uit drie vrae in elke area, is in hierdie afdeling gebruik.

**Afdeling D** bestaan uit 20 vrae en is deur Kreitner en Kinicki (2004:628) saamgestel om studenteleiers se gereedheid tot die aanvaarding van hul leierskaprol te bepaal. Volgens Kreitner en Kinicki (2004:628) vervul leiers 'n verskeidenheid rolle en verteenwoordig hierdie rolle die verwagtings wat ander persone het van die bekleërs van die posisie. Dit is dus vir potensiële leiers belangrik om te bepaal of hulle gereed is om hulle onderskeie rolle te aanvaar, aangesien wanopvattinge ten opsigte van verwagtings en vaardighede 'n leier se doeltreffendheid benadeel (vergelyk Hoofstukke 2, 2.4.5 en 4, 4.5).

Die response op die vrae in Afdelings B tot D is met behulp van 'n 5-punt Likert-skaal aangedui. Die kriteria wat volgens die skaal as keusemoontlikheid tydens die invul van die vraelys gebruik is, is soos volg:

1 = Stem glad nie saam nie

2 = Stem nie saam nie

3 = Onseker

4 = Stem saam

5 = Stem ten volle saam

Hoe hoër die telling in elke afdeling, hoe meer doeltreffend, outonoom of gereed tot aanvaarding van die leierskaprol is die studenteraad as groep. In Tabel 5.1 word die uiteensetting van die vraelys weergegee.



**TABEL 5.1: Uiteensetting van die vraelys**

<b>Afdeling</b>	<b>Vrae</b>
<b>Afdeling A</b> <i>Biografiese besonderhede</i>	A1, A2, A3, A4, A5
<b>Afdeling B</b> <i>Groepdoeltreffendheid</i>  Missie Doelwitbereiking Bemagtiging Kommunikasie Rolle en norme	B1, B6, B11, B16 B2, B7, *B12, B17 B3, *B8, B13, B18 B4, B9, B14, B19 B5, B10, B15, B20
<b>Afdeling C</b> <i>Outonomie</i>  Werkmetode Werkskediule Werkkriteria	C1, C2, C3 C4, C5, C6 C7, C8, C9
<b>Afdeling D</b> <i>Leierskap</i>	D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19, D20

\* Die leser se aandag word daarop gevestig dat vrae B8 en B12 nie by die statistiese verwerking van die data in berekening gebring is nie weens negatiewe (B8) en geen (B12) korrelasies (vergelyk 5.6.3 ter verduideliking).

## **5.5 STATISTIESE ONTLEDINGSTEGNIEKE**

Die empiriese bevindinge, soos verkry uit die vraelys, is in oorleg met die Statistiese Konsultasiediens van die Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys ontleed. Die data is met behulp van die SAS Institute Inc (2000) statisties verwerk. Beskrywende statistiek is gebruik om die data te ontleed. Die verwerking sluit in frekwensietabelle, kumulatiewe frekwensietabelle en tweerigtingtabelle.

## 5.5.1 Betroubaarheid en geldigheid van die vraelys

Die vraelys is ten opsigte van betroubaarheid en geldigheid vir elke subkonstruk per afdeling getoets.

### 5.5.1.1 Betroubaarheid van die vraelys

Die betroubaarheid van die vraelys is deur middel van Cronbach se alfakoëffisiënt bepaal. Die Cronbach-alfakoëffisiënt van 'n meetinstrument word bereken om die interne konsekwenheid en die mate waarin al die items van die toets dieselfde eienskap meet, aan te dui (Malan, 2001:63).

Volgens Clark en Watson (1995:315) verskaf die alfakoëffisiënt belangrike inligting rakende die proporsie van fout variansie wat in 'n skaal gevind word. Die gemiddelde inter-item-korrelasiekoëffisiënt, wat 'n reguit meting van interne konsekwenheid is, is 'n bruikbare indeks om inligting wat deur die alfakoëffisiënt verskaf word, te ondersteun. Hoewel die uni-dimensionaliteit van 'n skaal nie verseker kan word deur slegs op die gemiddelde inter-item-korrelasies te fokus nie, is dit ook nodig om die orde en verspreidings van die korrelasies te ondersoek. Daar word aanbeveel dat die inter-item-korrelasie tussen die orde van 0,15 - 0,50 moet val, aangesien die optimale waarde noodwendig sal varieer met die veralgemening versus die spesifiekheid van die konstruk. In Tabel 5.2 word die Cronbach-alfakoëffisiënt en gemiddelde inter-item-korrelasiekoëffisiënte ten opsigte van die konstrunkte (veranderlikes) groepdoeltreffendheid, outonomie en leierskap aangedui.

**TABEL 5.2: Die Cronbach-alfakoëffisiënt ten opsigte van die veranderlikes groepdoeltreffendheid, outonomie en leierskap**

Veranderlike	Cronbach-alfakoëffisiënt	Gemiddelde inter-item-korrelasiekoëffisiënt
<i>Groepdoeltreffendheid</i>		
Missie	0,73	0,40
Doelwitbereiking	0,61	0,34
Bemagtiging	0,54	0,28
Kommunikasie	0,59	0,26
Rolle en norme	0,68	0,34

**TABEL 5.2: Die Cronbach-alfakoëffisiënt ten opsigte van die veranderlikes groepdoeltreffendheid, outonomie en leierskap (vervolg)**

Veranderlike	Cronbach-alfakoëffisiënt	Gemiddelde inter-item-korrelasiëkoëffisiënt
<i>Outonomie</i>		
Werkmetode	0,71	0,45
Werkskedule	0,74	0,49
Werkkriteria	0,70	0,43
<i>Leierskap</i>		
	0,84	0,20

Uit bogenoemde tabel is dit duidelik dat al die konstrunkte van die onderskeie afdelings van die vraelys betroubaar is, aangesien al die betroubaarheidskoëffisiënte se waardes bo 0,50 en nader aan 1,0 lê (Clark & Watson, 1995:315).

### 5.5.1.2 Geldigheid van die vraelys

Cronbach en Meehl (Clark & Watson, 1995:310) dui die volgende drie stappe aan om die konstrukgeldigheid van 'n meetinstrument te ondersoek:

- die artikulering van 'n stel teoretiese konstrunkte en hulle interverwantskappe;
- die ontwikkeling van maniere om die hipotetiese konstrunkte wat deur die teorie voorgestel word, te meet; en
- die hipotetiese verhoudings tussen die konstrunkte en hulle waarneembare manifestasies empiries te toets.

Loevinger (Clark & Watson, 1995:313) beklemtoon die konsep konstrukgeldigheid, naamlik dat dit die mate is waarin 'n skaal se interne struktuur (dit is die inter-item-korrelasies) in parallele verhouding is met die eksterne strukture van die doeleienskap (dit is die korrelasies tussen die nie-toets manifestasies van die eienskap). Items behoort ook die onderliggende eienskapvariansie te beklemtoon.

Konstrukgeldigheid is dus 'n metode wat die navorser in staat stel om meer te wete te

kom van die inherente eienskappe wat die variansie van die stellings ten opsigte van die konstrakte van die vraelys verklaar.

Die geldigheid van die subkonstrukte van Afdelings B tot D is deur middel van 'n bevestigende faktorontleding bepaal. Faktorontleding is volgens Nicol en Pexman (1999:67) 'n multiveranderlike statistiese tegniek wat gebruik word om die aantal waarneembare veranderlikes na 'n aantal latente veranderlikes (faktore) te verminder. Die prosedure identifiseer psigologiese eienskappe en is gerig op die ontleding van interverwantskappe van data en die bestudering van die interne konsekwentheid van 'n toets.

Vir elke subkonstruk het die bevestigende faktorontleding gedui op 'n klein aantal faktore wat die variansie verklaar het. Die totale persentasie variansie verklaar deur die onttrekte faktore was oor die algemeen meer as 50% vir elkeen van die subkonstrukte (Tabel 5.3). Die kommunaliteite van die vrae was ook bevredigend.

**TABEL 5.3: Beskrywende statistiek, faktorontleding en variansieverklaring van die subkonstrukte van groepdoeltreffendheid, outonomie en leierskap**

Veranderlike	Populasie	Gemiddeld	Standaard-afwyking	Aantal faktore	Persentasie variansie verklaar
<b>Groepdoeltreffendheid</b>					
Missie	98	3,69	0,72	1	55,64
Doelwitbereiking	98	3,66	0,73	1	56,13
Bemagtiging	98	4,09	0,66	1	52,33
Kommunikasie	97	4,08	0,63	1	44,99
Rolle en norme	98	3,75	0,70	1	51,02
<b>Outonomie</b>					
Werkmetode	97	4,04	0,62	1	63,10
Werkskedule	97	4,06	0,62	1	65,99
Werkkriteria	97	3,91	0,67	1	62,23
<b>Leierskap</b>					
	98	4,09	0,41	6	62,60

Bogenoemde tabel dui aan dat die subkonstrukte oor die algemeen 'n ideale enkele faktor toon. By leierskap word ses faktore in totaal getoon, wat dui op 'n aantal dimensies in leierskap.

Gebaseer op die resultate in Tabel 5.3 kan bevestig word dat die interne konsekwentheid van die konstruktgeldigheid van die vraelys ten opsigte van groepdoeltreffendheid, outonomie en leierskap aanvaarbaar is.

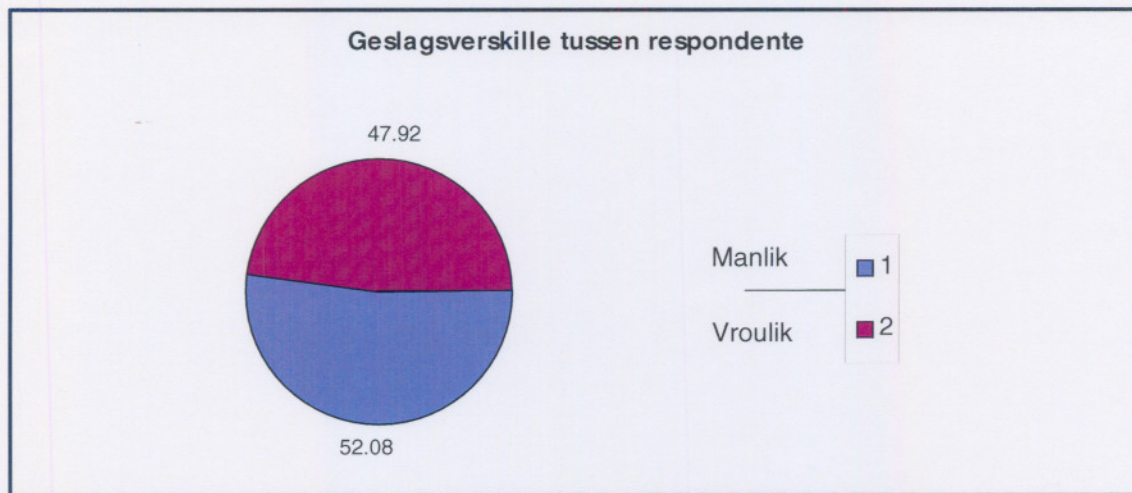
Na aanleiding van die toets ten opsigte van betroubaarheid en geldigheid kan gemeld word dat die vraelys, soos deur die navorser saamgestel, geldige en betroubare resultate sal lewer om die groepdoeltreffendheid, outonomie en leierskap in die studiepopulasie te bepaal.

## **5.6 NAVORSINGSBEVINDINGE**

Die navorsingsbevindinge word vervolgens op 'n sistematiese wyse en in die volgorde van die vraelys (Bylae A) bespreek. Soos reeds genoem, is die vraelys in vier afdelings verdeel en is daar van elke respondent verwag om al die vrae te beantwoord. Die inligting soos verkry, word aan die hand van die voorafgaande teoretiese hoofstukke geïntegreer.

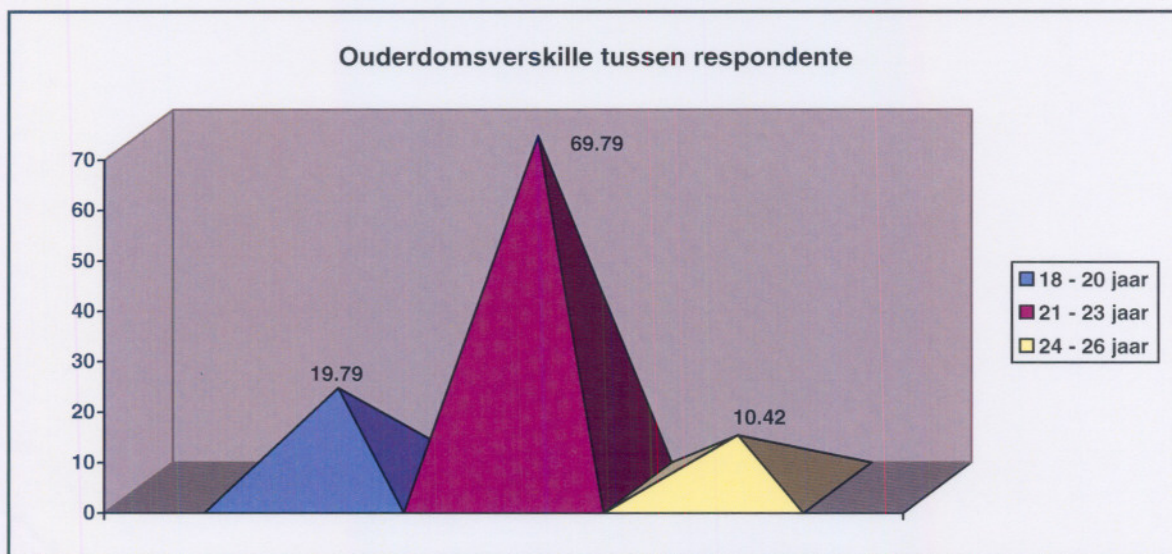
### **5.6.1 Afdeling A: Biografiese besonderhede**

Die biografiese besonderhede (Vrae 1 – 5) wat as kriteria in die vraelys ingesluit is, behels die respondent se geslag, ouderdom, ras, studierigting en betrokke tersiêre instelling. Die data soos deur die respondente verskaf, word grafies in Figure 5.1 – 5.5 weergegee.



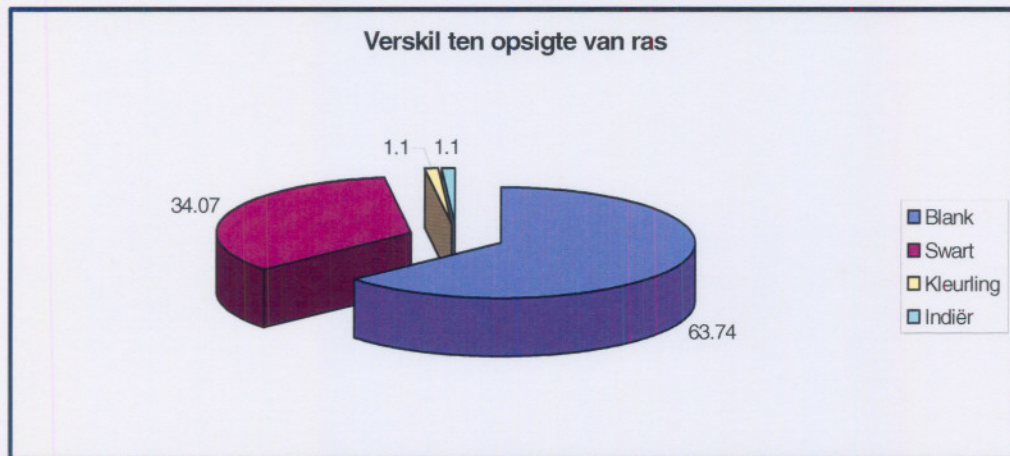
**FIGUUR 5.1: Geslagsverskille tussen respondente**

Figuur 5.1 toon dat die ondersoekgroep uit agt-en-negentig respondente bestaan waarvan 52,08% mans en 47,92% dames is. Die ondersoekgroep bestaan dus uit ongeveer gelyke hoeveelhede mans en dames.



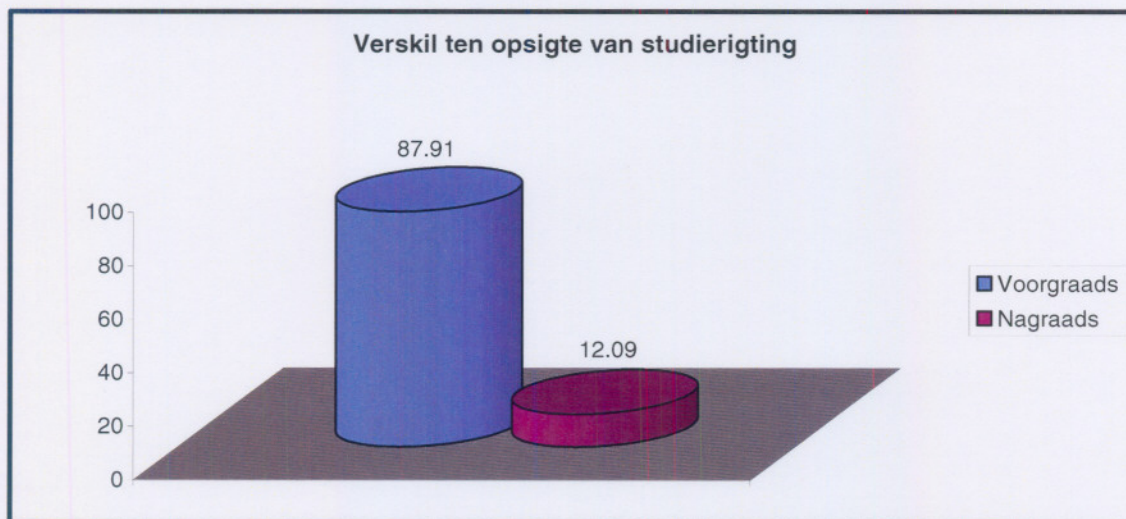
**FIGUUR 5.2: Ouderdomsverskille tussen respondente**

Ten opsigte van die ouderdomskriteria (Figuur 5.2) val die meerderheid respondente (69,79%) in die kategorie een-en-twintig tot drie-en-twintig jaar, terwyl 19,79% respondente in die kategorie agttien tot twintig jaar en 10,42% respondente in die kategorie vier-en-twintig tot ses-en-twintig jaar val. Uit die gegewens van bogenoemde figuur kan afgelei word dat lede van studenterade in die ondersoekgroep oor die algemeen senior studente is.



