

OPVOEDING TOT LEIERSKAP:

’n HISTORIES-OPVOEDKUNDIGE VERKENNING

deur

PIETER DANIEL LÖTTER

voorgelê ter vervulling van die vereistes vir die graad

MAGISTER EDUCATIONIS

in die vak

HISTORIESE OPVOEDKUNDE

aan die

UNIVERSITEIT VAN SUID AFRIKA

STUDIELEIER: DR J I SWANEPOEL

NOVEMBER 2006

Studentenommer: **411-483-3**

Ek verklaar hiermee dat OPVOEDING TOT LEIERSKAP: `n HISTORIES –  
OPVOEDKUNDIGE VERKENNING my eie werk is en dat ek alle bronne wat ek gebruik of  
aangehaal het deur middel van volledige verwysings aangedui en erken het.

---

HANDTEKENING  
(MNR P D LÖTTER)

---

DATUM

## Dankbetuiging

Hiermee wil ek my opregte dank en waardering teenoor enkele persone en instansies betuig:

- Dr. J. I. Swanepoel (studieleier) wie se doelgerigte leiding, skerp insig en ordeningsvermoë die voltooiing van hierdie verhandeling moontlik gemaak het.
- Alle instansies wat inligting verskaf het.
- Prof. Chimpie Cawood vir sy algemene bydrae tot die verhandeling en persoonlike bydrae tot die daarstelling van Hoofstuk 4 en Bylae A.
- Prof. E. Knoetze vir die keurige taalkundige versorging van hierdie verhandeling, asook insette oor die algemeen.
- Mnr. G. Scheepers vir sy onbaatsugtige morele bystand en tegniese versorging.
- Die volgende dames vir noukeurige tikwerk:
  - Mev. A. du Randt;
  - Mev. L. Troskie;
  - Mev. A. Hartmann;
  - Mev. A. Turner;
  - Mev. B. Knoetze.
- My eggenote, Katie, en seuns Pierre, Paul, Francois en Pieter wat tydens jare se naskoolse studie moes klaarkom sonder die nodige aandag van 'n eggenoot en pa.
- Aan my Hemelse Vader, alle dank en eer.

Pieter D. Lötter

Kookhuis

November 2006

## **Opsomming**

In hierdie ondersoek is bevind dat vrae tereg geopper kan word wat 'n leier is en waarom alle mense nie leiers is nie. Dit het duidelik na vore gekom dat sommige mense oor meer natuurlike leierskappotensiaal beskik as ander. Voorts is dit bewys dat leierskap en die opleiding daartoe al vir baie jare van belang vir die mensdom is. In hierdie verband kan daar verwys word na Plato, Erasmus en Cawood wat gedurende uiteenlopende tydsgleuwe geleef het en wat tog deurlopend dieselfde leierskapkrisis raakgesien het. Die genoemde eksemplare het almal tot die slotsom gekom dat die leierskapkrisis van hulle tyd slegs deur opleiding van leiers oorbrug kan word. Daar rus dus op die skool as primêre opleidingsfasiliteit en veral die skoolhoof 'n groot verantwoordelikheid.

### **Sleuteltermes:**

Leierskap; opleiding; leierskapkrisis; skool as opleidingsfasiliteit; leierskapontwikkeling; onderwysleierskap; onderwysbestuur; onderrigleiding; skoolhoofopleiding; leerderleierskap.

## **Summary**

From this investigation it can justly be asked what a leader is and why not all people are leaders. It is clearly evident that some people possess more innate leadership potential than others. It has subsequently been proved that leadership and leadership training is of great value to mankind. In this regard one can refer to Plato, Erasmus and Cawood who, despite living in different eras, all recognized the same crisis in leadership. Each concluded that the leadership crisis of his time could be bridged only by training. Great responsibility, therefore, lies upon the school as primary training centre, and especially the principal.

### **Key terms:**

Leadership; training; leadership crisis; school as training centre; leadership development; educational leadership; educational management; instructional leadership; school principal training; learner leadership.

## INHOUDSOPGAWE

Titelblad .....	i
Verklaring .....	ii
Dankbetuigings.....	iii
Opsomming .....	iv
Summary .....	v
Inhoudsopgawe.....	vi
Hoofstuk 1 .....	vii
Hoofstuk 2 .....	viii
Hoofstuk 3 .....	x
Hoofstuk 4 .....	xi
Hoofstuk 5 .....	xiii
Bylae A .....	xiv

# HOOFSTUK 1

## INLEIDENDE ORIËNTERING

1.1	Inleiding .....	2
1.2	Probleemstelling.....	3
1.3	Die doel en aktualiteit van die ondersoek .....	5
1.4	Enkele begripsverklarings .....	8
1.5	Metodologiese verantwoording.....	11
1.6	Bronbespreking .....	12
1.7	Strukturering van die navorsingsprogram .....	13
1.8	Samevatting.....	14

## HOOFSTUK 2

### 'N BESINNING OOR DIE AARD EN WESE VAN LEIERSKAP

2.1	Inleidende oriëntering .....	17
2.2	Die mens as groepsweise.....	19
2.2.1	Groepsvormingsfaktore .....	19
2.2.2	Onderlinge beïnvloeding .....	19
2.2.3	Leierskap- en volgelingspatrone .....	21
2.2.4	Kommunikasie in groepsverband.....	22
2.2.5	Leierskapproblematiek .....	23
2.3	Klassifikasie van leierskapstyle .....	24
2.3.1	Outokratiese leierskap .....	25
2.3.2	Demokratiese leierskap .....	27
2.3.3	Laissez faire-leierskap.....	29
2.3.4	Enkele ander leierskapstyle .....	32
2.3.4.1	Formele leierskap .....	34
2.3.4.2	Informele leierskap.....	35
2.4	Leierskapsteorieë.....	35
2.4.1	Eienskapteorie .....	36
2.4.2	Situasieteorie .....	39
2.4.3	Groepfunksieteorie .....	42
2.5	Die kennis en kuns van leierskap .....	44
2.5.1	Selfkennis .....	44
2.5.2	Mensekennis .....	45



2.5.3	Kennis van style, teorieë en navorsing.....	47
2.5.4	Besieldheid .....	47
2.6	Gedragsskenmerke van 'n leier .....	48
2.6.1	Karaktereienskappe van 'n leier.....	49
2.6.2	Kommunikasie.....	51
2.6.3	Motivering.....	53
2.6.4	Betroubaarheid .....	54
2.6.5	Oordeelkundigheid .....	55
2.6.6	Visie en die vermoë om te inspirer.....	55
2.6.7	Navolgenswaardigheid .....	57
2.6.8	Verteenwoordigend .....	57
2.6.9	Konflikhantering .....	59
2.6.10	Ingesteldheid op vernuwing .....	61
2.7	Besluitneming en probleemoplossing .....	62
2.7.1	Besluitneming.....	62
2.7.2	Probleemoplossing .....	64
2.8	Leierskap en bestuurstyl.....	67
2.9	Samevatting .....	70

## HOOFSTUK 3

### ENKELE VROEë EKSEMPLARE VAN OPVOEDING TOT

#### LEIERSKAP: PLATO EN DESIDERIUS ERASMUS

3.1	Inleidende oriëntering .....	73
3.2	Plato .....	73
3.2.1	Inleiding en historiese agtergrond .....	73
3.2.2	Plato se denke met betrekking tot leierskap .....	75
3.2.2.1	Die verkiesing van leiers .....	77
3.2.2.2	Die eienskappe van 'n leier .....	79
3.2.2.3	Die opleiding van 'n leier .....	81
3.2.3	Samevatting .....	85
3.3	Desiderius Erasmus .....	86
3.3.1	Inleiding en historiese agtergrond .....	87
3.3.2	Algemene filosofiese denke .....	89
3.3.3	Spesifieke opvoedingsgedagtes met betrekking tot leierskap .....	93
3.3.3.1	Die identifisering van leiers .....	93
3.3.3.2	Die eienskappe van 'n leier .....	94
3.3.3.3	Die opleiding van 'n leier .....	97
3.4	Samevatting .....	99