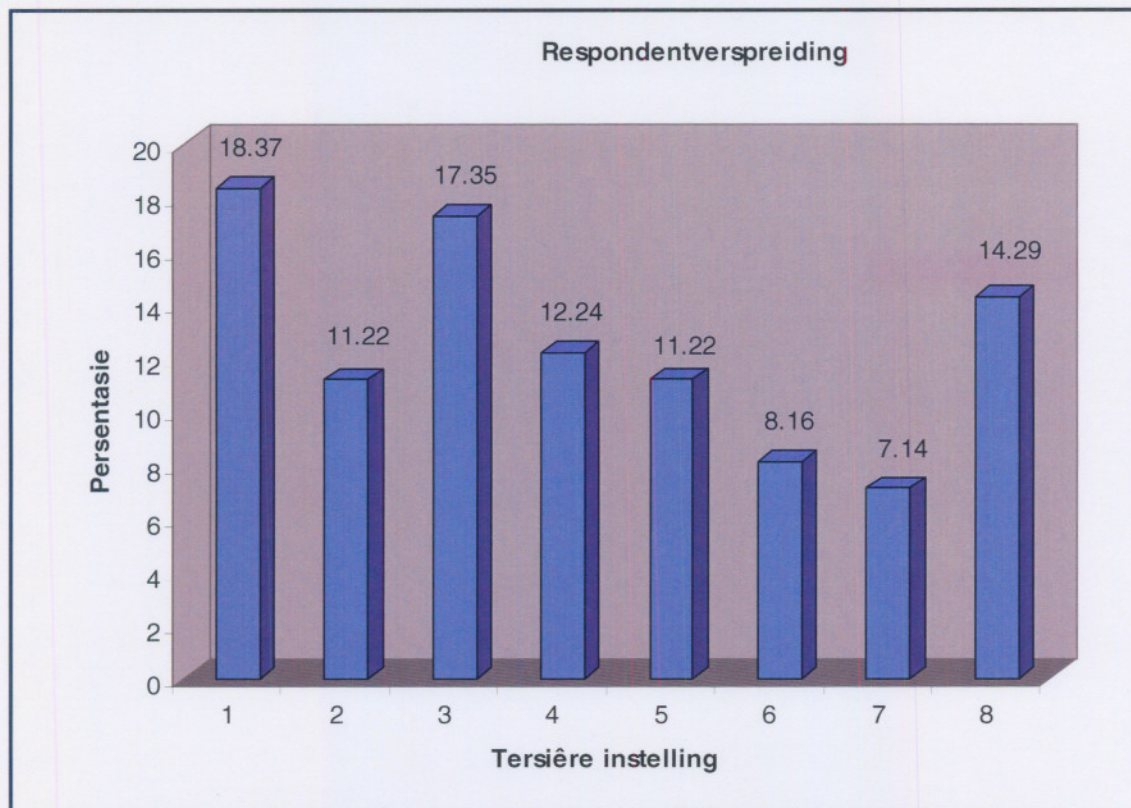
**FIGUUR 5.3: Verskil ten opsigte van ras**

Figuur 5.3 toon dat agt-en-vyftig (63,74%) respondente blank, een-en-dertig (34,07%) swart, een (1,10%) 'n kleurling en een (1,10%) 'n Indiër is. Vanuit bogenoemde biografiese inligting kan afgelei word dat die meerderheid lede van studenterade wat op hierdie ondersoek gereageer het, hoofsaaklik blanke studente is.



**FIGUUR 5.4: Verskil ten opsigte van studierigting**

Die meerderheid respondente in die ondersoekgroep (87,91%) is besig met voorgraadse studie, terwyl 12,09% respondente reeds met nagraadse studie besig is (Figuur 5.4).



**FIGUUR 5.5: Respondentverspreiding per tertiêre instelling**

Figuur 5.5 toon die persentasie respondentverspreiding per studenteraad aan tertiêre instellings in die studiepopulasie soos volg aan: tertiêre instelling 1 (18,37%), tertiêre instelling 2 (11,22%), tertiêre instelling 3 (17,35%), tertiêre instelling 4 (12,24%), tertiêre instelling 5 (11,22%), tertiêre instelling 6 (8,16%), tertiêre instelling 7 (7,14%) en tertiêre instelling 8 [gekombineerd] (14,29%).

Uit bogenoemde biografiese inligting kan opsommend afgelei word dat die meerderheid lede van studenteraad aan tertiêre instellings wat deel uitmaak van die ondersoekgroep, senior blanke studente is, wat besig is met voorgraadse studies. Die ondersoekgroep bestaan uit ongeveer gelyke hoeveelhede manlike en vroulike respondente.



TABEL 5.4: Gemiddeldes van die subkonstrukte per tersiêre instelling

Tersiêre instelling	Groepdoeltreffendheid					Outonomie			Lelerskap
	Missie	Doelwitbereking	Bemagtiging	Kommunikasie	Rolle en norme	Werkmetode	Werkskedule	Werkkriteria	
1	3,97	4,02	4,11	4,36	3,99	4,11	4,26	4,19	4,10
2	3,59	3,67	4,55	3,98	3,66	3,97	4,09	4,12	4,26
3	3,93	3,86	4,35	3,96	4,00	4,04	3,94	3,78	4,16
4	3,16*	3,24*	3,85	3,67*	3,21*	3,85*	3,94	3,94	4,21
5	3,98	3,58	3,97	4,45	4,00	4,12	4,06	4,18	4,07
6	3,70	3,79	3,73*	3,83	3,88	4,04	4,21	3,75	3,84*
7	3,75	3,52	3,86	4,25	3,25	4,10	3,86*	3,62	4,09
8	3,29	3,37	4,02	4,00	3,67	4,05	4,02	3,55*	3,89
TOTAAL	3,69	3,66	4,09	4,08	3,75	4,04	4,06	3,91	4,09

\* Laagste gemiddeld vir meervoudige vergelykings

## **5.6.2 Afdelings B, C en D: Onderzoek na verskille in die konstruerte groepdoeltreffendheid, outonomie en leierskap**

In die voorafgaande teoretiese hoofstukke, veral Hoofstuk 3, is breedvoerig beskryf waarom groepe as die boublokke van organisasies geag word. Vir organisasies om in 'n globale omgewing mededingend te kan optree, moet hulle groepe doeltreffend funksioneer (Hoofstuk 3, 3.6 – kenmerke van 'n doeltreffende groep). Die rol wat elke lid binne die groep vervul, is van kardinale belang, aangesien leierskap nie net 'n posisie is nie, maar 'n vaardigheid binne 'n sosiale verhouding (vergeelyk Hoofstuk 2 – rolteorie; Hoofstuk 4, 4.3 – raamwerk vir die bestudering van leierskap; 4.4 – leierskap as groepdinamiese proses).

Die respondente per tersiêre instelling in die studiepopulasie se gemiddelde tellings van die konstruerte groepdoeltreffendheid, outonomie en leierskap word in Tabel 5.4 (vorige bladsy) aangedui en in paragraaf 5.6.2.3 bespreek.

### **5.6.2.1 Verskille ten opsigte van *geslag***

Nicol en Pexman (1999:145) meld dat 'n *t*-toets gebruik word om te bepaal of 'n subkonstruk se gemiddelde ten opsigte van 'n onafhanklike veranderlike met twee kategorieë (byvoorbeeld *geslag*) betekenisvol van mekaar verskil. Die statistiese betekenisvolheid van 'n verskil word aan die hand van die *p*-waarde bepaal.

Waar statistiese verskille wel tussen die gemiddeldes van veranderlikes van verskillende biografiese veranderlikes bestaan, word praktiese betekenisvolheid deur middel van effekgroottes bepaal. Indien die verskil tussen die groepe prakties betekenisvol is en daar meer as twee veranderlikes teenwoordig is, moet bepaal word waar die verskille lê, deur van meervoudige vergelykings gebruik te maak. Aangesien statistiese inferensie nie in hierdie ondersoek ter sprake is nie, sal net op die berekening van effekgroottes gefokus word (vergeelyk 5.3.1).

Om aan een van die beoogde doelstellings van hierdie studie te voldoen, naamlik om te bepaal of daar 'n prakties betekenisvolle verskil tussen *geslag* en die onderskeie subkonstrukte van groepdoeltreffendheid (missie, doelwitbereiking, bemagtiging, kommunikasie, rolle en norme), outonomie (werkmetode, werkskediule, werkkriteria) en leierskap bestaan, is daar van effekgroottes gebruik gemaak (vergeelyk Tabel 5.5)

(Steyn, 1999:1-28; Cohen, 1988:20-27). Steyn (1999:3) meld dat die effekgrootte die gestandaardiseerde verskil, dus die verskil tussen die twee gemiddeldes (of 'n gemiddelde vanaf 'n gegewe waarde) gedeel deur die standaardafwyking is en gebruik die volgende formule:

$$\delta = \frac{|\mu_1 - \mu_2|}{\sigma}$$

waar  $\mu_1$  en  $\mu_2$  twee populasies se gemiddeldes voorstel,  
 $\sigma$  die gemeenskaplike standaardafwyking is; en  
 $\delta$  gestandaardiseerde verskil aandui.

Die waarde,  $\delta$ , word ook die **effekgrootte** van die verskil in populasiegemiddeldes genoem. Cohen (1988:20) gee ook riglyne (met die nodige regverdiging) vir die beoordeling daarvan:

(a)  $|\delta| = 0,2$  klein effek,

wat beteken dat as dit in nuwe navorsing verkry is, die opname liefst herhaal moet word om seker te maak of daar wel 'n effek is. In ander gevalle sou só 'n resultaat as nie-beduidend beskou kon word;

(b)  $|\delta| = 0,5$  matige (medium) effek,

wat waarneembaar is en dalk op beduidendheid kan dui. 'n Beter beplande opname kan moontlik beduidender resultate lewer; en

(c)  $|\delta| = 0,8$  groot effek,

die resultate is beduidend en van praktiese belang. Let daarop dat  $\delta$  ook negatief kan wees as  $\mu_1 < \mu_2$ . Daarom word die riglyne vir die absolute waarde van  $\delta$  gegee.

Die effekgrootte tussen geslag en die subkonstrukte van groepdoeltreffendheid, outonomie en leierskap word in Tabel 5.5 aangetoon en in paragraaf 5.6.2.3 bespreek.

**TABEL 5.5: Effektgrootte tussen *geslag* en die subkonstrukte van groepdoeltreffendheid, outonomie en leierskap**

Veranderlike	N	Geslag	Gemiddeld	Standaard-afwyking	Effektgrootte d
<b>Groepdoeltreffendheid</b>					
Missie	50	Manlik	3,72	0,72	0,09
	46	Vroulik	3,65	0,73	
Doelwitbereiking	50	Manlik	3,77	0,70	0,36
	46	Vroulik	3,51	0,74	
Bemagtiging	50	Manlik	4,14	0,68	0,14
	46	Vroulik	4,24	0,64	
Kommunikasie	50	Manlik	4,20	0,67	0,35
	45	Vroulik	3,96	0,58	
Rolle en norme	50	Manlik	3,79	0,67	0,10
	46	Vroulik	3,71	0,75	
<b>Outonomie</b>					
Werkmetode	50	Manlik	3,97	0,63	0,28
	45	Vroulik	4,14	0,61	
Werkskedule	50	Manlik	3,98	0,62	0,26
	45	Vroulik	4,14	0,62	
Werkkriteria	50	Manlik	3,91	0,67	0,00
	45	Vroulik	3,91	0,68	
<b>Leierskap</b>					
	50	Manlik	4,20	0,35	0,49*
	46	Vroulik	3,99	0,42	

\*  $d \geq 0,5$  (medium effek)

### 5.6.2.2 Bepaling van effekgroottes as alternatief vir variansie-analises (ANOVA) tussen veranderlikes

Volgens Nicol en Pexman (1999:15) word die variansie-analise (ANOVA) gebruik vir die bepaling van verskille tussen twee of meer groepe gemiddeldes. In paragraaf 5.6.2.1 is die praktiese betekenisvolheid van twee groepe (geslag) aan die hand van effekgroottes bepaal. In hierdie afdeling word die verskille tussen die gemiddeldes van die subkonstrukte van die veranderlikes groepdoeltreffendheid, outonomie en leierskap ten opsigte van die studenterade aan tersiêre instellings wat deel uitmaak van die ondersoekgroep, bepaal.

Indien statistiese verskille tussen die gemiddeldes van veranderlikes en biografiese veranderlikes bestaan, word die praktiese betekenisvolheid deur middel van die d-waarde van die volgende formule bereken (Steyn, 1999:3; Cohen, 1988:19-27):

$$d = \frac{\bar{X}_i - \bar{X}_j}{\sqrt{\text{GKF}}}$$

Waar d = 0,2 klein effek  
= 0,5 medium effek  
= 0,8 groot effek en prakties betekenisvolle verskil tussen die groepe

GKF = gemiddelde kwadraatfout van variansie-analise

Daar is voorts met behulp van onderlinge vergelykings bepaal of die gemiddelde response van die onderskeie studenterade (vergelyk Tabel 5.4) prakties betekenisvol verskil ten opsigte van die verskillende subkonstrukte. Tabelle 5.6 tot 5.8 toon die onderlinge verskille in effekgrootte aan en paragraaf 5.6.2.3 bied 'n bespreking daarvan.

**TABEL 5.6: Verskille tussen studenterade aan tersiêre instellings onderling ten opsigte van die konstruk *groepdoeltreffendheid***

Tersiêre instellings onderling	Gemiddelde kwadraatfout	Effekgrootte $d$	Effek
<b>Missie</b>			
1 & 2	0,67	0,57	Medium
1 & 4	0,67	1,21	Groot
1 & 8	0,67	1,02	Groot
2 & 4	0,67	0,64	Medium
3 & 2	0,67	0,51	Medium
3 & 4	0,67	1,15	Groot
3 & 8	0,67	0,96	Groot
5 & 2	0,67	0,58	Medium
5 & 4	0,67	1,22	Groot
5 & 8	0,67	1,03	Groot
6 & 4	0,67	0,81	Groot
6 & 8	0,67	0,61	Medium
7 & 4	0,67	0,88	Groot
7 & 8	0,67	0,69	Medium
<b>Doelwitbereiking</b>			
1 & 4	0,84	0,93	Groot
1 & 5	0,84	0,52	Medium
1 & 7	0,84	0,60	Medium
1 & 8	0,84	0,77	Medium
2 & 4	0,84	0,51	Medium
3 & 4	0,84	0,74	Medium
3 & 8	0,84	0,58	Medium
6 & 4	0,84	0,66	Medium
6 & 8	0,84	0,50	Medium

**TABEL 5.6: Verskille tussen studenterede aan tersiêre instellings onderling ten opsigte van die konstruk *groepdoeltreffendheid* (vervolg)**

Tersiêre instellings onderling	Gemiddelde kwadraatfout	Effekgrootte d	Effek
<b>Bemagtiging</b>			
2 & 1	0,79	0,56	Medium
2 & 4	0,79	0,89	Groot
2 & 5	0,79	0,73	Medium
2 & 6	0,79	1,04	Groot
2 & 7	0,79	0,87	Groot
2 & 8	0,79	0,67	Medium
3 & 4	0,79	0,61	Medium
3 & 6	0,79	0,76	Medium
3 & 7	0,79	0,60	Medium
<b>Kommunikasie</b>			
1 & 3	0,78	0,51	Medium
1 & 4	0,78	0,89	Groot
1 & 6	0,78	0,68	Medium
5 & 2	0,78	0,62	Medium
5 & 3	0,78	0,64	Medium
5 & 4	0,78	1,01	Groot
5 & 6	0,78	0,81	Groot
5 & 8	0,78	0,59	Medium
7 & 4	0,78	0,74	Medium
7 & 6	0,78	0,54	Medium
<b>Rolle en norme</b>			
1 & 4	0,81	0,96	Groot
1 & 7	0,81	0,91	Groot
2 & 4	0,81	0,56	Medium
2 & 7	0,81	0,51	Medium
3 & 4	0,81	0,98	Groot
3 & 7	0,81	0,93	Groot
6 & 4	0,81	0,83	Groot
6 & 7	0,81	0,78	Medium

**TABEL 5.7: Verskille tussen studenterade aan tersiêre instellings onderling ten opsigte van *outonomie***

Tersiêre instellings onderling	Gemiddelde kwadraatfout	Effekgrootte d	Effek
<b>Werkmetode</b>			
	0,80		Geen tot klein effek
<b>Werkskedule</b>			
1 & 7	0,79	0,51	Medium
<b>Werkkriteria</b>			
1 & 3	0,80	0,51	Medium
1 & 6	0,80	0,55	Medium
1 & 7	0,80	0,71	Medium
1 & 8	0,80	0,80	Groot
2 & 7	0,80	0,63	Medium
2 & 8	0,80	0,71	Medium
5 & 3	0,80	0,50	Medium
5 & 6	0,80	0,54	Medium
5 & 7	0,80	0,70	Medium
5 & 8	0,80	0,79	Medium

**TABEL 5.8: Verskille tussen studenterade aan tersiêre instellings onderling ten opsigte van *leierskap***

Tersiêre instellings onderling	Gemiddelde kwadraatfout	Effekgrootte d	Effek
2 & 6	0,63	0,67	Medium
2 & 8	0,63	0,57	Medium
3 & 6	0,63	0,51	Medium
4 & 6	0,63	0,59	Medium



### **5.6.2.3 Bespreking van die ondersoek na verskille in gemiddelde response**

#### **5.6.2.3.1 Groepdoeltreffendheid (Afdeling B: Bepaling van die doeltreffendheid van die studenteraad as groep)**

Ter aansluiting by die formule wat Lewin (Johnson & Johnson, 2003:41) aangewend het om meer insig te bekom rakende leierskap en ander belangrike aspekte van groeplewe (vergelyk Hoofstuk 3, 3.3.2), is in hierdie navorsing sekere uitstaande kenmerke gebruik om die doeltreffendheid van groepe te bepaal (vergelyk Hoofstuk 3, 3.6) en word dit vervolgens bespreek.

- **Missie (Vrae B1, B6, B11, B16)**

Die missie van die studenteraad moet vir 'n lid die dryfveer tot betrokkenheid wees. Volgelinge identifiseer met die leier en die missie wat die leier voorstaan en is ook deelnemers in die skep daarvan (vergelyk Tabel 4.1; Hoofstuk 4, 4.5.5). Die missie is die rede waarom die groep bestaan en die visie die langtermyn doelwitte wat beskryf wat die groep wil wees (Kreitner & Kinicki, 2004:679).

Vrae B1, B6, B11 en B16 (Bylae A) toets die verskillende elemente van die subkonstruk missie. Uit die navorsing toon die totale ondersoekgroep ten opsigte van die subkonstruk missie 'n gemiddelde waarde van 3,69 (Tabel 5.4), wat volgens die meting op die Likert-skaal tussen onseker en stem saam lê, maar nader aan stem saam. Alhoewel studenterrade aan tersiêre instellings wat deel uitmaak van die ondersoekgroep, oor die algemeen waardes toon wat daarop dui dat die lede bewus is van hulle missie, is daar nogtans studenterrade aan tersiêre instellings, soos tersiêre instellings 4 (3,16) en 8 (3,29) (Tabel 5.4), waar onsekerheid ten opsigte van hulle missie ervaar word. Die studenterrade aan tersiêre instellings 1 (3,97), 3 (3,93) en 5 (3,98) toon die hoogste waardes, terwyl tersiêre instelling 4 (3,16) die laagste gemiddelde waarde ten opsigte van missie toon. Volgens die kriteria van die Likert-skaal stem 'n waarde van 4 ooreen met antwoorde van stem saam op die skaal van meting en 'n waarde van 3 stem dus ooreen met 'n antwoord van onseker op die skaal.

In die ondersoek na verskille tussen geslag en die subkonstruk missie is die effekgrootte tussen die manlike en vroulike respondente op 0,09 (Tabel 5.5) bepaal en dui dit op geen prakties betekenisvolle verskil nie (vergelyk 5.6.2.1). Die manlike en

vroulike respondente se gemiddelde waardes ten opsigte van missie lê volgens die Likert-skaal tussen 3 (onseker) en 4 (stem saam), maar nader aan stem saam. Die gemiddeld van die manlike respondente (3,72) ten opsigte van missie is hoër as dié van die vroulike respondente (3,65) (Tabel 5.5).

Ten opsigte van die subkonstruk missie, wat 'n belangrike komponent uitmaak van die bepaling van die doeltreffendheid van 'n groep, kan afgelei word dat studenterade aan tersiêre instellings wat deel uitmaak van die ondersoekgroep, ten opsigte van geslag geen prakties betekenisvolle verskille in die beleving van hulle missie toon nie. Respondente van beide geslagte toon ten opsigte van die meting van die Likert-skaal aan dat hulle met die missie van die studenteraad saamstem.

In die ondersoek na verskille tussen studenterade aan tersiêre instellings onderling ten opsigte van die subkonstruk missie (Tabel 5.6) is prakties betekenisvolle verskille, groot effekgrootte ( $d > 0,8$ ) tussen die studenterade aan tersiêre instellings 1 & 4 en 1 & 8; 3 & 4 en 3 & 8; 5 & 4 en 5 & 8; 6 & 4 en 7 & 4, gevind. Die studenteraad aan tersiêre instelling 4 word tussen die ander studenterade in die ondersoekgroep uitgesonder, deurdat verskille grootliks hier te bespeur was. Die grootste effekgrootte is tussen die studenterade aan tersiêre instellings 5 & 4 ( $d = 1,22$ ) en 1 & 4 ( $d = 1,21$ ) gevind.