## HOOFSTUK 4

### 'n EIETYDSE EKSEMPLAAR VAN OPVOEDING TOT LEIERSKAP:

#### J. CAWOOD

4.1	Inleidende oriëntering .....	103
4.2	Biografiese gegewens oor Cawood as leierskapkundige .....	104
4.3	Opvoeding tot leierskap soos gesien deur Cawood .....	105
4.3.1	Aard en wese van leierskap .....	105
4.3.1.1	Leierskapkrisis .....	105
4.3.1.2	Begripsomskrywing .....	106
4.3.1.3	Kennis en kuns van leierskap .....	107
4.3.1.4	Kenmerke van die ideale leier .....	108
4.3.1.5	Leierskapteorieë .....	109
4.3.1.6	Leierskapstyle .....	110
4.3.2	Leerderleierskap .....	112
4.3.2.1	Behoeftes aan leerderleierskap in skole .....	112
4.3.2.2	Leierskap en begaafdheid .....	113
4.3.2.3	Leerderraad en klaskaptein .....	115
4.3.2.4	Leerderleierskap in sport .....	118
4.3.2.5	Leerderleierskap in verenigings .....	119
4.3.2.6	Leierskapontwikkeling in skole .....	120
4.3.3	Onderwysleierskap .....	122

4.3.3.1	Begripsomskrywing.....	122
4.3.3.2	Die skoolhoof as onderwysleier .....	122
4.3.3.3	Voorbereiding en opleiding van onderwysleiers.....	124
4.3.3.4	Onderwysleierskap en onderwysvernuwing .....	127
4.3.3.5	Onderwysbestuur .....	128
4.3.3.6	Onderrigleiding .....	131
4.3.3.7	Die skoolhoof as andragoog .....	134
4.4	Samevatting.....	135

## HOOFSTUK 5

### BEVINDINGS, GEVOLGTREKKING EN AANBEVELINGS

5.1	Inleiding .....	137
5.2	Bevindinge .....	138
5.3	Gevolgtrekking.....	144
5.4	Aanbevelings.....	146
5.5	Slotopmerkings.....	150
5.6	Bronnelys .....	153

## BYLAE A

### INHOUD

1	Biografiese gegewens ten opsigte van prof. Joseph ( <i>Chimpie</i> ) Cawood ....	172
1.1	Persoonlike gegewens .....	172
1.2	Akademie se en professionele opleiding .....	172
1.3	Professionele skoolonderwysloopbaan .....	173
1.4	Professionele universiteitsloopbaan .....	174
1.5	Cawood se professionele en akademiese bydrae ten opsigte van onderwysleierskap aan die Universiteit van Stellenbosch .....	175
1.5.1	Navorsing .....	175
1.5.1.1	Magisters- en Doktorsgraadnavorsing .....	175
1.5.1.2	Promotor van doktorsgraadnavorsing .....	177
1.5.1.3	Nagraadse kursusse aangebied in Onderwysleierskap .....	180
1.5.1.4	Studieleier van magistergraadnavorsing .....	180
1.5.1.5	Spannavorsing oor Onderwysleierskap .....	180
1.5.1.6	Projeknavorsing .....	181
1.5.2	Publikasies .....	183
1.5.2.1	Boeke .....	183
1.5.2.2	Tydskrifartikels .....	183
1.5.2.3	Publikasies in kongresbundels .....	184
1.5.3	Ontwikkelingswerk .....	185

1.5.3.1	OLOS (Onderwysleierskaporiëntasieseminaar) .....	187
1.5.3.2	Ontwikkeling van Bruin- en Swartonderwys .....	194
1.5.4	Internasionale betrokkenheid .....	201
1.5.4.1	Lidmaatskap van buite-professionele organisasies .....	201
1.5.4.2	Studietoere.....	202
1.5.4.3	Bywoning van internasionale konferensies en referate gelewer .....	203
1.5.4.4	Ingenium 2000.....	205
1.5.5	Nasionale betrokkenheid .....	207
1.5.5.1	Nasionale liggame .....	207
1.5.5.2	Referate by nasionale kongresse .....	208
1.5.6	Leierskap in universiteitstrukture: Cawood se aandeel in die toelating van nieblanke studente aan die Universiteit van Stellenbosch.....	210
1.6	Leierskap in die gemeenskapslewe .....	216
1.6.1	Politiese leierskap .....	216
1.6.2	Kerk, sport en kultuur .....	221
1.7	Bronnelys.....	222

# HOOFSTUK 1

## INLEIDENDE ORIËTERING

1.1	Inleiding .....	2
1.2	Probleemstelling.....	3
1.3	Die doel en aktualiteit van die ondersoek .....	5
1.4	Enkele begripsverklarings .....	8
1.5	Metodologiese verantwoording.....	11
1.6	Bronbespreking .....	12
1.7	Strukturering van die navorsingsprogram .....	13
1.8	Samevatting.....	14



## 1.1 Inleiding

Leierskapontwikkeling is 'n aspek wat van groot belang is vir die eietydse samelewing. In hierdie navorsing sal daar na leierskapontwikkeling uit 'n historiese oogpunt gekyk word, waarna riglyne vir die ontwikkeling van leiers gegee sal word.

Reeds gedurende Plato se tyd ( $\pm$  400 v.C.) (Pistorius 1982:51 en Dewey 1932:105) het hy die regeerders aangespoor om 'n ideale gemeenskap te skep deur spesiale aandag aan die begaafdes onder die opkomende jeug te gee.

Dit gaan egter nie net oor leierskapontwikkeling uit 'n historiese oogpunt by leerders nie, maar ook leierskapontwikkeling by volwassenes, en meer spesifiek in die skoolsituasie. Aansluitend hierby maak Southworth en Du Quesnay (2005:219) die volgende stelling: “Though we have much to celebrate in the field of educational leadership, we have many challenges too. Agreement is currently widespread that leadership matters and that leaders need to be developed in a variety of ways. That is the upside. The downside is that we must demonstrate that all this investment, energy, and effort makes a difference to the leaders themselves, to their schools and faculty members and, most importantly, the students they serve.”

Uit die geskiedenis blyk dit dus dat daar begrip was vir die belangrikheid van goeie leierskap. Kinders met potensiaal is geïdentifiseer en spesiaal opgelei vir hul taak as leiers van die toekoms. Die moontlikheid bestaan dus dat die vooruitgang van en stabiliteit in 'n gemeenskap verseker kan word deur die opleiding van die opkomende geslag van leiers (Slabbert 1984:2-3 en Stein en Gewirtzman 2003:x).

## 1.2 Probleemstelling

Kenmerke van ons eietydse samelewing is onder andere 'n snelle kennisverandering, tegnologiese omwentelinge, industrialisasie, verstedeliking, ekonomiese vooruitgang en die behoefte aan verhoogde produksie en gesofistikeerde dienste.

Volgens Schreuder (1989:2) noodsaak hierdie veranderinge in toenemende mate 'n hoë kwaliteit leierskap. Botha (1994:1) en die Nasionale Departement van Onderwys (Department of Education 2000:19) verwys ook hierna en noem dat hierdie veranderinge duidelik blyk uit die feit dat ons eietydse leefwyse en norme in 'n groot mate verskil van dié van dekades gelede. Dit is ook nog nie die einde van verandering nie; die samelewing verander steeds en sal in die toekoms bly verander. As gevolg daarvan stel ons moderne tydsgewrig toenemend hoër eise aan die mens op alle vlakke van die gemeenskap.

Soos in die breër gemeenskapslewe, is leierskap binne skoolverband 'n noodsaaklikheid. Dit is ter wille van die behoud of ordelike voortbestaan van die skoolgemeenskap. Dus kan leierskapontwikkeling by leerders as 'n diens aan die gemeenskap deur die skool beskou word, maar is dit ook tot voordeel van die skool self. Hiermee word bedoel dat leierskapontwikkeling daartoe sal lei dat skool en gemeenskap baat daarby sal vind (Conradie 1984:1). Wat die skool betref, maak Early en Weindling (2004:3) die volgende stelling: “Numerous research studies and reports from school inspectors and others, claim that leadership, especially headship, is a crucial factor in school effectiveness and the key to organizational success and improvement.” Bush en Jackson (2002:417-418) ondersteun hierdie aanname en noem dat die verband tussen die gehalte van leierskap en die effektiwiteit van die skool in baie dele van die wêreld deur navorsing ontbloot is. Hulle noem verder

dat “... the development of school leaders is a critical component in system building if schools are to be places in which teachers learn, teaching and learning are powerfully planned and delivered, students achieve and leadership is widely distributed. It is unsurprising, then, that leadership preparation and development are on the agenda across the world.” Volgens Azzam (2005:88) is daar egter 'n probleem met onderwysleierskapprogramme wat by universiteite aangebied word. Sy noem onder andere die volgende probleemareas:

- 'n irrelevante kurrikulum;
- lae toelatingsvereistes;
- ontoepaslike kwalifikasies en
- onvoldoende navorsing.