Die studenteraad aan tersiêre instelling 4 se gemiddelde telling vir die subkonstruk missie verskil in praktyk betekenisvol van die ander studenterade aan tersiêre instellings in die studiepopulasie se gemiddelde missietellings (vergelyk Tabel 5.6). Hieruit kan afgelei word dat die studenteraad aan tersiêre instelling 4 in praktyk 'n groter mate van onsekerheid ervaar ten opsigte van die subkonstruk missie.

Uit die ondersoek kan afgelei word dat studenterade in die studiepopulasie, volgens die kriteria vir die meting op die Likert-skaal, oor die algemeen saamstem ten opsigte van die aktiwiteite wat die groep uitvoer en dat hulle presies weet waarom die groep doen wat gedoen moet word; weet en verstaan wat die groep se prioriteite is; saamstem dat die lede van die studenteraad verstaan hoe hulle as groep by die tersiêre instelling se struktuur inskakel; en saamstem dat elke lid van die studenteraad saamwerk ter bereiking van dieselfde doelwit (vergelyk Hoofstuk 4, 4.5.5).

- **Doelwitbereiking (Vrae B2, B7, B17)**

Wanneer 'n groep se doelwitte duidelik en verstaanbaar is, dra dit by tot 'n individu se aangetrokkenheid tot die groep (vergelyk Hoofstuk 3, 3.6; Hoofstuk 4, 4.4). Volgens Johnson en Johnson (2003:81) moet die groep se doelwitte betekenisvol, relevant, realisties, aanvaarbaar en bereikbaar wees. Die mate waarin die doelwitte van die groep 'n positiewe interafhanklikheid tussen die groeplede skep, sal tot die doeltreffendheid van die groep bydra.

Vanuit hierdie navorsing toon die totale ondersoekgroep ten opsigte van die elemente van die subkonstruk doelwitbereiking (Vrae B2, B7 en B17) 'n waarde van 3,66 (Tabel 5.4), wat volgens die meting op die Likert-skaal tussen onseker en stem saam lê, maar nader aan stem saam. Alhoewel studenterade aan tersiêre instellings in die studiepopulasie in die algemeen waardes toon wat daarop dui dat die doelwitbereiking van die meeste studenterade bevredigend is, is daar nogtans studenterade aan tersiêre instellings, soos tersiêre instellings 4 (3,24) en 8 (3,37) (Tabel 5.4), waar onsekerheid ten opsigte van hulle doelwitbereiking ervaar word. Die studenteraad aan tersiêre instelling 1 (4,02) toon die hoogste waarde, terwyl tersiêre instelling 4 (3,16) die laagste gemiddelde waarde ten opsigte van doelwitbereiking toon. Volgens die kriteria van die Likert-skaal stem 'n waarde van 4 ooreen met antwoorde van stem saam (bevredigend) op die skaal van meting en 'n waarde van 3 stem dus ooreen met 'n antwoord van onseker op die skaal.

In die ondersoek na verskille tussen geslag en die subkonstruk doelwitbereiking is die effekgrootte tussen die manlike en vroulike respondente op 0,36 (Tabel 5.5) bepaal en dui dit op geen prakties betekenisvolle verskil nie. Die manlike en vroulike respondente se gemiddelde waardes ten opsigte van doelwitbereiking lê volgens die Likert-skaal tussen 3 (onseker) en 4 (stem saam), maar nader aan stem saam. Die gemiddeld van die manlike respondente (3,77) ten opsigte van doelwitbereiking is hoër as dié van die vroulike respondente (3,51) (Tabel 5.5).

Ten opsigte van die subkonstruk doelwitbereiking kan afgelei word dat studenterade aan tersiêre instellings wat deel uitmaak van die ondersoekgroep, ten opsigte van geslag geen prakties betekenisvolle verskil in gemiddelde tellings ten opsigte van doelwitbereiking toon nie. Die meting van beide geslagte se antwoorde op die Likert-skaal toon dat bevredigende doelwitbereiking plaasvind.

In die ondersoek na verskille tussen studenterade aan tersiêre instellings in die studiepopulasie onderling ten opsigte van die subkonstruk doelwitbereiking (Tabel 5.6) word afgelei dat prakties betekenisvolle verskille, groot effekgrootte ( $d > 0,8$ ), slegs tussen die studenterade aan tersiêre instellings 1 (hoogste) & 4 (laagste) ( $d = 0,93$ ) gevind is.

Die studenteraad aan tersiêre instelling 4 se gemiddelde telling is in praktyk betekenisvol laer as die van ander studenterade aan tersiêre instellings in die studiepopulasie se gemiddelde tellings vir doelwitbereiking (vergelyk Tabel 5.6). Hieruit kan afgelei word dat die studenteraadslede aan tersiêre instelling 4 in praktyk 'n groter mate van onsekerheid ten opsigte van hulle doelwitbereiking ervaar.

Oor die algemeen voel studenterade, volgens die kriteria vir die meting op die Likert-skaal, tevrede ten opsigte van hulle doelwitbereiking. Hulle stem daarmee saam dat die voorsitter/president lede attent maak op hoe hulle aan die verwagtings van die ander studente voldoen (vergelyk Hoofstuk 2, 2.2.5; 2.4.5); dat die lede van die studenteraad as 'n groep saamwerk om duidelike, bereikbare en toepaslike doelwitte te stel (vergelyk Hoofstuk 3, 3.6), en dat hulle oor die nodige bronne beskik en ondersteuning geniet om aan die studente se verwagtinge te voldoen (vergelyk Hoofstuk 4, 4.4).

- **Bemagtiging (Vrae B3, B13, B18)**

Een van die eienskappe wat tydens die eerste fase van groeipontwikkeling noodsaaklik is, is dat lede insluitend en bemagtigend moet wees (vergelyk Hoofstuk 3, 3.4) om sodoende tot groeidoeltreffendheid te kan bydra. In Hoofstuk 4, paragraaf 4.4, is leierskap as groeipdinamiese proses bespreek en aangedui dat elke persoon oor leierskappotensiaal beskik en dat die kern van leierskap ontwikkeling behels. Voorts is volgens Komives *et al.* (1998:68) aangetoon dat verhoudings die fokale punt van die leierskapproses is en dat bemagtiging een van die komponente is wat as raamwerk vir die verhoudingsleierskapmodel dien (vergelyk Figuur 4.3; Tabel 4.1).

Uit hierdie navorsing toon die totale ondersoekgroep ten opsigte van die elemente van die subkonstruk bemagtiging (Vrae B3, B13, B18) 'n waarde van 4,09 (Tabel 5.4), wat volgens die meting op die Likert-skaal tussen stem saam en stem ten volle saam lê, maar nader aan stem saam. Hierdie waardes dui daarop dat lede van studenterade

aan tersiêre instellings in die studiepopulasie meen dat hulle bemagtig is en daar bestaan by hulle geen twyfel hieromtrent nie. Die studenteraad aan tersiêre instelling 2 (4,55) toon die hoogste waarde ('n aanduiding van stem ten volle saam), terwyl tersiêre instelling 6 (3,73) die laagste gemiddelde waarde ten opsigte van bemagtiging toon. Volgens die kriteria van die Likert-skaal stem 'n waarde van 5 ooreen met antwoorde van stem ten volle saam op die skaal van meting, terwyl 'n waarde van 4 ooreenstem met antwoorde van stem saam op die skaal.

In die ondersoek na verskille tussen geslag en die subkonstruk bemagtiging is die effekgrootte tussen die manlike en vroulike respondente op 0,14 (Tabel 5.5) bepaal en dui dit op geen prakties betekenisvolle verskil nie (vergelyk 5.6.2.1). Die vroulike respondente se gemiddelde waardes ten opsigte van bemagtiging lê volgens die Likert-skaal tussen 4 (stem saam) en 5 (stem ten volle saam), maar nader aan stem saam. Die gemiddeld van die manlike respondente (4,14) ten opsigte van bemagtiging is in hierdie geval laer as dié van die vroulike respondente (4,24) (Tabel 5.5).

Ten opsigte van die subkonstruk bemagtiging, kan afgelei word dat studenterade aan tersiêre instellings wat deel uitmaak van die ondersoekgroep, ten opsigte van geslag geen prakties betekenisvolle verskille in die gemiddelde tellings ten opsigte van bemagtiging toon nie. Respondente van beide geslagte toon ten opsigte van die meting van die Likert-skaal dat daar bevredigende bemagtiging voorkom om hulle werksaamhede te kan verrig.

In die ondersoek na verskille tussen studenterade aan tersiêre instellings onderling ten opsigte van die subkonstruk bemagtiging (Tabel 5.6), word afgelei dat prakties betekenisvolle verskille, groot effekgrootte ( $d > 0,8$ ), gevind is tussen die studenterade aan tersiêre instellings 2 & 4, 2 & 6 en 2 & 7. Ten opsigte van bemagtiging word die studenteraad aan tersiêre instelling 2 uitgesonder, deurdat verskille grootliks hier te bespeur was. Die grootste effekgrootte is tussen die studenterade aan tersiêre instellings 2 (hoogste) & 6 (laagste) ( $d = 1,04$ ) gevind (vergelyk Tabel 5.6).

Die studenterade aan tersiêre instellings 4, 6 en 7 se gemiddelde tellings ten opsigte van bemagtiging is in praktyk betekenisvol laer as die gemiddelde tellings van ander studenterade aan tersiêre instellings in die studiepopulasie (Tabel 5.6), maar daar bestaan desnieteenstaande geen onsekerheid by hulle ten opsigte van bemagtiging nie.

Volgens die kriteria vir die meting op die Likert-skaal stem die studenteraad in die ondersoekgroep dus, met die uitsondering van die studenteraad aan tersiêre instelling 2 wat ten volle saamstem, oor die algemeen daarmee saam dat elke lid van die studenteraad 'n betekenisvolle hoeveelheid seggenskap of invloed op besluite wat sy portefeulje beïnvloed, beskik; dat lede soveel eienaarskap oor hulle werksaamhede as groep het, dat, indien nodig, hulle lang ure sal werk om die taak af te handel; en dat lede van die studenteraad net soveel weet soos die voorsitter/president van dit wat in die tersiêre instelling aangaan, omdat die voorsitter/president hulle op hoogte hou (vergelyk Hoofstuk 4, 4.5.7 – bemagtiging).

- **Kommunikasie (Vrae B4, B9, B14, B19)**

Volgens Gibson *et al.* (2000:419) is kommunikasie 'n middel waardeur studente in interaksie tree en mekaar kan beïnvloed. Dit beteken die uitruil van gedrag, persepsies en waardes om studente anders te laat voel en om tot 'n verstandhouding te kom. Dit dra daartoe by om vertroue en samewerking tussen lede in 'n groep te bewerkstellig (vergelyk Hoofstuk 3, 3.6, 3.7; Hoofstuk 4, 4.5.3). Volgens Maxwell (2003) gaan dit nie oor hoe goed jy kan kommunikeer nie, maar dat jy kommunikeer.

Kroon (1995:389) meld dat dit belangrik is dat kommunikasie in die werksituasie oop moet wees om 'n wedersydse vertrouensverhouding te skep, maar daar is ook perke wat nie oorskry mag word nie. Kommunikasie behels die verbindingsproses tussen studenteleiers en studente vir die basiese uitvoering van take ter bereiking van doelwitte. Die doel van kommunikasie is dus om in te lig, te herinner of tot 'n sekere optrede te oorreed.

Vrae B4, B9, B14 en B19 (Bylae A) toets die verskillende elemente van die subkonstruk kommunikasie. Uit die navorsing toon die totale ondersoekgroep ten opsigte van die subkonstruk kommunikasie 'n waarde van 4,08 (Tabel 5.4), wat volgens die meting op die Likert-skaal tussen stem saam en stem ten volle saam lê, maar nader aan stem saam. Lede van studenteraad aan tersiêre instellings in die studiepopulasie toon ten opsigte van die subkonstruk kommunikasie oor die algemeen waardes wat daarop dui dat hulle op 'n bevredigende wyse binne die groep kommunikeer. Die studenteraad aan tersiêre instelling 5 (4,45) toon die hoogste waarde, terwyl tersiêre instelling 4 (3,67) die laagste gemiddelde waarde ten opsigte van kommunikasie toon. Volgens die kriteria van die Likert-skaal stem 'n waarde van

5 ooreen met antwoorde van stem ten volle saam op die skaal van meting, terwyl 'n waarde van 4 ooreenstem met antwoorde van stem saam. Hieruit kan afgelei word dat studenterrade aan tersiêre instellings wat deel uitmaak van die ondersoekgroep, nie twyfel oor hulle kommunikasievermoëns nie.

In die ondersoek na verskille tussen geslag en die subkonstruk kommunikasie is die effekgrootte tussen die manlike en vroulike respondente op 0,35 (Tabel 5.5) bepaal en dui dit op geen prakties betekenisvolle verskil nie (vergelyk 5.6.2.1). Die vroulike respondente se gemiddelde waardes ten opsigte van kommunikasie lê volgens die Likert-skaal tussen 4 (stem saam) en 5 (stem ten volle saam), maar nader aan stem saam. Die gemiddeld van die manlike respondente (4,20) ten opsigte van kommunikasie is hoër as dié van die vroulike respondente (3,96) (Tabel 5.5).

Ten opsigte van die subkonstruk kommunikasie, kan afgelei word dat studenterrade aan tersiêre instellings wat deel uitmaak van die ondersoekgroep, ten opsigte van geslag geen prakties betekenisvolle verskille in die gemiddelde telling ten opsigte van kommunikasie toon nie. Respondente van beide geslagte toon ten opsigte van die meting van die Likert-skaal dat hulle doeltreffend kommunikeer (vergelyk Hoofstuk 4, 4.7 – leierskap en geslag).

In die ondersoek na verskille tussen studenterrade aan tersiêre instellings onderling ten opsigte van die subkonstruk kommunikasie (Tabel 5.6) is prakties betekenisvolle verskille, groot effekgrootte ( $d > 0,8$ ), tussen die studenterrade aan tersiêre instellings 1 & 4; 5 & 4 en 5 & 6 gevind. Ten opsigte van kommunikasie word die studenterrade aan tersiêre instellings 4 en 5 uitgesonder, deurdat verskille grootliks hier te bespeur was. Die grootste effekgrootte is tussen die studenterrade aan tersiêre instellings 5 (hoogste) & 4 (laagste) ( $d = 1,01$ ) gevind.

Hoewel die studenterrade aan tersiêre instellings 4 en 6 se gemiddelde tellings ten opsigte van kommunikasie in praktyk betekenisvol verskil van die gemiddelde tellings van ander studenterrade aan tersiêre instellings in die studiepopulasie (vergelyk Tabel 5.6), meen hulle dat hulle bevredigend kommunikeer.

Volgens die kriteria vir die meting op die Likert-skaal blyk dit uit die ondersoek dat die studenterrade oor die algemeen daarmee saamstem dat ander studente (as buitestandere) die manier waarop lede van die studenterraad binne die groep met mekaar kommunikeer, as oop, eerlik, tydlig en “twee-ryting” sal beskryf; dat hulle in

staat is om as groep saam te werk om afbrekende konflik te probeer oplos eerder as om konflik te ignoreer; die voorsitter/president elke lid van die studenteraad aanmoedig om openhartig en eerlik te wees, selfs al is dit vir 'n lid nodig om inligting met studente te deel wat nie strook met dit wat die voorsitter/president graag sou wou hoor nie; en dat die voorsitter/president glo dat elke lid van die studenteraad iets van waarde het om tot die groep te kan bydra, byvoorbeeld kennis, vaardighede, vermoëns en inligting.

- ***Rolle en norme (Vrae B5, B10, B15, B20)***

In Hoofstuk 2 is die rolteorie breedvoerig beskryf. Die mens is 'n sosiale wese wat voortdurend in 'n verhouding met ander persone staan, en rolle en norme vorm die sosiale boublokke vir groep- en organisasiegedrag. Volgens Kreitner en Kinicki (2004:421) behels rolle dus die verwagte gedrag in spesifieke posisies, en help norme die lede van 'n groep om tussen reg en verkeerd te kan onderskei. Dit is dus vir die studenteleier van groot belang om bewus te wees van watter rol in watter situasie vervul moet word en aan watter riglyne sy optrede gemeet word.

Vrae B5, B10, B15 en B20 toets die verskillende elemente van die subkonstruk rolle en norme. Uit die navorsing toon die totale ondersoekgroep ten opsigte van rolle en norme 'n waarde van 3,75 (Tabel 5.4), wat volgens die meting op die Likert-skaal tussen onseker en stem saam lê, maar nader aan stem saam. Alhoewel studenterade aan tersiêre instellings in die studiepopulasie oor die algemeen waardes toon wat daarop dui dat die lede bewus is van hulle onderskeie rolle en norme, is daar nogtans studenterade aan tersiêre instellings, soos tersiêre instellings 4 (3,21) en 7 (3,25) (Tabel 5.4), wat 'n groot mate van onsekerheid ten opsigte van hulle rolle en norme ervaar. Die studenterade aan tersiêre instellings 3 (4,00) en 5 (4,00) toon die hoogste waardes, terwyl tersiêre instelling 4 (3,21) die laagste gemiddelde waarde ten opsigte van rolle en norme toon. Volgens die kriteria van die Likert-skaal stem 'n waarde van 4 ooreen met antwoorde van stem saam op die skaal van meting, terwyl 'n waarde van 3 ooreenstem met 'n antwoord van onseker op die skaal.

In die ondersoek na verskille tussen geslag en die subkonstruk rolle en norme is die effekgrootte tussen die manlike en vroulike respondente op 0,10 (Tabel 5.5) bepaal en dui dit op geen prakties betekenisvolle verskil nie (vergelyk 5.6.2.1). Die vroulike respondente se gemiddelde waardes ten opsigte van rolle en norme lê volgens die



Likert-skaal tussen 3 (onseker) en 4 (stem saam), maar nader aan stem saam. Die gemiddeld van die manlike respondente (3,79) ten opsigte van rolle en norme is effens hoër as dié van die vroulike respondente (3,71) (Tabel 5.5).

Ten opsigte van die subkonstruk rolle en norme kan afgelei word dat studenterade aan tersiêre instellings wat deel uitmaak van die ondersoekgroep, ten opsigte van geslag geen prakties betekenisvolle verskille in die gemiddelde tellings ten opsigte van die beleving van hulle rolle en norme toon nie. Respondente van beide geslagte toon ten opsigte van die meting van die Likert-skaal dat hulle bewus is van die rolle wat hulle moet vervul en die norme wat hulle moet aanlê.

In die ondersoek na verskille tussen studenterade aan tersiêre instellings onderling ten opsigte van die subkonstruk rolle en norme (Tabel 5.6), kan afgelei word dat prakties betekenisvolle verskille, groot effekgrootte ( $d > 0,8$ ), gevind is tussen die studenterade aan tersiêre instellings 1 & 4 en 1 & 7; 3 & 4 en 3 & 7 en 6 & 4. Ten opsigte van die subkonstruk rolle en norme word die studenterade aan tersiêre instellings 4 en 7 uitgesonder, deurdat verskille grootliks hier te bespeur is. Die grootste effekgrootte is tussen die studenterade aan tersiêre instellings 3 (hoogste) & 4 (laagste) ( $d = 0,98$ ) gevind.

Die studenterade aan tersiêre instellings 4 en 7 se gemiddelde tellings ten opsigte van rolle en norme is in praktyk betekenisvol laer as die van die gemiddelde tellings van ander studenterade aan tersiêre instellings in die studiepopulasie (vergelyk Tabel 5.6). Hieruit kan afgelei word dat hierdie studenterade in praktyk 'n groter mate van onsekerheid ten opsigte van hulle rolle en norme ervaar.

Volgens die kriteria vir die meting op die Likert-skaal blyk dit uit die ondersoek dat studenterade in die studiepopulasie, met die uitsondering van die studenterade aan tersiêre instellings 4 en 7 wat 'n mate van onsekerheid ervaar, dus daarmee saamstem dat elke lid oor die nodige vaardighede beskik om sy onderskeie rolle binne die groep te kan vervul; dat die rol wat elke lid van die studenteraad vervul, sin maak vir die hele groep; dat daar 'n goeie verband bestaan tussen die vermoëns en verantwoordelikhede van elke lid van die studenteraad; en dat die lede van die studenteraad duidelik verstaan wat die ongeskrewe reëls van die groep is en hoe om hulle binne die groep te gedra (vergelyk Hoofstuk 2, 2.4.2 - 2.4.3).