Vrae waaroor besin moet word, is:

- Hoe is leierskap in die verlede gefundeer?
- Kan toekomstige leiers vroegtydig geïdentifiseer word?
- Wat is die eietydse siening van leierskap?
- Word daar genoeg aandag aan die voorbereiding en opleiding van potensiële leiers gegee in die lig van die steeds toenemende vraag na hoër gehalte leierskap?
- Wat is die stand van sake betreffende leierskap in die onderwys?
- Is daar genoegsame leierskapgeleenthede vir leerders op skool beskikbaar?

Op grond van die voorafgaande vrae word leierskap en leierskapontwikkeling in die breë, en meer spesifiek onderwysleierskap wat betref leerders en skoolhoofde, in hierdie navorsing ondersoek. Newsom (2001:30) en Copland (2001:529) noem dat dit toenemend moeiliker

word om doeltreffende skoolhoofde te vind terwyl die aanvraag na sulke posisies steeds styg.

'n Onderzoek wat twee nasionale skoolhoofdegroepe uitgevoer het, dui daarop dat al hoe minder gekwalifiseerde persone daarin belangstel om die posisie van skoolhoof te beklee.

### **1.3 Die doel en aktualiteit van die ondersoek**

Gesien die spesifieke doel van hierdie navorsing, naamlik 'n bestudering en beligting van opvoeding tot leierskap, word daar eerstens 'n omvattende literatuurstudie onderneem ten einde die aard en wese van die begrip leierskap bloot te lê. Met ander woorde, in die breë gesien, handel hierdie doelstelling oor 'n grondige kennis en insig oor die aard van leierskap.

Daar bestaan tans aan die meeste skole in Suid-Afrika min of geen onderrig wat spesifiek gerig is op die skoling van die individu tot die verantwoordelike taak van leierskap nie. Leierskap, as deel van die algemene ontwikkeling van die kind, word dus verwaarloos. Wat die skoolhoof betref, maak Daresh en Male (2000:98-99) die volgende opmerkings: “What was noted here more than anything else is that those who step into educational leadership roles for the first time face enormous responsibilities.... But for the novice headteacher or principal, the challenges which now appear can be overwhelming.... And American principals report that academic preservice training does not prepare them completely for their jobs.”

'n Gemeenskap het, naas burgers met universele demokratiese waardes soos sedelikheid, verdraagsaamheid en gelyke behandeling, ook genoeg bekwame leiers nodig. Die kwessie van bekwame leierskap sal aan die hand van die volgende eksemplare Plato, Erasmus en Cawood bespreek word.

Die pedagogies-betekenisvolle vir die hede en toekoms kan volgens Venter (1985:175) vir die historiese-opvoedkundige se ondersoek bepaal word deur dit wat in die opvoedingsverlede waargeneem word. Hierdie waarnemings uit die verlede kan verrykend, verdiepend en verhelderend op die teenswoordige inwerk. Dus kan dit van groot waarde wees om ondersoek in te stel na die relevante denke van die genoemde eksemplare Plato, Erasmus en Cawood. Sodoende sal die opvoedkundige meer oordeelkundig te werk gaan in sy keuses, besluite en handeling.

Wat die aktualiteit van 'n ondersoek na leierskap betref, beweer Botha (1994:13) en die Nasionale Departement van Onderwys (Department of Education 2000:19) dat daar as gevolg van toenemende veranderinge in die samelewing, wat die skoolopset insluit, veel meer eise aan leiers ten opsigte van hul leiertak gestel word. Hierdie tendens kom wêreldwyd voor. Fullan (2002:16) stel dit soos volg: “Only principals who are equipped to handle a complex, rapidly changing environment can implement the reforms that lead to sustained improvement in student achievement.”

Lieberman en Miller (2004:3-6,10-12) brei hierop uit en noem 'n paar veranderinge in die samelewing wat implikasies vir die skool en leierskap inhou. Ekonomiese veranderinge het meegebring dat die behoefte na hardearbeid verskuif het na werkers met kennis.

Skole moet die veranderende ekonomiese realiteite akkommodeer. Om daartoe in staat te wees, moet die arbeidsmag opgelei word vir die toekoms deur in pas te bly met die markaanvraag, tegnologie en die effek wat dit op die manier hoe mense kommunikeer, het (Sammon 2000:35). Die rol wat die regering in die openbare lewe gespeel het, het ook verander. 'n Eietydse tendens is groter ondersteuning vir privatisering van dienste wat die

regering voorheen gelewer het. Dit laat die skool ook met 'n uitdaging om vas te stel hoe om die publiek te dien in 'n wêreld wat privatisering met gemak aanvaar. Demografiese veranderinge vind ook toenemend plaas. Skole sal in verhouding noodgedwonge meer leerders moet toelaat wat in armoede leef, van uiteenlopende etniese groepe, kulture, tale en diegene van verskillende sosiale agtergronde. In aansluiting hierby, sal die toename van leerders met leergestremdhede ook skole beïnvloed deur hulle te dwing om dienste te verskaf om sulke leerders te akkommodeer. Om die situasie te vererger, verminder die getal onderwysers ook in verhouding met die hoeveelheid leerders wat tot die skool toetree. Dit stel groot eise aan skole. Hulle moet binne die bestek van 'n kort tydjie 'n groot hoeveelheid onderwysers in diens neem en behou, hulle van die nodige aanvangsopleiding voorsien en voortdurend ondersteun om sukses te behaal. “Teacher leaders are in a unique position to make change happen. They are close to the ground and have the knowledge and ability to control the conditions for teaching and learning in schools and classrooms” (Lieberman en Miller 2004:11-12).

Leiers moet vir hul take opgelei word. Hulle moet die nodige kennis en vaardighede aanleer om in die behoeftes van hul groepe te voorsien en gevolglik die doelwitte te bereik. Onder hierdie omstandighede is dit duidelik dat 'n ondersoek na bekwame leierskap aktueel en verantwoordbaar is.

## **1.4 Enkele begripsverklarings**

### **1.4.1 Leier en leierskap**

Daar bestaan 'n breër en enger begrip van leierskap. Wetenskaplikes wat navorsing daaroor doen, werk met die breër begrip. Vir hulle beteken leierskap alles wat 'n mens te wete kan kom van die gedrag van leiers en die gedrag van die lede van die groepe waarvan hulle die leiers geword het. Die enger begrip van leierskap bepaal hom net by leiers wat waarlik lei en wat gevolg word vanweë hul vermoë om agting by hul groepe af te dwing en hul samewerking te verkry (Cawood, Kapp en Swartz 1988:12). Van der Schyff (1988:6) haal Park aan wat leierskap soos volg beskou: “Leadership is an activity or set of activities, observable to others, that occur in a group, organization, or institution involving a leader and followers who willingly subscribe to common purposes and work together to achieve them.” Van Niekerk (2006:1) noem dat daar baie definisies van leierskap bestaan, maar dat dit in wese gaan oor die beïnvloeding van volgelinge om doelstellings of 'n beoogde eindbestemming te bereik. Early en Weindling (2004:4) maak die volgende opmerking: “There are according to Fidler (1997) two key features associated with leadership:

- a sense of purpose and confidence that is engendered in followers
- the followers are influenced towards goal or task achievement.”

Meintjies (1981:10) en Singh en Lokotsch (2005:279) merk in hierdie verband op dat leierskap moeilik omskryf kan word en dat heelwat wanopvattinge daaroor bestaan. Een daarvan is dat persone met 'n bepaalde statusposisie outomaties leiers is. Nog 'n wanopvatting is dat leiers wat in een situasie effektief sal wees noodwendig effektief sal wees in ander situasies. Verstandige leiers sal juis dit nodig ag om hul posisie aan ander oor te dra indien die besondere situasie dit vereis.

Met verwysing na die skoolgemeenskap maak Neuman en Simmons (2000:9-10) die stelling dat die meeste effektiewe skole waarmee hulle te doen gehad het elke lid van die skoolgemeenskap die verantwoordelikheid het om leierskapfunksies te vervul. “The definition of 'leader' has been broadened to encompass teachers, staff members, parents, and members of the entire education community.” In hierdie verband verwys Singh en Lokotsch (2005:282) na die tradisionele paradigma wat gebaseer is op reëls, regulasies en kontrole wat bestuur betref. Die nuwe paradigma is gebaseer op deelnemende leierskap en deelnemende visie. McEwan (2003:6) verwys weer na die skoolleier as 'n persoon wat die skool beskou as 'n gemeenskap en die skoolhoof as iemand wat die gemeenskap dien.

Bogenoemde is maar enkele gedagtes oor die genoemde begrippe, maar daar word in die volgende hoofstuk meer breedvoerig daarmee omgegaan.

#### **1.4.2 Die historiese aspek**

Aangesien hierdie begrip van kardinale belang is in die onderhawige navorsing, verdien dit ook 'n paar verklarende opmerkings. Volgens Venter (1985:44) het die historiese diepgaande betekenis vir lewe en opvoeding.

Die verlede kan nooit uitgeskakel of weggedink word nie, omdat dit so 'n deel is van ons bestaan. Vanaf geboorte is elke kind essensieel 'n historiese wese – daardeur word hy/sy immers onderskei van 'n dier. Die historisiteit maak 'n deel uit van die faktisiteit van die mens se bestaan. Dus het elke mens wat in die kultuurstroom voortbeweeg, ook deel aan die geskiedenis van daardie kultuur.



“Die opvoeding is nie alleen histories bepaal nie, dit is nie alleen deel van die geskiedenis nie, maar omgekeerd oefen dit ook 'n beslissende invloed op die geskiedenis uit en stuur die gang daarvan in 'n bepaalde rigting – die beskawing aangaande die sin van die storie wat 'n opvoeder daarop nakom, sal sonder twyfel sy opvoedingsdenke mede bepaal“ (Venter 1985:44-45).

Bogenoemde aanhaling en opmerkings bewys dat die begrip “historiese” en die toepassing daarvan op hierdie studie absoluut essensieel is vir die verstaanbaarmaking van situasies en optredes in die hede met gepaardgaande perspektiewe wat betref die toekoms.

### **1.4.3 Opvoeding**

Wat hierdie begrip betref, meen Van Rensburg en Landman (1988:155) dat opvoeding die praktyk is – die bemoeienis van 'n opvoeder met 'n kind as hulpverlening op sy/haar weg na volwassenheid. Hulle beskryf opvoeding as 'n doelbewuste, doelgerigte bemoeienis van 'n volwassene met 'n nievolwassene om hom/haar selfstandig te maak. Daar moet altyd in gedagte gehou word dat opvoeding die intensionele beïnvloeding van 'n nievolwassene deur 'n volwassene is met die spesifieke doel om veranderinge aan te bring waaraan waarde geheg word. Dit is intensionele handeling wat bepaalde rigting aan die grootwording van die kind wil gee. Daar is geen sprake van wetmatige resultate nie. Tog is die opvoeding nie 'n handeling wat onbepaald voortduur nie, want in dieselfde mate wat die opvoedeling bevoeg is om selfstandige keuses te doen en die verantwoordelikheid van sy keuses te aanvaar, tree die opvoeder op die agtergrond en laat sy vorming aan die jongmens oor. Die opvoedeling moet egter sy/haar samewerking gee. Dit moet beklemtoon word dat opvoeding die mens in totaliteit raak. Verder bepaal die aard van die betrokke samelewing, met ander woorde die

lewens- en wêreldbeskouing, tot 'n groot mate die besondere waardes wat deur die opvoedingsprinsipes geïmpliseer word.

Met verwysing na bogenoemde opmerkings kan afgelei word dat wanneer daar gepraat word van opvoeding tot leierskap, feitlik al die genoemde aspekte ter sprake kom.

Hierna volg 'n kort bespreking van die metode van ondersoek.

### **1.5 Metodologiese verantwoording**

Venter (1985:167) beweer dat 'n mens die historiese opvoedingswerklikheid eers leer ken as 'n mens doelgerigte vrae daarvoor stel. Genoemde vrae moet op die hede en toekoms gerig wees. Dit maak nie alleen geen sin nie, maar dit is ook 'n onbegonne taak om alles te versamel waarop 'n mens die hand in die opvoedingsverlede kan lê. Die historiese opvoedkunde se veld van ondersoek is onmeetbaar groot en gekompliseerd. Inligting oor die navorsingsterrein of -objek moet moeisam aan die hand van die probleem of vraagstelling in die opvoedingsverlede ondersoek word. Die pedagogiese probleem wat ondersoek word, is nie 'n afgebakende deel van die opvoedingswerklikheid nie. Dit vorm egter eers 'n snit wat duidelik vertoon as die historiese opvoedingsveld vanuit 'n bepaalde oogpunt beskou word. Hierdie oogpunt dui op die vrae wat gestel word, oftewel die probleemhistoriese benadering wat aangewend word om 'n aspek van die pedagogiese te help verduidelik.

Hierdie navorsing is onderneem in die lig van die bogenoemde, want die vrae wat telkens na vore gekom het, is die volgende: Hoe kan bekwame leiers gekweek word? Waarom is bekwame leierskap in ons eietydse samelewing noodsaaklik? Wat is die situasie in die

onderwys in hierdie verband? Hoe kan die leierskapsprobleem opgelos word? Wat leer die verlede ons aangaande hierdie aangeleentheid? Om antwoorde op genoemde vrae te vind, is die probleem-historiese benaderingswyse gevolg. Daar is gepoog om vas te stel wat Plato en Erasmus in die verlede gesê, gedink en geskryf het, en ook watter pedagogiese beginsels of deurlopende essensies daarin vervat is. Dus is dit ook moontlik dat hierdie historiese terugskouing iets vir die opvoedingstoekoms kan sê. So is Plato en Erasmus se denke betreffende leierskap betekenisvol en kon dit deur Cawood toegepas word op die gebied van onderwysleierskap in die hede. 'n Bydrae wat betref die identifisering van karakter- en persoonlikheidseienskappe, die opleiding en ervaring wat ter sprake is by leierskap en die spesifieke optrede van die leier onder spesifieke omstandighede, voortspruitend uit deurlopende essensies van die sienswyses van historiese figure en skrywers, is van waarde vir die hede en toekoms.

## **1.6 Bronbespreking**

'n Omvattende literatuurstudie is onderneem om beskikbare bronne wat oor leierskap in die algemeen en in die besonder handel, te identifiseer. In dieselfde mate is daar met die menings van Plato, Erasmus en Cawood omgegaan. Oor laasgenoemde is daar min literatuur beskikbaar en dus is daar in 'n groot mate gebruik gemaak van persoonlike mededelings, koerantberigte, artikels, brosjures, verslae, referate, kongresbundels en pamflette. Daar is deurentyd gevra watter van die gegewens wat opgediep word, pedagogiese relevansie vir die tema wat nagevors word, inhou. Hockett (1977:4) maak die volgende stelling: "Although research is continually uncovering material which adds to the historian's available resources, the task of using all of it exceeds human capacity."

Deur die opvoedingsfenomeen leierskap in die verlede te ondersoek tot verheldering van die verskynsel in die hede, was dit eintlik noodsaaklik om van primêre bronne gebruik te maak. Ten einde die geskrifte van Plato en Erasmus te kon bestudeer, is van vertalings gebruik gemaak wat genoemde geskrifte per definisie nie meer primêre bronne maak nie. As sodanig is dit as sekondêre bronne hanteer waar die studieveld in 'n groot mate die keuse van sekondêre bronne bepaal het. Die bronnemateriaal is egter ook bepaal deur die tydsdimensie. Die belangrikheid van die tema vir die hede en toekoms het ook 'n rol gespeel in die verskeidenheid bronne wat geraadpleeg is. Aangesien daar so 'n verskeidenheid tipe leiers is, byvoorbeeld politieke leiers, gemeenskapsleiers, ensovoorts, is daar gepoog om die belangrike elemente van leierskap wat by alle soorte leiers behoort voor te kom, na te vors. 'n Uitsondering is by die ondersoek na Cawood se bydrae gemaak waar leierskap in skoolverband spesifiek hanteer word.