## Samevatting

Uit die ondersoek kan afgelei word dat die studenteraad aan tersiêre instelling 4 oor die algemeen 'n groter mate van onsekerheid ten opsigte van die subkonstruke missie (3,16), doelwitbereiking (3,24) en rolle en norme (3,21) (Tabel 5.4) ervaar, aangesien die gemiddelde tellings vir hierdie subkonstruke oor die algemeen laer is as dié van die ander studenterade. Voorts kan afgelei word dat die studenteraad aan tersiêre instelling 4 as 'n groep in geringer mate doeltreffend funksioneer as die studenterade aan ander tersiêre instellings in die studiepopulasie. Hierteenoor funksioneer die studenteraad aan tersiêre instelling 1 as groep meer doeltreffend as die ander studenterade in die ondersoekgroep, aangesien hulle gemiddelde waardes vir die meeste subkonstruke van groepdoeltreffendheid hoër is.

Bogenoemde stem ooreen met navorsing deur Hoevermeyer (1993:68) wat bevind het dat hoe hoër die gemiddelde waardes in die onderskeie subkonstruke, hoe doeltreffender funksioneer die lede as groep.

Studenterade aan tersiêre instellings wat deel uitmaak van die ondersoekgroep toon oor die algemeen in die gemiddelde tellings tussen geslag en die onderskeie subkonstruke van groepdoeltreffendheid, naamlik missie, doelwitbereiking, bemagtiging, kommunikasie, en rolle en norme geen prakties betekenisvolle verskille nie. Hieruit kan afgelei word dat die manlike en vroulike respondente ewe doeltreffend in die onderskeie areas funksioneer, alhoewel die manlike respondente oor die algemeen effens hoër gemiddeldes as die vroulike respondente toon (vergelyk Hoofstuk 4, 4.7 – leierskap en geslag).

Die resultate, soos uit hierdie navorsing bekom, is verder bevestigend van Gibson *et al.* (2000:14) se perspektiewe op groepdoeltreffendheid, asook navorsing deur verskeie ander navorsers waarna reeds in Hoofstuk 3, paragraaf 3.6 verwys is. Na aanleiding van bogenoemde bevindings is een van die navorsingsdoelstellings soos gestel in Hoofstuk 1, naamlik **hoe doeltreffend studenterade as groepe aan tersiêre instellings funksioneer**, bereik.

### **5.6.2.3.2 Outonomie (Afdeling C: Bepaling van die outonomie van die studenteraad as groep)**

Groepprestasie hang volgens Gibson *et al.* (2000:205) af van beide individuele leer en hoe goed groeplede leer om met mekaar saam te werk. Om doeltreffend te kan funksioneer moet studenteleiers oor 'n mate van outonomie beskik om hulle werksaamhede te kan verrig (vergelyk Hoofstuk 4, 4.5.6). Outonomie bemagtig diegene wat gereed en in staat is om meer verantwoordelikheid te kan hanteer (Kreitner & Kinicki, 2004:467).

- **Werkmetode (Vrae C1, C2, C3)**

In Hoofstuk 2, paragraaf 2.4.14, meld Troyer *et al.* (2000:411) dat rolvorming in die werksopset in ooreenstemming is met situasies wat werksoutonomie behels. Werksoutonomie reflekteer diskresie oor werkroetines, insluitende die vermoë om besluite te neem rakende hoe om werkstake uit te voer. Dit kan vir 'n studenteleier wat vryheid tot rolvorming het moontlik wees om sy rol te heronderhandel indien roldeelnemers druk plaas op mededingende verwagtings.

Vrae C1, C2 en C3 (Bylae A) toets die verskillende elemente van die subkonstruk werkmetode. Uit die navorsing toon die totale ondersoekgroep ten opsigte van die subkonstruk werkmetode 'n waarde van 4,04 (Tabel 5.4), wat volgens die meting op die Likert-skaal tussen stem saam en stem ten volle saam lê, maar nader aan stem saam. Studenterade aan tersiêre instellings wat deel uitmaak van die ondersoekgroep, toon oor die algemeen waardes wat daarop dui dat die lede tevrede voel met die werkmetode wat gevolg word. Geen onsekerheid is onder die studenterade in die studiepopulasie onderling ten opsigte van hulle werkmetode bespeur nie. Die studenterade aan tersiêre instellings 5 (4,12), 1 (4,11) en 7 (4,10) toon die hoogste waardes, terwyl tersiêre instelling 4 (3,85) die laagste gemiddelde waarde ten opsigte van hulle werkmetode toon (Tabel 5.4). Volgens die kriteria van die Likert-skaal stem 'n waarde van 4 ooreen met antwoorde van stem saam op die skaal van meting, en 'n waarde van 3 stem dus ooreen met 'n antwoord van onseker op die skaal.

Alhoewel die studenteraad aan tersiêre instelling 4 ten opsigte van die subkonstruk werkmetode die laagste gemiddeld vir meervoudige vergelykings toon (vergelyk Tabel

5.4), lê dit volgens die meting op die Likert-skaal tussen 3 (onseker) en 4 (stem saam), maar nader aan stem saam en is dit 'n aanduiding van bevredigende werkmetodes wat gevolg word.

In die ondersoek na verskille tussen geslag en die subkonstruk werkmetode is die effekgrootte tussen die manlike en vroulike respondente op 0,28 (Tabel 5.5) bepaal en dui dit op geen prakties betekenisvolle verskil nie (vergelyk 5.6.2.1). Die manlike en vroulike respondente se gemiddelde waardes ten opsigte van werkmetode lê volgens die Likert-skaal tussen 4 (stem saam) en 5 (stem ten volle saam), maar nader aan stem saam. Die gemiddeld van die manlike respondente (3,97) ten opsigte van werkmetode is laer as dié van die vroulike respondente (4,14) (Tabel 5.5).

In die ondersoek na verskille tussen geslag en die subkonstruk werkmetode, kan afgelei word dat studenterade aan tersiêre instellings wat deel uitmaak van die ondersoekgroep, ten opsigte van geslag geen prakties betekenisvolle verskille met betrekking tot die tipe werkmetode wat gevolg word, toon nie. Respondente van beide geslagte toon ten opsigte van die meting van die Likert-skaal dat hulle tevrede voel met hulle werkmetode.

In die ondersoek na verskille tussen studenterade aan tersiêre instellings onderling ten opsigte van die subkonstruk werkmetode, bestaan daar in praktyk geen betekenisvolle verskil, groot effekgrootte ( $d > 0,8$ ) (Steyn, 1999:3) in die gemiddelde tellings tussen die studenterade aan tersiêre instellings onderling nie (vergelyk Tabel 5.7).

Volgens die kriteria vir die meting op die Likert-skaal blyk dit uit die ondersoek dat studenterade in die studiepopulasie dus daarmee saamstem dat die lede self besluit hoe die werk gedoen moet word; bepaal self watter prosedures om te volg om die werk te verrig; en vry is om hul eie keuse te maak ten opsigte van die metodes wat gebruik word om hulle werksaamhede te verrig (vergelyk Hoofstuk 4, 4.5.6 – outonomie).

- **Werkskedule (Vrae C4, C5, C6)**

Volgens Kreitner en Kinicki (2004:273) behels outonomie die mate waarin die taak dit vir die individu moontlik maak om vryheid, onafhanklikheid en diskresie in beide die skedulering en bepaling van die prosedures wat toegepas word in die afhandeling van

die taak, te ervaar (vergelyk Hoofstuk 4, 4.4.1 – take van leiers in die leierskap-proses).

Vrae C4, C5 en C6 in die vraelys (Bylae A) toets die verskillende elemente van die subkonstruk werkskedule. Uit die navorsing toon die totale ondersoekgroep ten opsigte van die subkonstruk werkskedule 'n waarde van 4,06 (Tabel 5.4), wat volgens die meting op die Likert-skaal tussen stem saam en stem ten volle saam lê, maar nader aan stem saam. Studenterade aan tersiêre instellings wat deel uitmaak van die ondersoekgroep, toon oor die algemeen waardes wat daarop dui dat die lede bewus is van hulle werkskedule. Onsekerheid word nie tussen die studenterade aan tersiêre instellings in die studiepopulasie onderling ten opsigte van hulle werkskedule bespeur nie. Die studenterade aan tersiêre instellings 1 (4,26) en 6 (4,21) toon die hoogste waardes, terwyl tersiêre instelling 7 (3,86) die laagste gemiddelde waarde ten opsigte van werkskedule toon. Volgens die kriteria van die Likert-skaal stem 'n waarde van 4 ooreen met antwoorde van stem saam op die skaal van meting en 'n waarde van 3 stem dus ooreen met 'n antwoord van onseker op die skaal.

Alhoewel die studenteraad aan tersiêre instelling 7 ten opsigte van die subkonstruk werkskedule die laagste gemiddeld vir meervoudige vergelykings toon (vergelyk Tabel 5.4), lê dit volgens die meting op die Likert-skaal tussen 3 (onseker) en 4 (stem saam), maar nader aan stem saam.

In die ondersoek na verskille tussen geslag en die subkonstruk werkskedule is die effekgrootte tussen die manlike en vroulike respondente op 0,26 (Tabel 5.5) bepaal en dui dit op geen prakties betekenisvolle verskil nie (vergelyk 5.6.2.1). Die manlike en vroulike respondente se gemiddelde waardes ten opsigte van werkskedule lê volgens die Likert-skaal tussen 4 (stem saam) en 5 (stem ten volle saam), maar nader aan stem saam. Die gemiddeld van die manlike respondente (3,98) ten opsigte van werkskedule is laer as dié van die vroulike respondente (4,14) (Tabel 5.5).

Ten opsigte van die subkonstruk werkskedule, kan afgelei word dat studenterade aan tersiêre instellings wat deel uitmaak van die ondersoekgroep, ten opsigte van geslag geen prakties betekenisvolle verskille in die gemiddelde tellings ten opsigte van die bepaling van hulle werkskedule toon nie. Respondente van beide geslagte toon ten opsigte van die meting van die Likert-skaal dat hulle tevrede voel met die skedulering van hulle werksaamhede.

In die ondersoek na verskille tussen studenterade aan tersiêre instellings in die studiepopulasie onderling ten opsigte van die subkonstruk werkskedule, bestaan daar in praktyk geen betekenisvolle verskil nie, groot effekgrootte ( $d > 0,8$ ) in die gemiddelde tellings tussen die studenterade. Daar word slegs tussen die studenterade aan tersiêre instellings 1 (hoogste) & 7 (laagste) 'n effense verskil, medium effekgrootte ( $d = 0,51$ ), bespeur, maar dit is nie prakties betekenisvol nie (Tabel 5.7).

Volgens die kriteria vir die meting op die Likert-skaal blyk dit uit die ondersoek dat die lede van die studenterade in die studiepopulasie bevestig dat hulle die skedulering van hulle werk self beheer; self die volgorde van hulle werksaamhede bepaal; en self besluit wanneer om sekere aktiwiteite te verrig.

- ***Werkkriteria (Vrae C7, C8, C9)***

Leiers moet volgelinge wat oor die nodige vermoë en vaardighede beskik, toelaat om self besluite rakende hulle opdragte te neem (vergelyk Hoofstuk 4, 4.4.1 – take van leiers in die leierskapproses).

Vrae C7, C8 en C9 in die vraelys (Bylae A) toets die elemente van die subkonstruk werkkriteria. Uit die ondersoek toon die totale ondersoekgroep ten opsigte van werkkriteria 'n waarde van 3,91 (Tabel 5.4), wat volgens die meting op die Likert-skaal tussen onseker en stem saam lê, maar nader aan stem saam. Studenterade aan tersiêre instellings wat deel uitmaak van die ondersoekgroep, toon oor die algemeen waardes wat daarop dui dat die lede hulle eie werkkriteria bepaal. Alhoewel die studenteraad aan tersiêre instelling 8 (3,55) die laagste gemiddeld vir meervoudige vergelykings toon (vergelyk Tabel 5.4), lê hierdie waarde volgens die meting op die Likert-skaal tussen onseker en stem saam, maar nader aan stem saam. Die studenterade aan tersiêre instellings 1 (4,19) en 5 (4,18) toon die hoogste waardes ten opsigte van die subkonstruk werkkriteria. Volgens die kriteria van die Likert-skaal stem 'n waarde van 4 ooreen met antwoorde van stem saam op die skaal van meting en 'n waarde van 3 stem dus ooreen met 'n antwoord van onseker op die skaal. Oor die algemeen twyfel die ondersoekgroep nie oor die vasstelling van hulle werkkriteria nie.

## Samevatting

Studenterade aan tersiêre instellings wat deel uitmaak van die ondersoekgroep beskik oor die algemeen oor bevredigende outonomie ten opsigte van hulle werkmetode, werkskedule en werkkriteria. Die studenterade aan tersiêre instellings 1 en 5 toon die hoogste gemiddelde waardes ten opsigte van werkmetode-, werkskedule- en werkkriteria-outonomie. Die studenteraad aan tersiêre instelling 4 toon ten opsigte van werkmetode (3,85), die studenteraad aan tersiêre instelling 7 ten opsigte van werkskedule (3,86) en die studenteraad aan tersiêre instelling 8 ten opsigte van werkkriteria (3,55) die laagste gemiddelde waardes in die genoemde subkonstrukte van outonomie (vergelyk Tabel 5.4).

Daar bestaan geen prakties betekenisvolle verskille nie tussen die gemiddelde tellings van geslag en die onderskeie subkonstrukte van outonomie (Tabel 5.5). By die subkonstrukte werkmetode (0,28) en werkskedule (0,26) is die beleving van outonomie klein, maar nie prakties betekenisvol nie. Beide geslagte in die ondersoekgroep toon bevredigende outonomie in hulle werkmetode, werkskedule en werkkriteria. Die vroulike respondente toon hoër gemiddeldes ten opsigte van die subkonstrukte werkmetode en werkskedule, maar dieselfde gemiddelde as die manlike respondente ten opsigte van werkkriteria.

Prakties betekenisvolle verskil, groot effekgrootte ( $d > 0,80$ ), is tussen die gemiddelde tellings van die studenterade aan tersiêre instellings 1 & 8 ten opsigte van werkkriteria-outonomie gevind. By die studenterade aan tersiêre instellings 1 en 5 is die meeste keer verskille in die gemiddelde tellings ten opsigte van outonomie gevind.

Bogenoemde resultate bevestig navorsing deur Breugh (1989:1033-1056), naamlik hoe hoër die tellings in die onderskeie areas, hoe meer outonoom is die groep. 'n Verdere doelstelling van hierdie studie is bereik deurdat bepaal is ***hoe outonoom die studenteraad as groep funksioneer.***

### 5.6.2.3.3 Leierskap (Afdeling D: Bepaling van gereedheid tot aanvaarding van die leierskaprol) (Vrae C1 – C20)

Uit die rolteorie in Hoofstuk 2, paragraaf 2.9, is sekere aspekte gemeld waarmee 'n studenteleier tydens die sosialiseringproses in die groepe waarin hy voorkom, te make kry. Ook in Hoofstuk 3, paragraaf 3.6, meld Gibson *et al.* (2000:208) dat die leierskaprol 'n belangrike groepeienskap is en tot groepsukses bydra.

Ten einde te kan bepaal ***wat leierskap as groepdinamiese prosesse behels*** (vergelyk Hoofstuk 4, 4.4) en uitvoering aan 'n verdere doelstelling van die studie te kan gee, is deur middel van die meetinstrument (Vrae C1 tot C 20, Bylae A) bepaal ***hoe gereed die lede van studenterade aan tersiêre instellings in die studiepopulasie is om hulle onderskeie leierskaprolle te aanvaar.***

Uit hierdie navorsing toon die totale ondersoekgroep ten opsigte van leierskap 'n waarde van 4,09 (Tabel 5.4), wat volgens die meting op die Likert-skaal tussen stem saam en stem ten volle saam lê, maar nader aan stem saam. Studenterade aan tersiêre instellings in die studiepopulasie toon oor die algemeen waardes wat daarop dui dat die lede gereed is om hulle onderskeie leierskaprolle te aanvaar. Die studenteraad aan tersiêre instelling 2 (4,26) toon die hoogste waarde, terwyl die studenteraad aan tersiêre instelling 6 (3,84) die laagste gemiddelde waarde ten opsigte van leierskap toon. Volgens die kriteria van die Likert-skaal stem 'n waarde van 4 ooreen met antwoorde van stem saam op die skaal van meting, terwyl 'n waarde van 5 ooreenstem met 'n antwoord van stem ten volle saam op die skaal.

In die ondersoek na verskille tussen geslag en leierskap is die effekgrootte op 0,49 (Tabel 5.5) bepaal en val dit bykans binne Cohen (1988:20) se kriteria vir 'n medium effekgrootte ( $d \geq 0,5$ ). Dit dui op waarneembare verskille in leierskap tussen geslag, maar is nog nie prakties betekenisvol nie (vergelyk Hoofstuk 4, 4.7). Die manlike respondente se gemiddelde waardes ten opsigte van leierskap lê volgens die Likert-skaal tussen 4 (stem saam) en 5 (stem ten volle saam), maar nader aan stem saam. Die gemiddeld van die manlike respondente (4,20) ten opsigte van leierskap is hoër as dié van die vroulike respondente (3,99) (Tabel 5.5).

Hierdie resultate bevestig studies deur verskeie navorsers waarin meta-analises aangetoon het dat mans en vroue verskil ooreenkomstig die tipe leierskaprolle wat hulle beklee, maar mans nie noodwendig doeltreffender leiers as vroue is nie. Geslag



behoort nie aangelê te word as 'n eienskap vir die bepaling van 'n geskikte kandidaat vir 'n leierskapposisie nie. Dieselfde gedrag deur 'n man en 'n vrou kan verskillend geïnterpreteer word en lei tot teenoorgestelde gevolge (Kreitner & Kinicki, 2004:598-599; vergelyk Hoofstuk 4, 4.7 – leierskap en geslag).

In die ondersoek na verskille tussen studenterade aan tersiêre instellings onderling ten opsigte van die konstruk leierskap, bestaan daar in praktyk geen betekenisvolle verskil nie, groot effekgrootte ( $d > 0,8$ ), in die gemiddelde tellings onderling (vergeelyk Tabel 5.8). By die studenteraad aan tersiêre instelling 6 is die meeste keer onderlinge verskil van medium effekgrootte bespeur en dit sluit aan by die gegewens in Tabel 5.4 waarin lede van dié studenteraad die laagste gemiddelde waarde ten opsigte van leierskap toon.

Die afleiding kan dus gemaak word dat lede van studenterade aan tersiêre instellings wat deel uitmaak van die ondersoekgroep, oor sterk leierskappotensiaal beskik en gereed is om hulle onderskeie leierskaprolle te aanvaar. Hulle stem oor die algemeen daarmee saam dat dit vir hulle aangenaam is om persone te hê wat op hulle staatmaak vir idees en voorstelle. Dit sal ook akkuraat wees om te sê dat hulle ander persone inspireer. Voorts voel hulle dat dit goeie praktyk is om aan ander persone vrae rakende hulle werk te stel. Dit is vir hulle maklik om ander persone te komplimenteer, en hulle hou daarvan om ander persone op te beur selfs wanneer hulle eie emosies laag is. Wat die studenteraad as groep bereik, is vir hulle belangriker as persoonlike eer. Die studenterade aan tersiêre instellings wat deel uitmaak van hierdie studie, is bewus daarvan dat baie persone hulle idees naboots, en dit is vir hulle belangrik om spangees te bou. Hulle hou daarvan om leiding aan ander studenteraadslede te gee, en dit is vir hulle belangrik om ander erkenning te gee vir dit wat hulle bereik het. Verder hou hulle daarvan om persone wat die studenteraad besoek te onthaal, selfs al word die afhandeling van 'n verslag daardeur geraak. Die lede van studenterade in die ondersoekgroep stem ook daarmee saam dat dit hulle plesier verskaf om die studenteraad op vergaderings met ander tersiêre instellings te verteenwoordig. Die probleme van hulle medestudenteraadslede is ook hulle probleme en om konflik op te los is 'n aktiwiteit waarvan hulle hou. Hulle sal met 'n ander komitee/raad van die tersiêre instelling koöpteer, selfs al stem hulle nie saam met die standpunt wat daardie lede inneem nie. Die lede van studenterade in die ondersoekgroep is idee-genereerders in hulle onderskeie portefeuljies, en dit is vir hulle 'n plesier om te onderhandel wanneer hulle ook al die geleentheid kry. Lede van

die studenteraad luister na 'n lid wanneer hy aan die woord is. Elke lid stem daarmee saam dat persone hulle al verskeie kere gevra het om die leierskap van 'n aktiwiteit te aanvaar en dat hulle as leiers oortuigende persone is.