## **1.7        Strukturering van die navorsingsprogram**

Aangesien leierskap in hierdie navorsing van so 'n kardinale belang is, is daar gepoog om in hoofstuk twee meer lig daarop te werp. Om te streef na bekwame leierskap is dit tog noodsaaklik om te weet wat die begrip “leierskap” behels. Daarna is die menings van Plato en Erasmus in hoofstuk drie as verteenwoordigers van 'n bepaalde denkgigting in hul besondere tydruimtelikheid onder die soeklig geplaas.

In hoofstuk vier is Cawood as 'n meer eietydse verteenwoordiger oor leierskap nagevors. In hierdie hoofstuk word daar ook spesifiek melding gemaak van sy bydrae op die gebied van onderwysleierskap. As bylaag tot hierdie studie is daar met spesifieke verwysing na Cawood 'n ondersoek onderneem na 'n meer praktiese uitlewing van leierskap.

In hoofstuk vyf is daar gepoog om 'n sintese te maak van die eksemplare ten opsigte van die betekenis van verskillende aspekte wat betref leierskap vir die hede en toekoms – bevindings, implikasies en aanbevelings. Daar is in die besonder verwys na die waarde van opleiding as onontbeerlike voorvereiste van verantwoordelike, bekwame leierskap.

## **1.8 Samevatting**

In hierdie verhandeling sal die navorser probeer aantoon dat die begrip leierskap en die opleiding daartoe al vir baie eeue van belang vir die mensdom was. Dit geld bykans vir alle sektore van die gemeenskap. Slabbert (1984:13) sluit hierby aan as hy vir Freeman aanhaal wat reeds in 1960 die volgende stelling gemaak het: “The race for superiority in satellites will have to give way to the race for superiority in human relations before we can feel secure in our hopes for a future of progress and peace.”

Dit is 'n groot deel van die leier van vandag en môre se opdrag – om vir vrede en voorspoed vir sy volgelinge te sorg.

Naas die opvoeder se opvoedingstaak in breër konteks, het hy ook wat leierskap betref 'n besondere taak. Elke opvoedeling moet gesien word as 'n moontlike toekomstige leier, aangesien almal na volwassenheid beweeg. Tegelyk moet die opvoedingsinstansie hom rig op die verwerking van leierskapessensies deur die individu. Behr (1979:200) beweer dat die verwerking daarvan in die laaste instansie mag afhang van die graad of peil van toereikende voltrekking van die psigiese lewe van die kind, deur eie deelname onder die begeleiding van die opvoeder, dit wil sê, die peil van volwassenheid wat die kind bereik, die essensies in ag genome. Die begrip “leierskap” word vervolgens in hoofstuk twee ontleed.

## HOOFSTUK 2

### 'n BESINNING OOR DIE AARD EN WESE VAN LEIERSKAP

2.1	Inleidende oriëntering .....	17
2.2	Die mens as groepsweese.....	19
2.2.1	Groepsvormingsfaktore .....	19
2.2.2	Onderlinge beïnvloeding .....	19
2.2.3	Leierskap- en volgelingspatrone .....	21
2.2.4	Kommunikasie in groepsverband.....	22
2.2.5	Leierskapproblematiek .....	23
2.3	Klassifikasie van leierskapstyle .....	24
2.3.1	Outokratiese leierskap .....	25
2.3.4	Demokratiese leierskap .....	27
2.3.5	Laissez faire-leierskap.....	29
2.3.4	Enkele ander leierskapstyle .....	32
2.3.4.1	Formele leierskap .....	34
2.3.4.2	Informele leierskap.....	35
2.4	Leierskapsteorieë.....	35
2.4.1	Eienskapteorie .....	36
2.4.2	Situasieteorie .....	39
2.4.3	Groepfunksieteorie .....	42
2.5	Die kennis en kuns van leierskap .....	44
2.5.1	Selfkennis .....	44
2.5.2	Mensekennis .....	45

2.5.3	Kennis van style, teorieë en navorsing.....	47
2.5.4	Besioldheid .....	47
2.6	Gedragkenmerke van 'n leier .....	48
2.6.1	Karaktereenskappe van 'n leier.....	49
2.6.2	Kommunikasie.....	51
2.6.3	Motivering.....	53
2.6.4	Betroubaarheid .....	54
2.6.5	Oordeelkundigheid .....	55
2.6.6	Visie en die vermoë om te inspirer.....	55
2.6.7	Navolgenswaardigheid .....	57
2.6.8	Verteenwoordigend .....	57
2.6.9	Konflikhantering .....	59
2.6.10	Ingesteldheid op vernuwing .....	61
2.7	Besluitneming en probleemoplossing .....	62
2.7.1	Besluitneming.....	62
2.7.2	Probleemoplossing .....	64
2.8	Leierskap en bestuurstyl.....	67
2.9	Samevatting .....	70

## **2.1 Inleidende oriëntering**

'n Studie van leierskap het filosowe, skrywers, opvoedkundiges en ander belanghebbendes deur die eeue heen geboei. Hierdie bestudering was gedeeltelik gebaseer op die lewe en optrede van konings, koninginne, presidente, generaals, en ander leiers wat volkere van die vroegste tye af gelei het (McLean en Weitzel 1992:31).

Gardner (1990:5) is van mening dat 'n mens baie hoor en lees van leiers (oor die algemeen) wat oor sekere eienskappe beskik en op sekere maniere optree. Daar word dan veralgemeen om van die wye verskeidenheid leiers 'n voorstelling van die ideale leier te skilder. Daar is verskeie soorte leiers wat bepaalde style volg en oor 'n verskeidenheid eienskappe beskik. Party leiers se krag lê in welsprekenheid, in 'n goeie oordeelsvermoë of selfs in manhaftige optrede. Dit is duidelik dat leiers oor buitengewoon uiteenlopende karaktertrekke en hoedanighede kan beskik soos Churchill, die luisterryke, welsprekende krygsman; Gandhi, die visioenêre en skerpsinnige mobiliseerder van sy mense en Lenin, die doelgerigte revolusionêr, om maar enkele voorbeelde te noem. Bogenoemde word as groot leiers beskou, maar was buitengewoon uiteenlopend betreffende hul persoonlike hoedanighede en karaktertrekke.

Uit die voorafgaande is dit duidelik dat in die historiese ontwikkeling van die begrip “leierskap”, verskeie definisies en benaderings na vore gekom het. Volgens Niemann (1988:347) is met die aanvanklike bestudering van leierskap gekonsentreer op die eienskappe van die ideale leier. Leierskapnavorsing het later die gedrag van die leier in spesifieke situasies die fokuspunt gemaak en nuwe dimensies van leierskap het na vore gekom. Een daarvan was dat 'n persoon se gedrag 'n beter aanduiding van sy leierspotensiaal kan wees as persoonlike eienskappe. Gevolglik is daar gepoog om leiersgedrag aan die hand van



kontrasterende leierskapstyle te beskryf en te klassifiseer. Van der Schyff (1998:13) het uit sy literatuurstudie die volgende definisie afgelei: “Leierskap beteken om mense te lei deur effektief te kommunikeer, ondergeskiktes te motiveer, gesag uit te oefen, besluite te neem en die groep so te beïnvloed dat 'n positiewe houding teenoor die leier, die organisasie en die taak ingeneem word met die doel om die groep te mobiliseer en te verenig ter bereiking van spesifieke doelwitte.”

Daar kan slegs sprake van 'n leiersrol wees indien daar 'n groep van twee of meer persone is, want twee of meer persone wat in enige vorm van funksionele verhouding met mekaar is, konstitueer 'n groep (Lindgren 1973:330). 'n Leier moet geïdentifiseer kan word en die groep moet 'n gemeenskaplike belangstelling (doel) hê. Indien die leier sy rol effektief wil vervul, hou dit die volgende implikasies in:

- Die leier moet oor sekere persoonlikheidseienskappe beskik.
- Die leier moet oor sekere kennis en vaardighede beskik.
- 'n Gesagsverhouding word veronderstel.
- Die aanvaarding van verantwoordelikheid vir die verwesenliking van die doelstellings is noodsaaklik.
- 'n Wisselwerking tussen die leier en die lede van die groep is nodig (Niemann1988:348).

Die teenwoordigheid van die groep is dus 'n baie belangrike voorveronderstelling van leierskap. Vervolgens word daar op die implikasies van hierdie stelling uitgebrei.

## **2.2 Die mens as groepsweise**

### **2.2.1 Groepvormingsfaktore**

As enige groep wat funksioneer van naderby bekyk word, raak 'n mens bewus van sy eiesoortigheid, sy verskil van ander, selfs binne dieselfde organisasie. Adair (1968:15) verwys daarna as die persoonlikheid van 'n spesifieke groep. Groepe kan vrywillig en spontaan ontstaan omdat daar 'n behoefte is om te sosialiseer of om 'n spesifieke doel na te streef, of hulle kan deur eksterne faktore saamgevoeg word soos om op 'n raad te dien (Lindgren 1973:338).

Volgens Schoeman (1968:21) vorm mense met dieselfde belangstellings en behoeftes baie dikwels groepe waar die lede meer by mekaar betrokke is. So kan 'n groep ontstaan waar die lede hul kragte, kennis en vaardighede saamsnoer om te verseker dat hulle met die minste inspanning 'n gemeenskaplike doel bereik. 'n Groep kan, soos reeds in paragraaf 2.1 gemeld, uit twee of meer persone bestaan wat van mekaar afhanklik is, mekaar se gedrag beïnvloed en gemeenskaplike waardes, standaarde en norme het. Sodanige groepe het sy eie struktuur, doelstellings, verhoudings tussen verskillende lede en verhoudings met ander groepe. Faktore wat bepaal in watter mate die lede van mekaar afhanklik is, is die grootte, organisasie en gemeensaamheid van die groep. Groeplede sal mekaar ook onderling beïnvloed.

### **2.2.2 Onderlinge beïnvloeding**

Bass (1981:587) beweer dat groeplede wat hoër agting geniet en meer invloed uitoefen ook oor meer oortuigingskrag sal beskik as hul agting of invloed afhang van hul vermoë om die

groep se probleme op te los. Hulle sal die vermoë hê om besluite af te dwing as hul ooreenstemmende status afhang van hul persoonlike beheer oor dit wat vir die ander groep van belang is. Sulke lede sal meer leierskapeienskappe aan die dag lê. Tog mag volgehoue rigtinggewing, veral as dit afdwing word, tot teësin en die verlies aan agting lei.

McLean en Weitzel (1992:116-117) voer aan dat verhoudinge (as 'n gevolg van onderlinge beïnvloeding) op dieselfde wyse as groepe gekarakteriseer kan word. Verhoudinge besit die eienskappe van deel, interafhanklikheid, beperkinge, beheer deur eie reëls, onderlinge begrip van groeerealiteite, en die neiging na 'n omvattende siening van die groep as ietwat meer as die som van die kwaliteite van sy individuele lede. Schoeman (1968:23) is van mening dat mense as individue baie van mekaar verskil, en daarom sal sommige groeplede meer invloed in 'n groep uitoefen as ander. Dit is ook so dat daar groeplede is wat meer gewild is en voorkeur bo die res van die groep geniet. Hier word die verskynsel aangetref wat in die meeste groepe gevind word, ongeag of dit 'n rowerbende, sinode of sake-onderneming is, naamlik die totstandkoming van leiers en volgelinge. Om invloed op ander uit te oefen kan beskou word as kenmerkend van leierskap. Gedragspatrone in groepe varieer in ooreenstemming met die tipe klimaat wat die leier skep. Dit kan afhangende van die situasie, gekarakteriseer word as hartlik of kil, vyandig of vriendelik, gespanne of ontspanne, of wat die geval ook al mag wees (Lindgren 1973:344-345).

Vervolgens word daar op sekere leierskaps- en volgelingspatrone, soos dit in die groep voorkom, gewys. Binne enige gegewe situasie is daar gewoonlik iemand wat die leiding neem en daar is diegene wat sal volg.

### 2.2.3 Leierskaps- en volgelingspatrone

Volgens Gardner (1990:1) vervul individue in enige gevestigde groep verskillende funksies of rolle, en een daarvan is om die leiding te neem. Leiers kan nie geskei word van die historiese konteks waarin hulle bestaan nie, die instelling waarin hulle funksioneer nie (byvoorbeeld 'n politieke verkiesingskantoor) en die stelsel waaroor hulle beheer het nie (byvoorbeeld 'n bepaalde stad of staat). Hulle is integrale onderdele van die stelsel of sisteem en onderworpe aan die magte wat die stelsel beïnvloed. Die leier voer sekere take of funksies uit (of laat dit uitvoer) wat noodsaaklik is vir die bereiking van die groep se oogmerke. McLean en Weitzel (1992:51) merk op dat 'n leier nie lank bestaansreg sal hê sonder die nodige volgelinge en hulle ondersteuning nie. Inderdaad, samewerking tussen die twee in 'n wedersydse, deelnemende en ineengeslote verhouding is die ideaal waarna enige leier streef. Bass (1981:585) beweer dat groeplede neig om meer pogings aan te wend om die groep te beïnvloed as hulle 'n hoë aansien het en hul beheer van die groep op 'n redelike vlak is. Motivering, moontlike beloning en 'n redelike verwagting van taaksukses kan bydraende faktore wees, asook hul pogings tot beïnvloeding om deur die lede aanvaar te word. Groeplede wat oor inligting beskik wat dit vir hulle moontlik maak om meer by te dra tot die verwesenliking van die groep se doelwit, tree dikwels as die leiers na vore.

Die mens bring, volgens Schoeman (1968:27), die grootste gedeelte van sy/haar lewe in groepe deur, daarom word hulle hul hele lewe lank blootgestel aan die goeie of swak invloed van persone wat die leiding neem. Hierdie leidingspatrone en beplanningsaktiwiteite bepaal in 'n groot mate die lot van groeplede, sowel as die lot van die groep self. Die leier behoort in so 'n groep 'n sentrale posisie te beklee, en gevolglik speel hy/sy 'n belangrike rol by die daarstelling van doelwitte vir die groep, by die bepaling van die aktiwiteite van die groep en

by die vorming van 'n groepsideologie. So word ook die struktuur van die groep in 'n groot mate deur hom/haar bepaal. Die omgekeerde kan ook plaasvind: Die vasstelling van hoe leierskap ontstaan en die funksies van die leier of leiers, kan 'n gevolg wees van die groepstruktuur en situasies binne en buite die groep self. Effektiewe kommunikasie in groepsverband is 'n belangrike aspek wat vervolgens bespreek word.

#### **2.2.4 Kommunikasie in groepsverband**

Die behoefte aan goeie kommunikasievaardighede word al hoe belangriker na gelang die take wat verrig moet word ingewikkelder en meer veeleisend word (Steyn 1996:43). Gebrekkige kommunikasie kan nadelige gevolge hê. Adair (1984:149) beskou 'n gebrek aan goeie kommunikasie as endemies. 'n Luidrugtige geskreeu en selfs geweld om te kommunikeer is simptome van die kwaal en nie 'n geneesmiddel nie. Sonder kommunikasie bly mense van mekaar geïsoleer en eerder verdeeld as verenig. Doeltreffende kommunikasie tussen mense is ook van kritieke belang om die doelwitte van die groep te bereik en om dus meer doeltreffend te lei (Steyn 1996:48). Adair (1984:150-151) onderskei die volgende standpunte betreffende die betekenis van die begrip “kommunikasie”. Eerstens, dit wat gedeel word, met ander woorde, dit wat mense in gemeen het. Meer spesifiek, kommunikasie is die proses van deling op geestelike en niemateriële vlak, veral deur gebruik te maak van taal. Laastens, enigiets wat twee of meer persone of plekke verbind, kan as kommunikasie beskou word.