Uit die ondersoek is dit duidelik dat die lede van studenterade in die studiepopulasie gereed is om hulle onderskeie leierskaprolle te aanvaar.

### **5.6.3 Bepaling van korrelasiekoëffisiënte tussen veranderlikes**

Pearson se produkmoment-korrelasiekoëffisiënt is gebruik om die verband tussen die subkonstrukte van groepdoeltreffendheid, outonomie en leierskap te spesifiseer en sodoende 'n doelstelling van die studie te bereik.

Met behulp van die ontleding van Pearson se korrelasiekoëffisiënt is bevind dat vraag B12 geen korrelasie toon met vrae B2, B7 en B17 in die subkonstruk doelwitbereiking nie. Daar is ook bevind dat vraag B8 negatief korreleer met die ander vrae in die subkonstruk bemagtiging (B3, B13, B18). Die werklike rede hiervoor is onbekend, maar dit wil voorkom asof die respondente die vrae verkeerd verstaan of geïnterpreteer het. Afdeling B van die vraelys is oorspronklik op Amerikaanse persone van toepassing gemaak. Die navorser het besluit om vrae B8 en B12 nie by die statistiese verwerkings in berekening te bring nie, aangesien daar voldoende items is om die onderskeie subkonstrukte te verteenwoordig (Clark & Watson, 1995:315).

Effekgroottes soos deur Steyn (1999:4) aangetoon, is gebruik om die praktiese betekenisvolheid van die bevindinge te evalueer:

$\rho$	=	0,10	klein effek
	=	0,24	medium effek
	=	0,37	groot effek

**TABEL 5.9: Korrelasiekoëffisiënte van studenterade aan tersiêre instellings tussen subfaktore**

	ITEMS	Outonomie			Leierskap
		Werkmetode	Werkskedule	Werkkriteria	
Groepdoeltreffendheid	Missie	0,40	0,33	0,33	0,36
	Doelwitbereiking	0,23	0,42	0,42	0,27
	Bemagtiging	0,37	0,33	0,33	0,32
	Kommunikasie	0,38	0,38	0,38	0,34
	Rolle en norme	0,49	0,35	0,35	0,34
Leierskap		0,10	0,19	0,29	1,00

Tabel 5.9 toon prakties betekenisvolle korrelasiekoëffisiënte van groot effek ( $\rho > 0,37$ ) tussen die volgende subkonstrukte:

- missie met werkmetode sowel as leierskap;
- doelwitbereiking met werkskedule sowel as werkkriteria;
- bemagtiging met werkmetode;
- kommunikasie met werkmetode sowel as werkskedule en werkkriteria; en
- rolle en norme met werkmetode.

Groepdoeltreffendheid is die som van individuele bydraes en is 'n veranderlike wat deur ander veranderlikes meegebring word (vergelyk Hoofstuk 3, 3.6 – kenmerke van 'n doeltreffende groep). Vir studenteleiers om doeltreffend te kan funksioneer, moet hulle oor 'n mate van outonomie beskik. Om die missie van die groep voorop te stel, beskik studenteleiers oor voldoende outonomie ten opsigte van hulle werkmetode. 'n Outonome werkmetode dui daarop dat studenteleiers voldoende bemagtig is om self die proses van hul werksaamhede te bepaal. Studenteleiers beheer hulle eie werkskedule en werkkriteria om sodoende hulle doelwitte te bereik. Kommunikasie tussen lede van die studenteraad is van die uiterste belang sodat elke lid weet watter rol om te vervul en waaraan die groep se norme gemeet word (vergelyk Tabel 5.4; Hoofstuk 3, 3.9 – perspektief of die studenteraad).

Die prakties betekenisvolle korrelasies wys daarop dat studente aan tersiêre instellings in die ondersoekgroep 'n duidelike verband toon tussen hulle outonomie ten opsigte van werkmetode, werkskedule en werkkriteria en die subkonstrukte van groepdoeltreffendheid, naamlik missie, doelwitbereiking, bemagtiging, kommunikasie en rolle en norme (Tabel 5.9).

Geen prakties betekenisvolle verbande tussen leierskap en outonomie kon vir die ondersoekgroep gevind word nie. Navorsing deur Troyer *et al.* (2000:406) uit die rolteorie het bevind dat die mate van outonomie waaroor 'n student in sy portefeulje beskik, primêr afhang van die kenmerke van die tersiêre instelling se stelsel waarbinne die studenteleier se rol vasgelê is (vergelyk ook Hoofstuk 2, 2.4.14 – “role-making”).

Die leier se vermoë om ander te beïnvloed wys ook op dié verband na die doeltreffende funksionering van die groep, aangesien leierskap nooit 'n solo-handeling is nie. Volgens Murphy (Pierce & Newstrom, 1995:14) handel groepe nie omdat hulle leiers het nie, maar leiers help groepe om te handel. Dit sluit aan by bevindinge van Gibson *et al.* (2000:272) naamlik dat 'n leier 'n verskil maak met betrekking tot doeltreffendheid van 'n organisasie deur verskeie metings, waaronder doeltreffendheid (vergelyk Hoofstuk 4, 4.3 – raamwerk vir die bestudering van leierskap). Die leier se eienskappe en gedrag asook situasieveranderlikes dra by tot doeltreffende resultate. Die leier stel die visie, en sy volgelinge help om die doelwitte te bereik.

Volgens Williams (1996:71) is produk die uitset wat die groep bereik, soos deur die groep se doelwitte en aktiwiteite bepaal. Om op produk te fokus, is om te konsentreer op die take wat jy (en die ander lede van die groep) moet verrig om die uitset te bereik. Die proses is die manier waarop byvoorbeeld studenteleiers saamwerk om die uitset te bereik. Dit is die manier waarop take toegesê word, groeplede hulle aktiwiteite organiseer en met mekaar kommunikeer en waarop hulle besluite neem. Om te fokus op proses is om bewuste keuses omtrent aktiwiteite te maak en om ander groeplede by die maak van keuses te betrek (vergelyk Hoofstuk 3, 3.7, Hoofstuk 4, 4.4.1). Die konsep proses is belangrik deurdat dit aandag vestig op die vloeëndheid van die leierskapsituasie. Leierskapkwaliteite wissel onbepaald na gelang die behoeftes van die groep onbepaald wissel.

Uit hierdie ondersoek kan afgelei word dat daar 'n verband bestaan tussen leierskap en die missie, asook in 'n geringer mate die doelwitbereiking, bemagtiging, kommunikasie en rolle en norme van die studenteraad as groep (Tabel 5.9).

Kanoniese korrelasies is voorts gebruik om die verband tussen twee stelle veranderlikes te bepaal. Die resultate van die kanoniese korrelasies wat uitgevoer is tussen groepdoeltreffendheid en outonomie en groepdoeltreffendheid en leierskap vir studenterade aan tersiêre instellings (N = 98) word in Tabel 5.10 aangetoon.

**TABEL 5.10: Resultate van die kanoniese ontleding: *groepdoeltreffendheid en outonomie* van studenterade aan tersiêre instellings**

Stel veranderlike	Gestandaardiseerde eerste kanoniese veranderlike		
	Kanoniese koëffisiënt	Korrelasies	Korrelasies
<b>Stel 1</b> <b>Groepdoeltreffendheid</b>	<b>Groepdoeltreffendheid-veranderlikes</b>	<b>Tussen groepdoeltreffendheid-veranderlikes en hulle kanoniese veranderlikes</b>	<b>Tussen groepdoeltreffendheid-veranderlikes en die kanoniese veranderlikes van die outonomie-veranderlikes</b>
Missie			
Doelwitbereiking	0,09	0,75	0,43
Bemagtiging	-0,26	0,54	0,31
Kommunikasie	0,29	0,70	0,40
Rolle en norme	0,31	0,76	0,44
	0,70	0,91	0,52
<b>Stel 2</b> <b>Outonomie</b>	<b>Outonomie-veranderlikes</b>	<b>Tussen die outonomie-veranderlikes en hulle kanoniese veranderlikes</b>	<b>Tussen die outonomie-veranderlikes en die kanoniese veranderlikes van die groepdoeltreffendheid-veranderlikes</b>
Werkmetode	0,69	0,94	0,54
Werskedule	0,29	0,75	0,43
Werkkriteria	0,21	0,65	0,37
Kanoniese korrelasie	0,58		

Die eerste Kanoniese korrelasie was 0,58 en toon 'n 33% variansie-oorvleueling met  $F = (15; 246,09) = 3,66$  en  $p < 0,0001$  wat statisties betekenisvol is. Die ander kanoniese korrelasies was nie betekenisvol nie.

Die veranderlikes missie, bemagtiging, kommunikasie en rolle en norme korreleer almal betekenisvol met die kanoniese veranderlikes van outonomie. Die veranderlikes

werkmetode, werkskedule en werkkriteria korreleer almal betekenisvol met die kanoniese veranderlikes van groepdoeltreffendheid. Hierdie resultate dui op die verband wat tussen groepdoeltreffendheid en outonomie bestaan en bevestig dit die bevindinge soos met behulp van die Pearson produkmoment-korrelasiekoëffisiënt bepaal is.

## **5.7 SAMEVATTING**

Hierdie studie is gebaseer op die probleemstelling soos in Hoofstuk 1 geformuleer en is die eerste navorsing van dié aard wat op lede van studenterade uitgevoer is. Die doel van die navorsing is om met behulp van 'n vraelys as navorsingstegniek, te bepaal of studenterade aan tersiêre instellings as groepe doeltreffend en outonoom funksioneer; gereed is om hulle onderskeie leierskaprolle te aanvaar; of daar 'n prakties betekenisvolle verskil bestaan tussen geslag en die konstruerte groepdoeltreffendheid, outonomie en leierskap; en of daar 'n verband bestaan tussen groepdoeltreffendheid, outonomie en leierskap.

Die vraelys is ten opsigte van betroubaarheid en geldigheid getoets. Die resultate, soos verkry uit die empiriese ondersoek, is betroubaar en geldig vir die studenterade aan tersiêre instellings wat deel uitmaak van hierdie studie. Veralgemening op Studenterade aan tersiêre instellings in Suid-Afrika kan nie gemaak word nie, aangesien in hierdie navorsing van 'n doelbewuste steekproef gebruik gemaak is.

Hoofstuk 5 ontplooi in ooreenstemming met die uiteensetting van die vraelys (vergelyk Tabel 5.1 en Bylae A). Die resultate is ontleed en met die voorafgaande teoretiese hoofstukke verklaar en geïnterpreteer. Die vernaamste bevindinge word na aanleiding van die ontleding van die data soos uit die vraelyste bekom, soos volg saamgevat:

- Uit die biografiese veranderlikes van die ondersoekgroep het dit aan die lig gekom dat die meerderheid lede van studenterade aan tersiêre instellings in die studiepopulasie blanke studente is, wat met voorgraadse studie besig is en in die ouderdomsgroep 21 – 23 jaar val. Die ondersoekgroep bestaan uit ongeveer gelyke hoeveelhede mans en dames.
- Van die 98 respondente was 52,08% manlik en 47,92% vroulik. Met behulp van effekgroottes (Steyn, 1999:1-28) is bepaal of daar enige prakties betekenisvolle verskille tussen die geslagte se gemiddelde tellings vir die veranderlikes

groepdoeltreffendheid, outonomie en leierskap bestaan. Geen prakties betekenisvolle verskille is gevind nie (vergelyk Tabel 5.5), en dit sluit aan by die bevindinge van navorsing deur Kreitner en Kinicki (2004:598) soos in Hoofstuk 4, 4.7 bespreek is.

- Effekgroottes is voorts gebruik om te bepaal of studenteraad aan tersiêre instellings in die studiepopulasie se gemiddelde tellings ten opsigte van die verskillende subkonstrukte van groepdoeltreffendheid, outonomie en leierskap in die praktyk onderling verskil. Oor die algemeen kan aangetoon word dat die verskillende studenteraad aan tersiêre instellings in die studiepopulasie se gemiddelde tellings prakties betekenisvol verskil ten opsigte van die onderskeie veranderlikes. Ten opsigte van die konstruk groepdoeltreffendheid is bevind dat die subkonstrukte missie (3,16), doelwitbereiking (3,24), kommunikasie (3,67) en rolle en norme (3,21), asook werkmethode (3,85) van die veranderlike, outonomie, by die studenteraad aan tersiêre instelling 4 die laagste gemiddeldes toon (vergelyk Tabel 5.4).

#### • **Groepdoeltreffendheid**

In die ondersoek na verskille tussen studenteraad aan tersiêre instellings in die studiepopulasie onderling, was die studenteraad aan tersiêre instelling 4 se gemiddelde telling ten opsigte van **missie**, prakties betekenisvol laer as die van die meeste ander tersiêre instellings in die studiepopulasie. Ten opsigte van **doelwitbereiking** het slegs die studenteraad aan tersiêre instellings 1 (hoogste) en 4 (laagste) se gemiddelde tellings prakties betekenisvol verskil. Die studenteraad aan tersiêre instelling 2 se gemiddelde telling van die subkonstruk **bemagtiging** was 4,55 (Tabel 5.4), wat uit die analise prakties betekenisvol hoër was as die van die meeste ander tersiêre instellings. Ten opsigte van **kommunikasie** was die studenteraad aan tersiêre instelling 4 se gemiddeld die laagste, terwyl die studenteraad aan tersiêre instelling 5 se gemiddeld die hoogste was, en het dit dan ook prakties betekenisvol verskil van die ander tersiêre instellings. Die gemiddelde telling van die studenteraad aan tersiêre instelling 4 was ten opsigte van **rolle en norme** die meeste keer prakties betekenisvol laer as die van die ander studenteraad aan tersiêre instellings in die studiepopulasie.

Uit hierdie navorsing kan afgelei word dat die studenteraad aan tersiêre instelling 4 ten opsigte van groepdoeltreffendheid minder doeltreffend as die ander studenterade in die studiepopulasie funksioneer. Hierteenoor kan afgelei word dat die lede van die studenteraad aan tersiêre instelling 1 as groep doeltreffender funksioneer, aangesien hulle gemiddelde waardes ten opsigte van die konstruk groepdoeltreffendheid oor die algemeen hoër is as dié van die ander studenterade in die studiepopulasie.

#### • **Outonomie**

Die gemiddelde tellings van die subkonstrukte **werkmetode** en **werkskedule** van die veranderlike outonomie het nie prakties betekenisvol verskil tussen die onderskeie studenterade aan tersiêre instellings in die studiepopulasie nie. Prakties betekenisvolle verskille ten opsigte van die gemiddelde tellings van die subkonstruk **werkkriteria** is slegs tussen die studenterade aan tersiêre instellings 1 (hoogste) en 8 (laagste) gevind. Hierdie resultate dui daarop dat die studenterade aan tersiêre instellings in die studiepopulasie nie prakties betekenisvol ten opsigte van die veranderlike outonomie verskil nie.

#### \* **Leierskap**

Geen prakties betekenisvolle verskille ten opsigte van die gemiddelde tellings van **leierskap** is tussen die studenterade aan tersiêre instellings in die studiepopulasie onderling gevind nie.

- Deur gebruik te maak van Pearson se produkmoment-korrelasiekoëffisiënt is die verband wat tussen subkonstrukte bestaan, gespesifiseer (vergelyk Tabel 5.9). Prakties betekenisvolle korrelasiekoëffisiënte is tussen missie, bemagtiging, kommunikasie en rolle en norme met werkmetode gevind. Doelwitbereiking en kommunikasie het ook prakties betekenisvolle korrelasiekoëffisiënte met sowel werkskedule as werkkriteria getoon.

Uit bogenoemde kan dus afgelei word dat, ten opsigte van die studenterade aan tersiêre instellings in die studiepopulasie, daar 'n verband tussen hulle groepdoeltreffendheid en outonomie bestaan en in 'n geringer mate tussen hulle groepdoeltreffendheid en leierskap. Geen prakties betekenisvolle verbande



tussen die studenterade in die ondersoekgroep se leierskap en outonomie kan aangetoon word nie.

- Laastens is van kanoniese korrelasies gebruik gemaak om die verband tussen twee stelle veranderlikes te bepaal (vergelyk Tabel 5.10). Ten opsigte van die kanoniese korrelasies tussen groepdoeltreffendheid (stel 1) en outonomie (stel 2) is betekenisvolle korrelasies gevind.

Die resultate van die empiriese studie bevestig en ondersteun die bevindings van die voorafgaande literatuurhoofstukke en dra dus by tot die sinvolheid van hierdie studie.

Vervolgens word samevattende gevolgtrekkings en aanbevelings gemaak.

## **HOOFSTUK 6**

### **SAMEVATTENDE GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS**

Soos reeds in Hoofstuk 1 vermeld, is 'n tersiêre instelling nie bloot 'n plek waar kennis oorgedra word nie, maar word daar ook tot die gebalanseerde vorming van 'n student bygedra deurdat studente waardevolle ervaring ten opsigte van verskeie sosiale en emosionele aspekte opdoen. Hierdeur word verseker dat die tersiêre instelling nie persone die wêreld instuur wat net akademies gekwalifiseerd is nie, maar wat oor 'n breë spektrum van ervaring en 'n ontwikkelde leierspotensiaal beskik.

Wheelan (1994:xii) stel tereg die volgende vrae:

How can we learn to understand ourselves as individuals if we negate the influence of the groups to which we belong on our thinking and behavior?

How can we create unity out of diversity if we do not study the role of group factors in the development and maintenance of prejudice and intergroup conflict?

How can we understand society if we fail to study its basic building block – the group?

Ten einde die doelstellings van hierdie studie te kan bereik, is die rolteorie eerstens breedvoerig in Hoofstuk 2 uiteengesit om sodoende 'n onderliggende teoretiese begrip te verskaf van die leierskapsrol wat van studente-leiers verwag word (vergeelyk Hoofstuk 4). Alvorens bepaal kan word hoe doeltreffend lede van studenterrade aan tersiêre instellings in die studiepopulasie funksioneer, is aanverwante literatuur ten opsigte van groepe en groepdinamika (Hoofstuk 3), asook leierskap as groepdinamiese prosesse (Hoofstuk 4) bestudeer.

Volgens Broderick (1998:349) het die mens 'n behoefte daaraan om met ander persone in aanraking te wees. In elke verhouding wat ontstaan, word sekere regte, verpligtings en verwagtings van die onderskeie rolspelers vereis.

Rol is 'n belangrike konsep vir die verstaan van groepgedrag. Die rolteorie behels die uitvoering van gedrag deur individue in 'n sosiale ontmoeting as 'n sleutelbepaler van beide die grense van sosiale wisselwerking en toekomstige moontlikhede. 'n Rol bestaan uit die verwagte gedragspatrone wat 'n bydrae tot 'n spesifieke posisie lewer.

Die meeste individue vervul 'n aantal rolle tegelyk, elkeen met sy eie rolstel. 'n Individu wat by verskillende rolle betrokke is, elke rol met 'n komplekse rolstel, het te make met 'n kompleksiteit van individuele gedrag (Gibson *et al.*, 2000:218).

Volgens Linton (Biddle, 1979:ix; Banton, 1965:26) word die begrip rol gebruik om die somtotaal van die kulturele patrone wat met 'n bepaalde status vereenselwig word, aan te wys. Dit sluit dus die houdings, waardes en gedrag in wat die gemeenskap toeskryf aan al die persone wat die status beklee.

Deur die gebruik van 'n verwysingsraamwerk kan die dinamiek van rol geïdentifiseer word en is dit 'n belangrike lens waardeur organisatoriese interaksie en rolgedrag waargeneem kan word. 'n Voldoende hoeveelheid van die prosesse onderliggend aan rol kan nie verstaan word sonder om die houdings teenoor, sienings oor, response tot en ervaring van die werksituasie van al die rolstelle wat betrokke is, te bestudeer nie. Die inkorporering van sodanige response stel 'n mens in staat om die verskille te sien tussen hoe fokuspersone hul rol sien en hoe die rolstelle die rol waarneem (Rodham, 2000:72).

Ten opsigte van die bestudering van groepdinamika meld die literatuur (Hoofstuk 3) dat groepe klein genoeg moet wees sodat elke lid met elke ander lid in direkte aangesig-tot-aangesig interaksie kan verkeer. Alle lede moet mekaar direk kan waarneem en direk vir kommunikasie en interaksie toeganklik wees. Volgens Forsyth (1999:8) kan enige groep beter verstaan word deur die bestudering van sy struktuur wat die onderliggende patrone van stabiele verhoudings tussen die groeplede insluit (vergelyk Hoofstuk 3). 'n Groep bestaan uit lede wat so in interaksie verkeer dat die gedrag of prestasie van een lid van die groep beïnvloed word deur die gedrag of prestasie van ander lede van die groep.

Gibson *et al.* (2000:218) meld dat persone aangetrokke is tot 'n groep weens die potensiële bevrediging van behoeftes, groepdoelwitte en aktiwiteite. Groepe ontwikkel in verskillende fases en met unieke patrone afhangende van die taak, die lede en individuele eienskappe en gedragspatrone. Eienskappe van groepe sluit in struktuur, statushiërargie, rolle, norme, leierskap, kohesie ensovoorts. Hierdie eienskappe bestaan in die meeste groepe en voorsien 'n mate van voorspelbaarheid vir die lede ten opsigte van dit wat vir die groep en die gemeenskap belangrik is.

Volgens Bertcher (1994:ix) het enige persoon wat in 'n groep deelneem, of dit nou die formeel toegewysde leier of net 'n lid is, die verantwoordelikheid en vermoë om van die groep 'n sukses te maak. Deurdad kennis ingewin word rakende die vorming van groepe en hoe hulle ontwikkel, asook die gebruik van menslike hulpbronne, die stel van doelwitte, die vasstelling van norme en die bepaling van rolle sal groepdoeltreffendheid verseker word (Gordon, 1999:152).

Om gesonde en doeltreffende groepe saam te stel wat in staat is om te reageer op nuwe uitdagings, is die belangrikste taak wat die huidige menslike gemeenskap moet uitvoer. Om in vrede te kan leef, hang af van ons vermoë om doeltreffend te kan saamleef en -werk. Geen stelsel is uitgesluit by die dinamiek soos dit in hierdie navorsing na vore gekom het nie. Die studenterrade, subkomitees en die groter sosiale stelsels word almal deur hierdie natuurlike prosesse geraak. Die sosiale wêreld bestaan uit 'n magdom verskillende groepe wat probeer om doeltreffend in interaksie te verkeer en hierdie verskillende groepe is onderling afhanklik van mekaar. Geen enkele individu, groep of instelling is verantwoordelik vir die skep van 'n sosiale omgewing nie – hulle is almal tesame daarvoor verantwoordelik. Daarom is dit van belang dat kennis ten opsigte van die dinamiek en prosesse van die stelsels waarin 'n mens lewe moet verbreed, en die kennis waaroor 'n mens reeds beskik, in die groepe waarin mense in hulle daaglikse lewe funksioneer, toepas (Wheeler, 1994:239).

Groepdoeltreffendheid verwys na die som van die bydraes van al die lede binne die groep (Gibson *et al.*, 2000:14) en word in die konteks van oorsaak-en-gevolg-verhoudings gebruik (vergelyk Figuur 3.1). Volgens Kreitner en Kinicki (2004:452) en Johnson en Johnson (2003:13) moet sekere riglyne gevolg word om groepdoeltreffendheid te verseker (vergelyk Hoofstuk 3, 3.6). Sommige van hierdie genoemde riglyne wat grondliggend is aan hierdie studie, naamlik missie, doelwitbereiking, bemagtiging, kommunikasie en rolle en norme, is gebruik om te bepaal **hoe doeltreffend die studenterraad as dinamiese groep funksioneer** (vergelyk Hoofstuk 5, 5.6.2.3.1).

## GROEPDOELTREFFENDHEID

- **Missie**

Die studenteraad se missie is die basiese beginsel waarop doelwitte bereik kan word. Dit is die voorsitter/president se taak om die lede voortdurend aan die gestelde missie te herinner.

Die empiriese studie het bevind dat die respondente volgens die meting op die Likert-skaal oor die algemeen waardes (3,69) toon wat daarop dui dat die lede van studenteraade aan tersiêre instellings in die studiepopulasie bewus is van hulle missie, alhoewel by enkele studenteraade twyfel daaromtrent bestaan. Geen prakties betekenisvolle verskille is tussen die geslagte van studenteraadslede en die beleving van hulle missie gevind nie. Prakties betekenisvolle verskille is wel tussen die studenteraade onderling ten opsigte van hulle missie gevind.

***Daar kan met sekerheid afgelei word dat die meerderheid studenteraade aan tersiêre instellings in die studiepopulasie bewus is van hulle missie.***

- **Doelwitbereiking**

Lede van die studenteraad moet ten nouste saamwerk om die gestelde doelwitte te bereik. Dit kan alleen bereik word indien elke lid in die groep duidelik ingelig is oor watter rol vervul moet word en watter verwagtings en verpligtings aan die rol gestel word.

Ten opsigte van doelwitbereiking het die studiepopulasie in die empiriese ondersoek volgens die meting op die Likert-skaal 'n waarde van 3,66 getoon, wat daarop dui dat die doelwitbereiking van die meeste studenteraade aan tersiêre instellings in die studiepopulasie bevredigend plaasvind. Ten opsigte van die bepaling van verskille tussen geslagte en die bereiking van hulle doelwitte is daar geen prakties betekenisvolle verskille gevind nie, maar tussen die studenteraade in die studiepopulasie onderling is prakties betekenisvolle verskille slegs tussen die studenteraade aan tersiêre instellings 1 (hoogste) & 4 (laagste) gevind. Dit is 'n aanduiding dat die studenteraad aan tersiêre instelling 4 onsekerheid ervaar met betrekking tot die bereiking van hulle doelwitte.

***Uit bogenoemde kan met sekerheid gemeld word dat daar by die meerderheid studenterade aan tersiêre instellings in die studiepopulasie bevredigende doelwitbereiking plaasvind.***

- ***Bemagtiging***

Lede van die studenteraad moet insluitend en bemagtigend wees om tot die doeltreffendheid van die groep te kan bydra. Uit hierdie navorsing toon die respondente 'n hoë gemiddelde waarde van 4,09 volgens die meting op die Likert-skaal, wat 'n aanduiding is dat die studenterade aan tersiêre instellings in die ondersoekgroep oor voldoende bemagtiging beskik. Geen prakties betekenisvolle verskille in die gemiddelde tellings tussen geslagte en die beleving van bemagtiging is gevind nie. Die studenterade aan tersiêre instellings 4, 6 & 7 in die ondersoekgroep se gemiddelde tellings is in praktyk betekenisvol laer as die van die ander studenterade, terwyl die studenteraad aan tersiêre instelling 2 uitgesonder word deurdat verskille grootliks hier te bespeur was en hierdie studenteraad ook die hoogste gemiddelde telling ten opsigte van bemagtiging toon.

***Uit die resultate kan afgelei word dat die meerderheid studenterade aan tersiêre instellings in die studiepopulasie oor voldoende bemagtiging beskik.***

- ***Kommunikasie***

Kommunikasie is 'n middel waardeur studente in interaksie verkeer en mekaar kan beïnvloed om vertroue en samewerking tussen lede te bewerkstellig. Die empiriese studie toon volgens die meting op die Likert-skaal 'n gemiddelde waarde van 4,08 wat 'n aanduiding is dat die studenterade aan tersiêre instellings in die ondersoekgroep bevredigend kommunikeer. Geen prakties betekenisvolle verskille in die gemiddelde tellings tussen geslagte en kommunikasie is gevind nie. Verskille is grootliks by die studenterade aan tersiêre instellings 4 & 5 in die ondersoekgroep bespeur, met tersiêre instelling 5 wat die hoogste gemiddelde waarde ten opsigte van kommunikasie toon.

***Hieruit kan afgelei word dat die meerderheid studenterade aan tersiêre instellings in die studiepopulasie openhartig en eerlik met hulle lede en medestudente kommunikeer.***

- **Rolle en norme**

Rolle is die verwagte gedrag in spesifieke posisies in die verhoudingsituasie en norme die riglyne wat lede help om te onderskei tussen wat reg en wat verkeerd is. Die ondersoekgroep toon volgens die meting op die Likert-skaal ten opsigte van hulle rolle en norme 'n gemiddelde waarde van 3,75 wat 'n aanduiding is dat die meerderheid studenterrade in die studiepopulasie oor duidelike rolle en norme beskik. Daar heers by die studenterrade aan tersiêre instellings 4 en 7 nogtans onsekerheid omtrent hulle rolle en norme. Geen prakties betekenisvolle verskille in die gemiddelde tellings tussen geslagte en hulle rolle en norme is gevind nie.

***Bogenoemde resultate is 'n aanduiding dat die meerderheid studenterrade aan tersiêre instellings in die studiepopulasie oor duidelike rolle en norme beskik.***

Bogenoemde bespreking van die veranderlikes van groepdoeltreffendheid is bevestigend van navorsing deur verskeie navorsers soos genoem in Hoofstuk 3, 3.6. Die studenterraad se doeltreffend hang dus af van individuele doeltreffendheid (die lede), terwyl die tersiêre instelling se doeltreffendheid afhang van die individuele studenteiers sowel as die studenterraad as groep se doeltreffendheid. Dit is van groot belang dat studenterrade in die onderskeie areas van groepdoeltreffendheid doeltreffend funksioneer om sodoende as boublok van die tersiêre instelling te kan uitstaan.

## **OUTONOMIE**

Uit die voorafgaande teoretiese studie (Hoofstuk 4, 4.5.6) is aangetoon dat groeplede oor outonomie moet beskik (asook tyd, hulpmiddels en tegnologie) ten opsigte van die uitvoering van hulle taak, om sodoende meer doeltreffend te kan funksioneer. Outonomie laat die vermindering van konflik toe deur middel van onderhandeling. Die bevindinge van 'n verdere doelstelling van hierdie studie en wat by bogenoemde aansluit, naamlik ***hoe outonoom die studenterraad as groep funksioneer***, word vervolgens saamgevat.

Volgens navorsing deur Troyer *et al.* (2000:411) weerspieël werksoutonomie diskresie oor werkroetine, insluitende die vermoë om besluite te neem rakende hoe om werkstake uit te voer (vergelyk Hoofstuk 5, 5.6.2.3.2). Ten opsigte van die gemiddelde tellings van werkm metode, werkskedisule en werkkriteria toon die lede van studenterrade

aan tersiêre instellings in die studiepopulasie dat hulle oor bevredigende outonomie beskik. Geen prakties betekenisvolle verskille is in die gemiddelde tellings tussen geslagte en die outonomie-areas gevind nie. Tussen die studenterade in die studiepopulasie onderling is geen prakties betekenisvolle verskille in die gemiddelde tellings van hulle werkm metode en werkskedule gevind nie, maar daar is ten opsigte van werkkriteria wel prakties betekenisvolle verskille, effekgrootte ( $d > 0,8$ ), tussen die studenterade aan tersiêre instellings 1 (hoogste) & 8 (laagste) gevind.

***Uit bogenoemde bevindinge kan afgelei word dat die studenterade aan tersiêre instellings in die studiepopulasie oor die algemeen oor bevredigende outonomie beskik en dit dus bydra tot die doeltreffendheid van die studenteraad as groep.***

## **LEIERSKAP**

Ten einde 'n verdere doelstelling van die studie te beantwoord, naamlik ***wat leierskap as groepdinamiese prosesse behels***, is bepaal ***of lede van studenterade gereed is om hulle onderskeie leierskaprolle te aanvaar***, en is die volgende bevindinge uit die navorsing gemaak:

Gibson *et al.* (2000:208) meld dat die leierskaprol 'n belangrike groepeienskap is en tot groepsukses bydra. Uit hierdie navorsing toon die ondersoekgroep volgens die meting op die Likert-skaal waardes wat daarop dui dat die lede van studenterade daarmee saamstem dat hulle gereed is om hulle onderskeie leierskaprolle te aanvaar. Ten opsigte van die bepaling van verskille tussen geslagte en leierskap is waarneembare verskille bespeur, maar dit is nie prakties betekenisvol nie. Dit bevestig die bevinding van Kreitner en Kinicki (2004:598-599), naamlik dat dieselfde gedrag deur 'n man en 'n vrou verskillend geïnterpreteer kan word en tot teenoorgestelde gevolge lei. Geen prakties betekenisvolle verskille in die gemiddelde tellings ten opsigte van leierskap is by die studenterade in die studiepopulasie onderling gevind nie.

***Daar kan dus afgelei word dat lede van studenterade in die ondersoekgroep oor sterk leierskappotensiaal beskik en gereed is om hulle onderskeie leierskaprolle te aanvaar.***



## **VERSKILLE TUSSEN GESLAG EN DIE KONSTRUKTE GROEP-DOELTREFFENDHEID, OUTONOMIE EN LEIERSKAP**

Uit die bevindinge van die studie (soos reeds hierbo genoem) is geen prakties betekenisvolle verskille tussen geslag en die onderskeie subkonstrukte van groepdoeltreffendheid (missie, doelwitbereiking, bemagtiging, kommunikasie, rolle en norme) en outonomie (werkmetode, werkskedule, werkkriteria) gevind nie. Waarneembare verskille is tussen geslag en leierskap gevind, maar dit is nie prakties betekenisvol nie.

## **VERBAND TUSSEN GROEPDOELTREFFENDHEID, OUTONOMIE EN LEIERSKAP**

Om die doelstelling om te bepaal *of daar 'n verband bestaan tussen groepdoeltreffendheid, outonomie en leierskap* te bereik, is die volgende bevindinge gemaak:

Prakties betekenisvolle korrelasiekoëffisiënte van groot effek ( $\rho > 0,37$ ) is tussen die volgende subkonstrukte van groepdoeltreffendheid, outonomie en leierskap gevind:

- missie met werkmetode sowel as leierskap;
- doelwitbereiking met werkskedule sowel as werkkriteria;
- bemagtiging met werkmetode;
- kommunikasie met werkmetode sowel as werkskedule en werkkriteria, en
- rolle en norme met werkmetode.

***Uit bogenoemde gegewens kan afgelei word dat daar in praktyk 'n verband tussen die subkonstrukte van groepdoeltreffendheid (missie, doelwitbereiking, bemagtiging, kommunikasie, en rolle en norme); en die subkonstrukte van outonomie (werkmetode, werkskedule en werkkriteria) bestaan. Geen prakties betekenisvolle verbande tussen leierskap en outonomie kon vir die ondersoekgroep gevind word nie.***

## **AANBEVELINGS**

Voortvloeiend uit die bevindinge van hierdie ondersoek word die volgende vir verdere oorweging aanbeveel met die oog op die rol van studentedienste, koshuisrade en –komitees en fakulteite aan tersiêre instellings ter bevordering van leierskap en groepdinamika by studenteleiers:

Die feit dat sommige studente op besluitnemende komitees sitting en inspraak het, impliseer nie dat jong en onervare studente noodwendig rigtinggewende bydraes sal lewer nie. Hulle blote teenwoordigheid aldaar kan bydra tot die skep van 'n atmosfeer waarin 'n vennootskap tussen die studentegemeenskap en die universiteitsowerheid kan ontwikkel, 'n vennootskap wat deur onderhandeling, samewerking en goeie trou gekenmerk word (De Jager & Van den Berg, 1997:2).

Studentedeelname aan universiteitsbestuur het gekom om te bly. Dit is van die allergrootste belang dat studente hierdie geleentheid ten volle benut; nie net ter wille van doeltreffender funksionering van die tersiêre instelling nie, maar ook in belang van hulle persoonlike vorming. Dit is net so belangrik dat van owerheidsweë studentedeelname aangemoedig word deur die handhawing van 'n bereidheid om te luister, deur die verstrekking van redes waarom sekere voorstelle onaanvaarbaar of onprakties is en deur die daadwerklike implementering van sinvolle voorstelle. Op hierdie wyse kan 'n klimaat van wedersydse begrip geskep word.

Baie tersiêre instellings het onder leiding van hulle afdeling Studentedienste, leierskapopleiding as 'n hoë prioriteitsdoel om sodoende 'n bydrae te lewer tot die opvoedkundige opleiding en ontwikkeling van studenteleiers. Dit is van belang dat opleidingsprogramme so aangebied word dat studente in die nodige groepdoeltreffendheids-, outonomie- en leierskapsareas ontwikkel kan word en die nodige vaardighede kan aanleer. Sodoende help ons nie net vorm aan die studenteleiers van die dag nie, maar aan die toekomstige leiers van die land en die wêreld.

*Molenstraat 121  
POTCHEFSTROOM  
2531*

*21 Oktober 2002*

Beste studenteraadslid

**LEIERSKAP AS GROEPDINAMIESE PROSES MET VERWYSING NA DIE ROL  
VAN STUDENTELEIERS AAN TERSIËRE INSTELLINGS**

Ek is tans besig met nagraadse studie. Soos bogenoemde titel aandui, wil ek graag die doeltreffendheid van leierskap as groepdinamiese proses bepaal.

As meetinstrument word van 'n vraelys gebruik gemaak om inligting te bekom vir die bestudering van die doeltreffendheid van studenterade aan tersiëre instellings as dinamiese groepe, asook die doeltreffendheid en outonomie van hulle onderskeie leierskaprolle.

Jy word asseblief vriendelik versoek om my met die navorsing behulpsaam te wees deur meegaande vraelys so eerlik en volledig moontlik in te vul. Die inligting is anoniem en sal streng vertroulik hanteer word.

Plaas asseblief die voltooide vraelys in die ingeslote gefrankeerde koevert en pos dit asseblief so spoedig moontlik voor 15 November 2002 aan my terug.

By voorbaat baie dankie vir jou samewerking.

Me Corrie Postma  
Navorser

**Hoe om die vraelys in te vul**

Die vraelys is in afdelings verdeel en elkeen bestaan uit 'n aantal vrae. Daar word oor die algemeen van 'n 5-punt skaal gebruik gemaak.

Jy word asseblief versoek om jou persoonlike mening ten opsigte van elke vraag volgens die kriteria van die skaal met 'n kruisie (X) in die ooreenstemmende blokkie aan te dui. Daar is geen regte of verkeerde antwoorde nie.

**Vraelysnummer:**

(Slegs vir kantoorgebruik)

--	--	--

**AFDELING A: BIOGRAFIESE INLIGTING**

**1. Geslag**

Manlik


Vroulik

**2. Ouderdom**

18 – 20 jaar	
21 – 23 jaar	
24 – 26 jaar	

**3. Ras**

Swart	
Kleurling	
Indiër	
Blank	

**4. Studierigting**

Skryf asb die naam van jou studierigting byvoorbeeld B. Com, B. Pharm in die gegewe ruimte.