In die interaksie tussen die leier en sy/haar volgelinge vloei die kommunikasie in beide rigtings. En in hierdie tweerigtingkommunikasie speel nieverbale en onbewuste elemente ook 'n rol (Gardner 1990:1). Deeglike voorbereiding is nodig om doeltreffend te kan kommunikeer. Praat-, luister- en waarnemingsvaardighede is noodsaaklik om die gewenste

resultaat te verseker (Steyn 1996:46). Effektiewe tweerigtingkommunikasie is noodsaaklik vir die behoorlike funksionering van die leier-volgeling-verhouding. Daar behoort nie net maklike kommunikasie van leiers na volgelingen te wees nie, maar ook voldoende geleentheid vir volgelingen om van hul kant met leiers te kommunikeer en van mekaar te kan verskil. Om effektief te wees, moet leiers kan waarneem wanneer daar 'n behoefte tot kommunikasie met volgelingen bestaan. Geen kommunikasiemiddel (byvoorbeeld 'n boodskap op die rekenaarterminal) kan as plaasvervanger dien vir 'n leier wat aandagtig luister en reageer nie. Van aangesig-tot-aangesig kommunikasie bevat meer as net die verbale komponent. Die leier se styl, tydsberekening en simboliese handeling dra alles boodskappe en demonstreer ook dat boodskappe ontvang word (Gardner 1990:26-27). In die voorbereiding moet 'n mens dus weet wie aangespreek gaan word, en wanneer, waar en hoe dit gesê gaan word. 'n Doeltreffende strategie is dus nodig. Dit behels taktiese besluite wat 'n mens sal help om die gewenste uitkoms te bereik, naamlik om sinvol te kan kommunikeer (Steyn 1996:46-47). Vervolgens word gekyk na moontlike struikelblokke waarmee leiers te kampe kan hê.

### **2.2.5 Leierskapproblematiek**

Volgens Bass (1981:595) hang die voortbestaan van 'n groep af van die manier waarop hulle gelei word. Dit sluit die vermoë in om lede en groepe na 'n gemeenskaplike doel te laat saamwerk. Produktiwiteit moet gehandhaaf word op 'n vlak wat voldoende is om die groep aan te moedig om hul bestaansreg te regverdig, en groeplede se verwagtings van die leier en groep te bevredig. Bekwame leiers is veral nodig in krisistye om lede se pogings te verenig en groepsamehorigheid ten opsigte van 'n gemeenskaplike oogmerk te versterk.

Een van die voorwaardes vir 'n suksesvolle groep is dat die doelwitte duidelik gestel moet word. Doelwitte behoort deur die groep beplan te word en nie individueel nie. Dit is dus 'n

gesamentlike poging en nie 'n samevoeging van dit wat elke lid wil hê nie (Kokot, Olivier, Strydom en Wiechers 1994:44). Groeplede mag vrees vir dreigende gevare of benoud wees oor duistere of dubbelsinnige eise. Hulle mag in konflik wees oor mededingende eise of met ander groepe (Vgl. hfst. 2 par. 2.6.3). Groepe mag traag wees om te reageer op dit wat hulle kan beskou as minder riskant as om aktief te reageer op waarskuwings wat gevaar inhou. Hulle kan impulsief, verdedigend of paniekbevange reageer. Die leier moet onmiddellik optree om die groep paraat te maak om die krisissituasie te hanteer. Die leier se snelle optrede deur byvoorbeeld die regte rigting aan te dui om die krisissituasie te hanteer, kan veroorsaak dat sodanige situasie suksesvol hanteer word (Bass 1981:595). Die verskillende tradisionele leierskapstyle word vervolgens bespreek.

### **2.3 Klassifikasie van leierskapstyle**

Cawood, Kapp en Swartz (1989:27) is van mening dat die meeste skrywers oor leierskap dit eens is dat leierskapstyl verwys na die wyse waarop ander, veral die leier se volgelinge, die leier se gedrag waarneem en ervaar en ook hoe hy/sy optree. Die waargenome optrede het nie net betrekking op een besondere situasie nie, maar die leier se optrede in die algemeen en soos dit oor 'n redelike lang termyn waargeneem is. Die begrip leierskapstyl kan aan gedrag gekoppel word, met ander woorde, dit wat 'n persoon doen en sê, hoe hy of sy besluite neem en sy/haar kommunikasie met ander. Verskillende leiers sal in verskillende situasies beslis nie dieselfde optree nie. Leiers behoort hul leierskapstyl te beplan in die lig van 'n aantal integreerende en deurslaggewende faktore. Strydom (1994:53-54) verwys na enkele van hierdie faktore, soos die persoonlike trekke en gedragspatrone van die groeplede, die aard van die veranderende situasie, die lang- en korttermyn doelwitte en die onderlinge verhoudinge tussen lede van die groep wat in hul kommunikatiewe gedragspatrone manifesteer.

Coetsee (1989:17) en die Nasionale Departement van Onderwys (Department of Education 2000:13) is weer van mening dat dit vanselfsprekend is dat die leier se benadering of leierskapstyl betreffende alle persone en situasies nie altyd dieselfde kan wees nie. So kan 'n krisissituasie vereis dat die leier daadwerklik, beslis en onmiddellik moet optree. Tog moet die leiers ondersteuning hê om hul visie, strategieë en planne te laat slaag. Leiers met 'n deelnemende leierskapstyl (waar groeplede deel in die aktiwiteite van die groep soos beplanning) realiseer hul visies veel meer en veel vinniger. Hiermee word egter nie bedoel dat die doeltreffende leier slegs 'n tipe van “kompromisleier” moet wees nie, want doeltreffende leiers se style word gekenmerk deur ferme, besliste optrede en ook regverdigheid of billikheid.

Volgens Gardner (1990:7) hang die benadering ten opsigte van die leierskapstyl wat effektief sal wees af van, onder andere, die ouderdom van die groep wat gelei moet word, hul opvoedkundige agtergrond en bevoegdheid, die grootte, samehorigheid en homogeniteit van die groep, die groep se motivering en selfvertroue. Geestelike groepe, politieke partye, regeringsinstansies, die akademiese wêreld – almal bied eiesoortige benaderings tot leierskap. Daar word eerstens na die tradisionele leierskapstyle verwys.

### **2.3.1 Outokratiese leierskap**

Volgens Cawood et al (1989:29) is die outokratiese of taakgeoriënteerde leierstyl leiergesentreerd, dit wil sê die leier is die middelpunt. Hy/sy besluit vir sy/haar mense, sy/haar groep of sy/haar span, en hy/sy bepaal die beleid vir hul ondernemings – sy/haar volgelinge is die onderhoriges en hy/sy is die heerser of gesagvoerder. Verder lei hulle deur hul bevel, voorskrifte en opdragte. Schoeman (1968:68) beweer dat die outokratiese leier



eintlik 'n diktator is wat gewoonlik in formele groepe, soos besigheidsinstellings en die weermag, aangetref kan word. Net die leier ken die toekomstige stappe van die groep se aktiwiteite en hy/sy alleen bepaal watter onmiddellike stappe nodig is. Outokrate meen dat die besluitnemingsbevoegdheid deur die leiers behou moet word, daarom neem hulle al die besluite (Steyn 1996:14, Steyn 1998:95 en Van der Schyff 1998:33).

Kokot et al (1994:55) wys daarop dat kommunikasie in die groep by hierdie leierstyl meestal van die leier na die volgelinge en baie selde andersom, geskied. Die outokratiese leier vind dit moeilik om te deleger en probeer daarom alles self doen. Cawood et al (1989:29) en die Nasionale Departement van onderwys (Department of Education 2000:14) beweer dat die verhouding tussen die groeplede deur outokratiese leiers bepaal word en hulle is die enigste persone wat geskille besleg en ook die enigste persone wat beloon en bestraf. Hierdie leiers staan dikwels onverskillig teenoor die behoeftes van ander (Steyn 1996:14). Bauer (1974:23) is van mening dat as daar nie 'n deling van mag of gesag in die groep bestaan nie, kan dit lei tot 'n groot gaping in sosiale aansien tussen die leiers en hul volgelinge. Dit is hierdie gaping wat dit onmoontlik vir die ondergeskiktes maak om die besluite van die outokratiese leiers te bevraagteken. Verder verseker die outokratiese leiers dat hul onontbeerlik is vir die groep deur lede nie toe te laat om deel te hê in die beplannings- of besluitnemingsproses nie (Schoeman 1968:69 en Steyn 1996:14).

Bass (1981:591-592) beweer dat outokratiese leiers die feit negeer dat 'n leier slegs uit die groep haal wat die lede self verkies om te gee. Dus kan produktiwiteit nie verhoog word of groepdoelwitte bereik word sonder die nodige samewerking van die groeplede nie.

Outokratiese leierskap hou ook sekere voordele in. Daar bestaan tye wanneer vinnige, effektiewe optrede in 'n krisissituasie verlang word (Vgl. hfst. 2 par. 2.2.5) en wanneer daar nie tyd is om die groeplede te raadpleeg nie.