--

**5. By watter Universiteit is jy ingeskryf?**

Potchefstroom Universiteit vir CHO		Universiteit van Port Elizabeth	
Potchefstroom Universiteit vir CHO (Vaaldrichoekcampus)		Universiteit van Stellenbosch	
Randse Afrikaanse Universiteit		Universiteit van Transkei	
Rhodes Universiteit		Universiteit van Zululand	
Universiteit van Kaapstad		Universiteit van die Vrystaat	
Universiteit van Durban-Westville		Universiteit van die Noorde	
Universiteit van Natal		Universiteit van Noordwes	
Universiteit van Pretoria		Universiteit van die Witwatersrand	

\*\*\*\*\*

**AFDELING B: DIE BEPALING VAN DIE DOELTREFFENDHEID VAN DIE STUDENTERAAD AS GROEP**

Merk by elke vraag jou keuse met 'n kruisie (X).

1 = stem glad nie saam nie; 2 = stem nie saam nie; 3 = onseker, 4 = stem saam, 5 = stem ten volle saam

	Stem glad nie saam nie	Stem nie saam nie	Onseker	Stem saam	Stem ten volle saam
2.1 Elkeen op die studenteraad weet presies waarom die groep doen wat gedoen word.	1	2	3	4	5
2.2 Die voorsitter/president bring dit gereeld onder die studenteraadslede se aandag hoe hulle aan die studente se verwagtinge voldoen.	1	2	3	4	5
2.3 Elke lid van die studenteraad het 'n betekenisvolle hoeveelheid seggenskap of invloed op besluite wat sy/haar portefeulje affekteer.	1	2	3	4	5
2.4 Studente (as buitestandere) sal die manier waarop lede van die studenteraad binne die groep met mekaar kommunikeer, beskryf as "openhartig", "eerlik", "tydig" en "twee-riktig".	1	2	3	4	5
2.5 Elke lid van die studenteraad beskik oor die nodige vaardighede om sy/haar onderskeie rol binne die groep te kan vervul.	1	2	3	4	5
2.6 Elke lid van die studenteraad weet en verstaan wat die groep se prioriteite is.	1	2	3	4	5
2.7 Lede van die studenteraad werk as 'n groep saam om duidelike, bereikbare en toepaslike doelwitte te stel.	1	2	3	4	5
2.8 Jy sal dit eerder verkies dat al die lede van die studenteraad saam sal besluit oor hoe om iets te doen as wat die voorsitter/president stap-vir-stap instruksies gee.	1	2	3	4	5
2.9 As lede van die studenteraad is julle in staat om as groep saam te werk om afbrekende konflik te probeer oplos eerder as om konflik te ignoreer.	1	2	3	4	5
2.10 Die rol wat van elke lid van die studenteraad verwag word om te vervul, maak sin uit vir die hele groep.	1	2	3	4	5
2.11 Die lede van die studenteraad verstaan hoe hulle as groep inpas in die Universiteit se struktuur.	1	2	3	4	5
2.12 Wanneer die lede van die studenteraad nie 'n doelwit bereik het nie, is jy meer daarin geïnteresseerd om uit te vind waarom julle nie daarin kon slaag om die doel te bereik nie, as om die lede tereg te wys (berispe).	1	2	3	4	5

2.13	Die lede van die studenteraad het soveel eienaarskap oor hulle werksaamhede as groep dat, indien nodig, hulle lang ure sal werk om die werk af te handel.	1	2	3	4	5
2.14	Die voorsitter/president moedig elke lid van die studenteraad aan om openlik en eerlik te wees, selfs al is dit vir 'n lid nodig om inligting te deel wat teen die wil is van dit wat die voorsitter/president graag sou wou hoor.	1	2	3	4	5
2.15	Daar is 'n goeie verband tussen die vermoëns en verantwoordelikhede van elke lid van die studenteraad.	1	2	3	4	5
2.16	Elke lid van die studenteraad werk saam ter bereiking van dieselfde doelwit.	1	2	3	4	5
2.17	Die lede van die studenteraad het die nodige ondersteuning en bronne om aan die studente se verwagtinge te voldoen.	1	2	3	4	5
2.18	Die lede van die studenteraad weet net soveel soos die voorsitter/president van dit wat in die Universiteit aangaan, omdat die voorsitter/president die lede altyd op hoogte hou.	1	2	3	4	5
2.19	Die voorsitter/president glo dat elke lid van die studenteraad iets van waarde het om aan almal te kan bydra – byvoorbeeld kennis, vaardighede, vermoëns en inligting.	1	2	3	4	5
2.20	Die lede van die studenteraad verstaan duidelik wat die ongeskrewe reëls van die groep is en hoe om hulle binne die groep te gedra.	1	2	3	4	5

\*\*\*\*\*

### **AFDELING C: DIE BEPALING VAN DIE OUTONOMIE VAN DIE STUDENTERAAD AS GROEP**

Merk by elke vraag jou keuse met 'n kruisie (X).

(Kriteria 1 = Stem glad nie saam nie tot 5 = Stem ten volle saam).

	Stem glad nie saam nie	Stem nie saam nie	Onseker	Stem saam	Stem ten volle saam
1. Die lede van die studenteraad besluit self hoe die werk gedoen moet word.	1	2	3	4	5
2. Die lede van die studenteraad bepaal self watter prosedures om te gebruik om die werk te verrig.	1	2	3	4	5

3. Die lede van die studenteraad is vry om hul eie keuse te maak ten opsigte van die metodes wat gebruik word om hul werksaamhede te verrig.	1	2	3	4	5
4. Die lede van die studenteraad beheer die skedulering van hul werk.	1	2	3	4	5
5. Die lede van die studenteraad bepaal die volgorde van hul werksaamhede.	1	2	3	4	5
6. Die lede van die studenteraad besluit wanneer om sekere aktiwiteite te doen.	1	2	3	4	5
7. Die lede van die studenteraad word toegelaat om die evaluering van hul normale doen en late aan te pas, so sommige aktiwiteite word beklemtoon en ander nie.	1	2	3	4	5
8. Die lede van die studenteraad is in staat om hul doelwitte wat hul veronderstel is om te bereik, aan te pas.	1	2	3	4	5
9. Die lede van die studenteraad het 'n mate van beheer oor watter doelwitte veronderstel is om bereik te word.	1	2	3	4	5

\*\*\*\*\*

**AFDELING D: HOE GEREED IS JY AS LID VAN DIE STUDENTERAAD OM JOU LEIERSKAPROL TE AANVAAR?**

Merk by elke vraag jou keuse met 'n kruisie (X).

(Kriteria 1 = Stem glad nie saam nie tot 5 = Stem ten volle saam).

	Stem glad nie saam nie	Stem nie saam nie	Onseker	Stem saam	Stem ten volle saam
1. Dit is vir my aangenaam om persone te hê wat op my staatmaak vir my idees en voorstelle.	1	2	3	4	5
2. Dit sal akkuraat wees om te sê dat ek ander persone inspireer.	1	2	3	4	5
3. Dit is goeie praktyk om ander persone uitdagende vrae rakende hul werk te vra.	1	2	3	4	5
4. Dit is vir my maklik om ander persone te komplimenteer.	1	2	3	4	5
5. Ek hou daarvan om ander persone op te beur wanneer my eie emosies/gevoel laag is.	1	2	3	4	5
6. Wat die studenteraad bereik is vir my meer belangrik as my persoonlike glorie.	1	2	3	4	5

7. Baie persone boots my idees na.	1	2	3	4	5
8. Om spangees te bou is vir my belangrik.	1	2	3	4	5
9. Ek sal daarvan hou om leiding te gee aan ander studenteraadslede.	1	2	3	4	5
10. Dit is vir my belangrik om ander te erken vir dit wat hul bereik het.	1	2	3	4	5
11. Ek sal daarvan hou om persone wat die studenteraad besoek te onthaal, selfs al word die voltooiing van 'n verslag daardeur beïnvloed.	1	2	3	4	5
12. Dit sal vir my plesier verskaf om die studenteraad te verteenwoordig op vergaderings met ander universiteite.	1	2	3	4	5
13. Die probleme van my mede studenteraadslede is ook my probleme.	1	2	3	4	5
14. Om konflik op te los is 'n aktiwiteit waarvan ek hou.	1	2	3	4	5
15. Ek sal koöpteer met 'n ander komitee/raad van die universiteit selfs al stem ek nie saam met die standpunt wat daardie lede inneem nie.	1	2	3	4	5
16. Ek is 'n idee-genererder in my portefeulje.	1	2	3	4	5
17. Dit is vir my 'n plesier om te onderhandel wanneer ek ookal die geleentheid kry.	1	2	3	4	5
18. Lede van die studenteraad luister na my wanneer ek praat.	1	2	3	4	5
19. Persone het my al verskeie kere in die lewe gevra om die leierskap van 'n aktiwiteit te aanvaar.	1	2	3	4	5
20. Ek was nog altyd 'n oortuigende persoon.	1	2	3	4	5

**Baie dankie vir jou samewerking met die voltooiing van hierdie vraelys!**



## **BIBLIOGRAFIE**

- ADAIR, J. 1986. *Effective teambuilding*. Aldershot, Hants : Gower. 212 p.
- ALBRIGHT, A. 2003. Minor develops student leaders. *OREAD*, 27(10), Jan. [Web:] <http://www.oread.ku.edu/Oread02/Nov8/minor.html> [Date of access: 19 Feb. 2003].
- ALLEN, V.L. & VAN DE VLIERT, E. 1984. A role theoretical perspective on transitional processes. (In Allen, V.L. & Van de Vliert, E., eds. *Role transitions: explorations and explanations*. New York : Plenum. p. 3-18.)
- APRIL, K., MACDONALD, R. & VRIESENDORP, S. 2000. *Rethinking leadership*. University of Cape Town Press : Kenwyn. 139 p.
- AVOLIO, B.J. 1999. *Full leadership development: building the vital forces in organizations*. Thousand Oaks, Calif. : Sage. 234 p.
- BAMBER, E.M., SNOWBALL, D. & TUBBS, R.M. 1989. Audit structure and its relation to role conflict and role ambiguity: an empirical investigation. *The accounting review*, 64(2):285-299, April.
- BANTON, M.P. 1965. *Roles: an introduction to the study of social relations*. London : Tavistock. 224 p.
- BARBOUR, A. & MORENO, Z.T. 1980. Role fatigue. *Group psychotherapy, psychodrama, and sociometry*, 33:185-190.
- BARNARD, A.L. 1997. *Motivering en bestuurspraktyk*. Potchefstroom : PU vir CHO. 110 p.
- BASS, B.M. 1990. *Bass & Stogdill's handbook of leadership: theory, research and managerial applications*. New York : Free Press, Collier Macmillan. 1182 p.
- BATES, F.L. & HARVEY, C.C. 1975. *The structure of social systems*. New York : Gardner. 419 p.
- BELBIN, R.M. 1993. *Team roles at work*. Oxford : Butterworth-Heinemann. 141 p.
- BENDIX, S. 2001. *Industrial relations in South Africa*. 4<sup>th</sup> ed. Cape Town : Juta. 847 p.

BENNIS, W. 1989. On becoming a leader. (*In* Pierce, J.L. & Newstrom, J.W. 1995. *Leaders and the leadership process: readings, self-assessments, and applications*. Homewood, IL. : Austen Press. p. 299-300.)

BENTLEY, T. 1994. Facilitation: providing opportunities for learning. *Journal of European industrial training*, 18(5):8-22.

BERTCHER, H.J. 1994. Group participation techniques for leaders and members. 2<sup>nd</sup> ed. Thousand Oaks, Calif. : Sage. 197 p.

BIDDLE, B.J. 1979. Role theory: expectations, identities, and behaviors. New York : Academic Press. 416 p.

BIDDLE, B.J. 1986. Recent developments in role theory. *Annual review of sociology*, 12:67-92.

BIDDLE, B.J. & THOMAS, E.J., eds. 1979. Role theory: concepts and research. Huntington, NY : Robert E Krieger. 416 p.

BLAKE, R.R. & McCANSE, A.A. 1991. Leadership dilemmas – grid solutions. (*In* Kreitner, R. & Kinicki, A. 2004. *Organizational behavior*. 6<sup>th</sup> ed. Boston, MA : McGraw-Hill. p. 601-602.)

BLANDINO, S. 2003. 10 Mistakes in developing student leadership teams. [Web:] <http://www.gospelcom.net/topflight/leadershiponline/lm-tenmistakes.php> [Date of access: 1 Feb. 2002].

BLATNER, A. 1991. Role dynamics: a comprehensive theory of psychology. *Journal of group psychotherapy, psychodrama and sociometry*, 44(1):33-42, Spring.

BOATMAN, S.A. 2003. Ethical leadership: doing what's right. [Web:] [http://209.232.194.53/Students/Leadership/Online\\_LRC/Being\\_a\\_leader/Ethics\\_in\\_Leadership.as](http://209.232.194.53/Students/Leadership/Online_LRC/Being_a_leader/Ethics_in_Leadership.as) [Date of access: 19 Feb. 2003].

BOWER, F.L. 2000. Nurses taking the lead: personal qualities of effective leadership. Philadelphia : W.B. Saunders. 329 p.

BRANAMAN, A. 1997. Goffman's social theory. (*In* Lemert, C. & Branaman, A., eds. *The Goffman reader*. Oxford : Blackwells. p. xvii.)

- BREAUGH, J.A. 1989. The work autonomy scales: additional validity evidence. *Human relations*, 1033-1056.
- BRODERICK, A.J. 1998. Role theory, role management and service performance. *The journal of services marketing*, 12(5):348-361.
- BROWN, R. 2000. Group processes: dynamics within and between groups. 2<sup>nd</sup> ed. Oxford : Blackwell. 417 p.
- BURGESS, G. & BURGESS, H. 2001. Student protests, negotiation, and constructive confrontation. *Conflict management in higher education report*, 2(1), Oct. 2001. [Web:] [http://www.campus-adr.org/CMHER/ReportArticles/Edition2\\_1/Burgess2\\_1a.html](http://www.campus-adr.org/CMHER/ReportArticles/Edition2_1/Burgess2_1a.html) [Date of access: 19 Feb. 2003].
- BURNS, T. 1992. Erving Goffman. London : Routledge. 386 p.
- BYBEL. 1983. Die Bybel: verwysingsbybel. Band 1. Kaapstad : Bybelgenootskap van Suid-Afrika.
- CAMP, R.R., BLANCHARD, P.N. & HUSZCZO, G.E. 1986. Toward a more organizationally effective training strategy and practice. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall. 405 p.
- CAMPBELL, S.J. 1999. Role theory, foreign policy advisors, and U.S. foreign policymaking. International Studies Association, 40<sup>th</sup> Annual Convention. Washington, D.C. 16-20 Febr. 1999. p. 1-15.
- CARR, J. 2000. Student leaders from Maine colleges, universities to meet in Castine for third annual conference. *Media contact*, 25 Jan 2000, 581-3571. [Web:] <http://www.umaine.edu/news/Archives/2000/Jan2000/conference.html> [Date of access: 19 Feb. 2003].
- CARTWRIGHT, D. & ZANDER, A. 1951. Achieving change in people: some applications of group dynamics theory. (*In* Tubbs, S.L. 1992. A systems approach to small group interaction. 4<sup>th</sup> ed. New York : McGraw-Hill. 411 p.)
- CLARK, L.A. & WATSON, D. 1995. Constructing validity: basic issues in objective scale development. *Psychological assessment*, 7(3):309-319.

- COETSEE, L.D. 2002. Peak performance and productivity: a practical guide for the creation of a motivating climate. Potchefstroom : PU vir CHO. 212 p.
- COETZEE, M.M. 1999. Die evaluering van 'n ontwikkelingsprogram vir studenteleiers aan die PU vir CHO. Potchefstroom : PU vir CHO. (Verhandeling - M.A.) 135 p.
- COETZEE, W.N. 2000. Die toekoms wêreld en bestuursleiers. Wetenskaplike bydraes. Reeks H: Inougurele rede nr. 155. Potchefstroom : PU vir CHO. 14 p.
- COHEN, J. 1988. Statistical power analysis for the behavioral sciences. 2<sup>nd</sup> ed. Hillsdale, NJ : Erlbaum. 567 p.
- CRONBACH, L.J. & MEEHL, P.E. 1955. Construct validity in psychological test. (In Clark, L.A. & Watson, D. 1995. Constructing validity: basic issues in objective scale development. *Psychological assessment*, 7(3):309-319.)
- CUFF, E.C., SHARROCK, W.W. & FRANCIS, D.W. 1998. Perspectives in sociology. 4<sup>th</sup> ed. London : Routledge. 362 p.
- DAFT, R.L. 1999. Leadership: theory and practice. Fort Worth, Tex. : Dryden Press. 496 p.
- DAVIS, J., MILLBURN, P., MURPHY, T. & WOODHOUSE, M. 1992. Successful team building, how to create teams that really work. London : Kogan Page. 184 p.
- DAVIS, L.V. 1986. Role theory and social work treatment. (In Turner, F.J. Social work treatment: interlocking theoretical approaches. 4<sup>th</sup> ed. New York : Free Press. p. 581-600.)
- DE JAGER, F.J. & VAN DEN BERG, N. 1997. Die georganiseerde studentelewe: 'n vooruitskouing. *Aambeeld*, 25(1):36-39.
- DENIS, J-L, LANGLEY, A. & PINEAULT, M. 2000. Becoming a leader in a complex organization. *Journal of management studies*, 37(8):1063-1101, Dec.
- DLAMINI, C.R.M. 1995. The transformation of South African universities. *South African journal of higher education*, 39:44.

- DOUCETTE, C. 2003. Student leaders strive to make the world a better place. *The black collegian online*. [Web:] <http://www.black-collegian.com/news/special-reports/leaders2002-1st.shtml> [Date of access: 19 Feb. 2003].
- DU TOIT, D.A. & VAN STADEN, S.J. 1998. *Verpleegsosiologie*. Pretoria : Van Schaik. 269 p.
- DUNHAM, R.B. & PIERCE, J.L. 1989. *Management*. Glenview, Ill. : Scott, Foresman. 877 p.
- EAGLY, A.H. & JOHNSON, B.T. 1995. Gender and leadership style: a meta-analysis. (In Pierce, J.L. & Newstrom, J.W. 1995. *Leaders and the leadership process: readings, self-assessments, and applications*. Homewood, IL. : Austen Press. p. 48-56)
- EBAUGH, H.R.F. 1988. *Becoming an ex: the process of role exit*. Forward by Robert K. Merton. Chicago and London : The University of Chicago Press. 247 p.
- ELTON, L. 1981. Can universities change. *Studies in higher education*, 6(1):23-33.
- EPPS, L. & LaBARE, M.J. 1996. Strategic focus: coordinated and collaborative initiatives with academic affairs units and within student affairs. [Web:] <http://www.vcsa.uiuc.edu/Vinit.html> [Date of access: 4 Feb. 2002].
- FARRELL, J. & WEAVER, R.G. 2000. *The practical guide to facilitation: a self-study resource*. San Francisco : Berrett-Koehler Publishers. 188 p.
- FIEDLER, F.E. 1978. Situational control and a dynamic theory of leadership. (In King, B., Streufert, S. & Fiedler, F.E., eds. *Managerial control and organizational democracy*. New York : Wiley.)
- FLETCHER, S. 1998. *Competence & organizational change: a handbook*. London : Kogan Page. 168 p.
- FORSYTH, D.R. 1999. *Group dynamics*. 3<sup>rd</sup> ed. Belmont : Brooks/Cole. 622 p.
- FOURIE, K. 1980. 'n Sosiologies-sistemiese analise van die verpleegkundige se rol in die verpleegproses. Potchefstroom : PU vir CHO. (Verhandeling - M.A.) 342 p.
- FOX, J. 1987. *The essential Moreno*. New York : Springer. 240 p.

- FRENCH, W.L. & BELL, C.J., jr. 1999. Organizational development: behavioral science interventions for organization improvement. 5<sup>th</sup> ed. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall, Inc. 343 p.
- GARRISON, M.D. & BLY, M.A. 1997. Human relations: productive approaches for the workplace. Boston : Allyn and Bacon. 608 p.
- GIBSON, J.L., IVANCEVICH, J.M. & DONNELLY, J.H., jr. 2000. Organizations: behavior, structure, processes. Boston, Mass. : Irwin/Mc Graw Hill. 522 p.
- GINLOCK, A. 2003. What is leadership? [Web:]  
[http://www.studentleader.com/sl\\_2f.htm](http://www.studentleader.com/sl_2f.htm) [Date of access: 14 Feb. 2003].
- GOFFMAN, E. 1974. Frame analysis: an essay on the organisation of experience. Penguin : Middlesex. 586 p.
- GORDON, C. 1976. Development of evaluated role identities. *Annual review of sociology*, 2:405-433.
- GORDON, C. & GORDON, P. 1982. Changing roles, goals, and self-conceptions: process and results in a program for women's employment. (In Ickes, W. & Knowles, E.S., eds. Personality, roles and social behavior. New York : Springer-Verlag. p. 243-283.)
- GORDON, J.R. 1999. Organizational behavior: a diagnostic approach. 6<sup>th</sup> ed. Upper Saddle River, NJ : Prentice-Hall. 569 p.
- GOSS, D. 1995. Writing about AIDS: framing policy. Occasional papers in organisational analysis, no. 1. University of Portsmouth : Department of Business and Management.
- GROSS, N., MASON, W.S. & McEACHERN, A.W. 1958. Explorations in role analysis: studies in the school superintendency role. New York : Wiley. 379 p.
- HARE, A.P. 1999. Been there, done that: role repertoire as a predictor of interpersonal behavior in a given situation. *International journal of action methods*, 52(2):80-96, Summer.

HARTENIAN, L.S. & HADAWAY, F.J. 1994. Antecedents and consequences of role perceptions: a path analytic approach. *Journal of applied business research*, 10(2):40-51, Spring.

HERSEY, P. & BLANCHARD, K.H. 1993. The management of organizational behavior: utilizing human resources. Englewood Cliffs., NJ : Prentice Hall. 536 p.

HITT, W.D. 1988. The leader-manager: guidelines for action. Columbus, OH : Battelle Press. 268 p.

HODSON, R. & SULLIVAN, T.A. 1995. The social organization of work. Belmont, Calif. : Wadsworth Publishers. 514 p.

HOEVEMEYER, V.A. 1993. How effective is your team. *Training and development*, 47(9):68, Sept.

HOLM, H.G. 1997. An integrated role theory for the psychology of religion: concepts and perspectives. (*In Spilka, B. & McIntosh, D.N., eds. The psychology of religion: theoretical approaches. Boulder, Co : Westview Press. p. 73-85.*)

HORN, M.J. & GUREL, L.M. 1981. The second skin. 3<sup>rd</sup> ed. Boston, Mass. : Houghton Mifflin. 514 p.

HOWELL, J.P. & COSTLEY, D.L. 2001. Understanding behaviors for effective leadership. Upper Saddle River, NJ : Prentice Hall. 346 p.

JARVIS, C. 2002. The presentation of self in everyday life. [Web:] <http://sol.brunel.ac.uk/~jarvis/bola/communications/goffman.html> [Date of access: 4 Feb. 2002].

JOHNS, M.E. & MOSER, H.R. 1989. From trait to transformation: the evolution of leadership theories. *Education*, 110(1):115-122.

JOHNSON, D.W. & JOHNSON, F.P. 2003. Joining together: group theory and group skills. 8<sup>th</sup> ed. Boston, Mass. : Allyn & Bacon. 660 p.

JONSSON, C. & WESTERLUND, U. 1982. Role theory in foreign policy analysis. (*In Jonsson, C. Cognitive dynamics and international politics. New York : St. Martin's Press. p. 122-157.*)

- JOUBERT, D.D. & STEYN, A.F. 1984. Groepsdinamika: 'n inleiding tot die studie van klein groepe. Stellenbosch : Universiteitsuitgewers en -Boekhandelaars. 298 p.
- KABANOFF, B. 1988. Analyzing organizational conflicts using a model based on structural role theory. *Human relations*, 41(11):841-870.
- KAHN, R.L., WOLFE, D.M., QUINN, R.P., SNOEK, J. & ROSENTHAL, R.A. 1964. Organizational stress: studies in role conflict and ambiguity. New York : Wiley. 470 p.
- KELVIN, P. 1969. The bases of social behavior: an approach in terms of order and value. London : Holt, Rinehart & Winston. 334 p.
- KIPPER, D.A. 1991. The dynamics of role satisfaction: a theoretical model. *Journal of group psychotherapy, psychodrama & sociometry*, 44(2):71-87, Summer.
- KOMIVES, S.R., LUCAS, N. & McMAHON, T.R. 1998. Exploring leadership: for college students who want to make a difference. 1<sup>st</sup> ed. San Francisco : Jossey-Bass. 347 p.
- KOMMISSIE VAN ONDERSOEK. 1992. Memorandum: die plek en rol van die student aan die PU vir CHO. Potchefstroom : PU vir CHO. 40 p.
- KOTTER, J.P. 1999. John P Kotter on what leaders really do. Boston, Mass. : Harvard Business School Press. 184 p.
- KOUZES, J.M. & POSNER, B.Z. 1993. Credibility: how leaders gain and lose it, why people demand it. San Francisco : Jossey-Bass. 332 p.
- KRAMER, R.M., HANNA, B.A., SU, S. & WEI, J. 2001. Collective identity, collective trust, and social capital: linking group identification and group cooperation. (*In* Turner, M.E. Groups at work: theory and research. Mahwah, NJ : Erlbaum. p. 172-185.)
- KREITNER, R. & KINICKI, A. 2004. Organizational behavior. 6<sup>th</sup> ed. Boston, Mass. : McGraw-Hill. 774 p.
- KROON, J., red. 1995. Algemene bestuur. 3de uitg. Pretoria : Kagiso-Tersiêr.
- LAMPRECHT, J.C. & BOTHA, S.J. 1990. Leiers loop voor: handleiding vir hoërskoolleiers. Aucklandpark : Leierskapdinamika. 92 p.



- LANDIS, J.R. 1995. *Sociology: concepts and characteristics*. Belmont, Calif. : Wadsworth. 482 p.
- LINTON, R. 1936. *The study of man: an introduction*. Students edition. New York : Appleton-Century. 503 p.
- LINTON, R. 1973. *The study of man: an introduction*. (In Abraham, J.H. *The origins and growth of sociology*. Middlesex : Penguin. p. 484-513.)
- LOEVINGER, J. 1954. *The attenuation paradox in test theory*. (In Clark, L.A. & Watson, D. 1995. *Constructing validity: basic issues in objective scale development*. *Psychological assessment*, 7(3):309-319.)
- LOPATA, H. 1991. *Role theory*. (In Blau, J.R. & Goodman, N., eds. *Social roles and social institutions: essays in honor of Rose Laub Coser*. Boulder, CO : Westview Press.)
- LUFT, J. 1984. *Group processes: an introduction to group dynamics*. 3<sup>rd</sup> ed. Palo Alto, Calif. : Mayfield. 237 p.
- LUSSIER, R. 2000. *Management fundamentals: concepts, applications and skill development*. Cincinnati, OH : South-Western College. 606 p.
- MALAN, H. 2001. *Koherensiesin, selfdoeltreffendheid, lokus van beheer en uitbranding by maatskaplike werkers*. Potchefstroom : PU vir CHO. (Skripsie – M.A.) 107 p.
- MANZ, C.C. & SIMS, H.P., jr. 2001. *The new super-leadership: leading others to lead themselves*. San Francisco : Berrett-Koehler. 256 p.
- MARAIS, H.C. & NIEUWMEIJER, L.J. 1989. *Kommunikasie in kleingroepe*. Pretoria : Serva. 238 p.
- MARTIN, J. 2003. *Be a leader!* [Web:] <http://www.rwuniversity.com/articles.cfm> [Date of access: 19 Feb. 2003].
- MATHIS, R.D. & TANNER, Z. 1999. *An exercise to introduce students to group leadership*. *Teaching of psychology*, 26(4):288-290, Autumn.

MAXWELL, J.C. 2003. Be a leader! [Web:] <http://www.rwuniversity.com/articles.cfm>  
[Date of access: 19 Feb. 2003].

McCRIMMON, M. 1995. Teams without roles: empowering teams for greater creativity. *Journal of management development*, 14(6):35-42.

McGREGOR, S. 2001. Students faced with issues of diversity and change. *Aambeeld*, 29(1):37-40.

MEAD, G.H. 1934. *Mind, self and society*. Chicago : University of Chicago Press. 400 p.

MERTON, R.K. 1957. The role-set: problems in sociological theory. *British journal of sociology*, 8:106-120.

MERTON, R.K. 1968. *Social theory and social structure*. Enl. Ed. New York : Free Press. 701 p.

MOL, A. 1992. *Help! Ek is 'n bestuurder*. 1<sup>ste</sup> uitg. Kaapstad : Tafelberg. 192 p.

MORENO, J.L. 1953. *Who shall survive?* Beacon, NY : Beacon House. 763 p.

NANUS, B. 1992. *Visionary leadership*. (In Pierce, J.L. & Newstrom, J.W. 1995. *Leaders and the leadership process: readings, self-assessments, and applications*. Homewood, IL. : Austen Press. p. 301-302.)

NEL, P.S., ed. 1997. *South African industrial relations: theory and practice*. 3<sup>rd</sup> ed. Pretoria : Van Schaik. 292 p.

NICOL, A.A.M. & PEXMAN, P.M. 1999. *Presenting your findings: a practical guide for creating tables*. Washington, DC : American Psychological Association. 157 p.

O'TOOLE, J. 1999. *Leadership A to Z: a guide for the appropriately ambitious*. San Francisco, Calif. : Jossey-Bass. 336 p.

OED (Oxford English Dictionary). 1978. "Adorn". Vol. 1. Oxford : At the Clarendon Press.

PARKER, G.M. 1990. *Team players and teamwork: the new competitive business strategy*. Oxford : Jossey-Bass. 178 p.

- PAYNE, R. & COOPER, C.L. 1981. *Groups at work*. Chichester : Wiley. 268 p.
- PEERS, E.A. 1967. *First year at the university*. London : Faber & Faber. 141 p.
- PIERCE, J.L. & NEWSTROM, J.W. 1995. *Leaders and the leadership process: readings, self-assessments, and applications*. Burr Ridge, Ill. : Austen Press. 331 p.
- PRICHARD, J.S. & STANTON, N.A. 1999. Testing Belbin's team role theory of effective groups. *Journal of management development*, 18(7/8):652-666.
- PUTH, G. 2002. *The communicating leader: the key to strategic alignment*. Pretoria : Van Schaik. 219 p.
- RASHID, J. 2003. Leadership development: conflict management for college student leaders. *Conflict management in higher education report*, 3(1):1-3, Oct. 2002. [Web:] [http://www.campus-adr.org/CMHER/ReportArticles/Edition3\\_1/Rashid3\\_1b.html](http://www.campus-adr.org/CMHER/ReportArticles/Edition3_1/Rashid3_1b.html) [Date of access: 19 Feb. 2003].
- REDDY, W.B. 1994. *Intervention skills: process consultation for small groups and teams*. San Diego, Calif. : Pfeiffer. 236 p.
- REES, F. 2001. *How to lead work teams: facilitation skills*. San Francisco, Calif. : Jossey-Bass. 227 p.
- ROBBINS, H.A. & FINLEY, M. 2000. *The new why teams don't work: what goes wrong and how to make it right*. San Francisco : Berrett-Koehler. 271 p.
- ROBBINS, S.P. 1998. *Organizational behavior: concepts, controversies and applications*. Upper Saddle River, NJ : Prentice Hall. 752 p.
- ROBBINS, S.P. 2000. *Essentials of organizational behavior*. 6<sup>th</sup> ed. Upper Saddle River, NJ : Prentice Hall. 303 p.
- RODHAM, K. 2000. Role theory and the analysis of managerial work: the case of occupational health professionals. *Journal of applied management studies*, 9(1):71-82.
- ROODE, C.D. 1974. *Inleiding tot die sosiologie*. Hers. 2<sup>de</sup> uitg. Kaapstad : Balkema. 232 p.

- ROTHMANN, S. 1996. Die samestelling en evaluering van 'n groepfasiliteringskursus. Potchefstroom : PU vir CHO. (Proefskrif – D.Phil.) 400 p.
- ROTHMANN, S. 1998. Group behaviour. Potchefstroom : PU vir CHO. 51 p.
- RUE, L.W. & BYARS, L.L. 2003. Management: skills and application. 10<sup>th</sup> ed. Boston : McGraw-Hill. 482 p.
- RYAN, L. 1994. The case for national student leadership on community colleges. *World Wide Web Edition*, 7(6), June. [Web:] <http://www.league.org/publication/abstracts/leadership/labs0694.htm> [Date of access: 4 Feb. 2002].
- SA  
*kyk*  
SUID-AFRIKA.
- SARBIN, T.R. 1954. Role theory. (In Gardner, L., ed. Handbook of social psychology, vol. 1. Cambridge, MA : Addison-Wesley. p. 223-258.)
- SAS INSTITUTE. 2000. SAS system for Windows Release 8 (2000). Cary, NC, USA.
- SCHAEFER, R.T. & LAMM, R.P. 1998. Sociology. 6<sup>th</sup> ed. New York : McGraw-Hill. 708 p.
- SCHEIN, E.H. 1988. Organizational psychology. 3<sup>rd</sup> ed. Englewood Cliff, NJ : Prentice Hall. 274 p.
- SENIOR, B. 1997. Team roles and team performance: is there really a link? *Journal of occupational and organizational psychology*, 70(3):241-258, Sept.
- SNYMAN, C. 1997. Die invloed van veranderingsbestuur op die arbeidsverhouding. Potchefstroom : PU vir CHO. (Verhandeling – M.A.) 199 p.
- STEYN, A.F. & UYS, T. 1988. Die kleingroep: struktuur en dinamika. Stellenbosch : Universiteitsuitgewers en -Boekhandelaars. 284 p.

STEYN, H.S. jr. 1999. Praktiese beduidendheid: die gebruik van effekgroottes. Potchefstroom : PU vir CHO. Wetenskaplike bydraes, Reeks B: Natuurwetenskappe nr 117. 28 p.

STUDENT GOVERNMENT ASSOCIATION. 2002. Anderson University 2002-2005. [Web:] <http://www.anderson.edu/campus/studlife/leaders1.html> [Date of access: 19 Feb. 2003].

STUDENT GOVERNMENT ASSOCIATION. 2003. Student services. [Web:] [http://www.kcom.edu/student/student\\_govt.htm](http://www.kcom.edu/student/student_govt.htm) [Date of access: 19 Feb. 2003].

STUDENTEDEKAAN. 2003(a). Ontvangs- en bekendstellingsprogram vir eerstejaarstudente: PUK-gids 2003. Potchefstroom : PU vir CHO. 92 p.

STUDENTEDEKAAN. 2003(b). Reglement vir koshuise. Potchefstroom : PU vir CHO.

STUDENTERAAD. 2002(a). Grondwet van die Studenteraad. Potchefstroom : PU vir CHO. 12 p.

STUDENTERAAD. 2002(b). Huishoudelike reglement van die Studenteraad. Potchefstroom : PU vir CHO. 27 p.

SUID-AFRIKA. 1998. Bylae D: tug op studentevlak. *Staatskoerant*, 19219:60-82, Sept. 9.

SUID-AFRIKA. 1998. Die Wet op Gelyke indiensneming, no. 55 van 1998. Pretoria : Staatsdrukker.

THOMPSON, L. & FOX, C.R. 2001. Negotiation within and between groups in organizations: levels of analysis. (In Turner, M.E. *Groups at work: theory and research*. Mahwah, NJ : Erlbaum. p. 552.)

TOSELAND, R.W. & RIVAS, R.F. 1998. An introduction to group work practice. 3<sup>rd</sup> ed. Boston, Mass. : Allyn and Bacon. 506 p.

TROYER, L., MUELLER, C.W. & OSINSKY, P.I. 2000. Who's the boss? A role-theoretic analysis of customer work. *Work & occupations*, 27(3):406-428, Aug.

- TUBBS, S.L. 1992. A systems approach to small group interaction. 4<sup>th</sup> ed. New York : McGraw-Hill. 411 p.
- TURNER, M.E. 2001. Groups at work: theory and research. Mahwah, NJ : Erlbaum. 552 p.
- TURNER, R.H. 1979. Strategy for developing an integrated role theory. *Humboldt journal of sociology and religion*, 7:123-139.
- VAN DE VLIERT, E. 1981. A three-step theory of role conflict resolution. *Journal of social psychology*, 113:77-83.
- VAN DEN BERG, J.H. 1977. Die ontplooiing van die sosialiseringsproses binne enkele sub siste me van die samelewing. Potchefstroom : PU vir CHO. (Proefskrif – Ph.D.) 440 p.
- VAN DER MERWE, Y. 1998. Die evaluering van 'n opleidingsprogram in fasilitering aan 'n tersiêre inrigting. Potchefstroom : PU vir CHO. (Verhandeling – M.Com.) 172 p.
- VAN DER WALT, M.S. 1987. Studenteontwikkeling – 'n psigologiese ondersoek. Potchefstroom : PU vir CHO. (Proefskrif – D.Phil.) 912 p.
- VAN HEERDEN, D.L. & DU TOIT, A.S.A. 2000. Team building theory and the application of Belbin's team-role theory to a non-profit enterprise. *Management dynamics*, 9(4):82-109, Lente.
- VAN RENSBURG, C.H.J. 1988. 'n Raamwerk vir die bevordering van deelnemende bestuur by 'n springstofonderneming. Potchefstroom : PU vir CHO. (Skripsie – MBA.) 140 p.
- VAN RENSBURG, H.C.J. 1975. Mediese sosiologie vir verpleegsters. Pretoria : Academica. 226 p.
- VERMEULEN, J. & SETLOGELO, M.A. 2001. Transformasiedokument, SR-beleid RAU. [Web:] <http://general.rau.ac.za/src/Afrikaans/Beleid/transformasie.htm> [Date of access: 4 Feb. 2002].

VIATOR, R.E. 2001. The relevance of transformational leadership to nontraditional accounting services: information systems assurance and business consulting. *Journal of information systems*, 15(2):99-126, Fall.

WACQUANT, L.J.D. 1990. Exiting roles or exiting role theory? Critical notes on Ebaugh's *Becoming an ex*. *Acta sociologica*, 33(4):397-404. Review Essay.

WALKER, S. 1979. National role conceptions and systemic outcomes. (*In Falowski, L.S., ed. Psychological models in international politics. Boulder, CO : Westview Press. p. 177*)

WARTERS, W.C. 2001. The emergence of campus mediation systems: history in the making. *Conflict management in higher education report*, 2(1), Oct. 2001. [Web:] [http://www.campus-adr.org/CMHER/ReportArticles/Edition2\\_1/Warters2\\_1a.html](http://www.campus-adr.org/CMHER/ReportArticles/Edition2_1/Warters2_1a.html) [Date of access: 19 Feb. 2003].

WEBSTER'S NINTH NEW COLLEGIATE DICTIONARY. 1989. Springfield, MA : Meriam-Webster. 1563 p.

WEISS, H. 1982. Role theory in practice and training: a unified paradigm for family therapy. Unpublished doctoral dissertation. New York : New York University.

WETTE

*kyk*

SUID-AFRIKA.

WHEELAN, S.A. 1994. Group processes: a developmental perspective. Boston, Mass. : Allyn and Bacon. 290 p.

WILLIAMS, H. 1996. The essence of managing groups and teams. London : Prentice Hall. 251 p.

WUN, K. 2003. Organizing genius. Book review. (Bennis, W & Biederman, P.W. 1997. Organizing genius. Perseus Books). [Web:] <http://209.232.194.53/Students/Leadership/books2read.asp> [Date of access: 19 Feb. 2003].

YURA, H. & WALSH, M.B. 1983. The nursing process: assessing, planning, implementing, evaluating. 4<sup>th</sup> ed. Norwalk, Conn. : Appleton-Century-Crofts. 364 p.

ZURCHER, L.A. 1983. *Social roles: conformity, conflict and creativity*. Beverly Hills : Sage. 295 p.