Alhoewel die outokratiese leierstyl beperkte voordele het, kan daar beweer word dat daar vir die eietydse samelewing nie veel plek vir hierdie styl is nie, alhoewel daar state in Afrika is wat diktators as staatshoofde het. Die staatshoofde van die meeste eietydse state word egter deur adviserende liggame of instansies wat die verantwoordelikheid en mag deel, bygestaan.

### **2.3.2 Demokratiese leierskap**

Die demokratiese leier probeer om oral waar dit prakties moontlik is, gebruik te maak van die groeplede se menings by die bepaling van die groep se doelwitte, by die beplanning en by die uitvoering van die aktiwiteite. Hierdie leierstyl behandel die groeplede met waardigheid en laat hulle 'n mate van invloed in die besluitnemingsproses toe (Steyn 1996:15 en Department of Education 2000:14). In die Bybel is daar ook verwysings na demokratiese leierskap. In Eksodus 18:18-21, byvoorbeeld, noem Jetro, Moses se skoonvader, aan hom dat dit onmoontlik vir Moses is om alleen die leiding te neem. Hy beveel aan dat Moses bekwame manne onder die volk moet soek om die verantwoordelikheid met hom te deel.

Hierdie leierstyl is oorwegend groepgesentreerd. Gebeure in die groep en samewerking en samehorigheid in die groep is hoofsaak. Dus is dit die groep wat saam besluite neem en die beleid bepaal. Die leier is net daar om die groep te help om as werkspan so doeltreffend moontlik te funksioneer. Met ander woorde, die leier voer die wense van die groep uit en beskou die groeplede as verantwoordelike en bekwame mense wie se bydraes met sukses aangewend kan word om die doelstellings van die groep na behore te verwesenlik. Die gesag

van die leier word dus deur die lede van die groep aan hom/haar verleen (Cawood et al 1989:29, Van der Schyff 1998:33 en Steyn 1998:95).

Verantwoordelikhede word deur die demokratiese leier onder die groeplede verdeel. Dus is leierskap eerder 'n funksie van die groep as van 'n enkeling en daar word gebruik gemaak van die wysheid en vaardighede van al die groeplede (Schoeman 1968:71). Cawood et al (1989:29) sluit hierby aan en noem dat die “volgeling” nie onderhoriges is nie, maar medewerkers of spanlede, en die leiers nie heersers nie, maar hoofmedewerkers wat daarop ingestel is om hul leierskap te deel met spanlede wat hulle kan help om hul leierspligte te vervul. Demokratiese leiers lei deurdat hulle die wil en wense van hul groep uitvoer. Die wil en wense word bepaal deur beraadslaging, 'n stemming of deur die verkryging van 'n konsensusmening. Die gesag wat die leiers besit, word dus deur hul volgeling aan hul verleen. Daarteenoor beskou die leiers hul volgeling as verantwoordelike en gemotiveerde mense wat op eie inisiatief tot skeppende werk in staat is. In 'n groep wat deur demokratiese leierskap gekenmerk word, sal die kommunikasie 'n tweerigtingsproses wees (Vgl. hfst. 2 par. 2.2.4) en die span- of groepbesluite sal deur konsensus verkry word.

Demokratiese leiers sal slegs bevele gee nadat die groep geraadpleeg is, en hulle stel dit ook duidelik dat lof en blaam van die groep as geheel uitgaan en nie van hulle leiers nie – hulle tree bloot as spreekbuis op. Groeplede word nie met take belas sonder om die hele plan aan hulle voor te lê nie. Dus moet elke lid presies weet wat daar van hom/haar verwag word en watter aandeel hy/sy sal hê in die eindproduk van die groeppoging. Die moreel van die groep kan dus verbeter word deurdat hulle by die beplanning, besluitneming en beheer betrek word. Die kundigheid van groeplede word ook benut (Steyn 1996:16). 'n Belangrike kenmerk van

demokratiese leierskap is dan ook dat die leier as lid van die groep aan groepaktiwiteite deelneem en nie afsydig staan nie.

Lamprecht en Botha (1990:9) noem in hierdie verband dat die demokratiese leier juis suksesvol is omdat hy/sy aktief deelneem aan die aktiwiteite van sy/haar groep. Beplanning word saam met hulle gedoen, daar word aandagtig geluister na idees, voorstelle en menings en hy/sy probeer om die groeplede se voorstelle so dikwels as moontlik te gebruik.

In 'n vergelyking tussen demokratiese leierskap en outokratiese leierskap merk Bass (1981:592) op dat die leierskapsoptrede of -gedrag soos gevind by demokratiese leierskap meer bevredigend en effektief vir groeplede is as dit wat geassosieer word met outokratiese leierskap. Dit is veral so as die demokratiese leier ook die taakgeoriënteerdheid en besorgdheid oor doelwitbereiking en produksie insluit sonder die verlies van groepsgeoriënteerdheid. Van die nadele van hierdie leierskapstyl is onder andere dat besluitneming tydrowend kan wees en dat 'n gebrek aan positiewe en duidelike leiding die bereiking van doelwitte kan belemmer (Steyn 1996:16).

Laissez faire-leierskap word ook as 'n onderafdeling van die tradisionele indeling beskou.

### **2.3.3 Laissez faire-leierskap**

By laissez faire-leierskap het die groeplede volle outonomie. Die groep se optrede word aan die individu oorgelaat en die leier doen in wese afstand van sy of haar rol (Steyn 1996:16 en Department of Education 2000:14). Oor hierdie tipe leierskap word uiteenlopende menings gehuldig. Lamprecht en Botha (1990:8) voer aan dat hierdie leierskapstyl 'n skerp kontras

vorm met die outokratiese leierskapstyl. Die laissez faire- leiers of vryteuelleiers vertrou hul groep ten volle. Hulle sal verantwoordelikheid vir die take wat aan hulle toevertrou is, aanvaar. Hierdie leiers gee baie vryheid aan die groeplede. Indien iemand hul om hulp nader, sal hulle hulp verleen, maar andersins meng hulle nie sommer in nie. Volgens hulle is hul groeplede bevoeg om met die minste leiding 'n taak af te handel.

Kokot et al (1994:56) noem dat by hierdie leierskapstyl die fokus op die individuele lede van die groep is. Die leier onttrek hom of haar in 'n mate aan die groep en vertrou dat die groeplede sal weet wat die take van die groep is en dat hulle dit suksesvol sal afhandel. Eintlik is die leiers nie hier beskikbaar vir deurlopende interaksie met die groep nie en hulle aanvaar dat die groeplede die saak ten beste sal dien (Van der Schyff 1998:33 en Steyn 1998:95).

Cawood et al (1989:38) noem hierdie leierskapstyl ook die laat-maar-loop-leierskapstyl. Dit is individugesentreerd, dit wil sê, die individuele lede van die groep of span is hier die middelpunt. In 'n sekere sin is dit 'n demokratiese leierskapstyl waarvolgens die leiers feitlik van die toneel verdwyn en hul groep lei deur die vertroue wat hulle stel in die individuele volgelinge se lojaliteit en toewyding aan die saak. In hierdie geval sê die leiers as't ware dat hulle nie daar sal wees om bevele te gee nie. Die individue moet self weet wat om te sê of te doen, want hy/sy maak staat op die begrip van die saak en die wil om die saak te dien. Indien nodig, kan daar geraadpleeg word. Schoeman (1968:75) maak die stelling dat laissez faire-leierskap nie eintlik leierskap is nie, maar wel 'n gemis daaraan. Die leiers oefen geen positiewe invloed uit nie, alhoewel groeplede mag saamstem dat 'n sekere persoon hul leier is. Hier is die leier passief. Dit kan gebeur dat hulle persone is wat 'n leiersposisie verkry het op grond van hul tegniese kennis, maar persone wat nie beheer oor mense kan uitoefen of hulle

kan inspireer om te werk nie. In hierdie situasie ploeter die groep leierloos voort en is gefrustreerd, totdat een van die groeplede miskien die leier se taak oorneem en probeer om die taak suksesvol af te handel.

Lamprecht en Botha (1990:8-9) voer aan dat laissez faire-leierskap ook voordele kan inhou. Groeplede aanvaar alle verantwoordelikheid vir die uitvoer van take en moet self toesien dat dit suksesvol afgehandel word. Sodoende kan groeplede gemotiveerd en toegewyd werk. Groeplede sal kreatiwiteit aan die dag lê omdat hulle self oplossings vir probleme moet soek. Oorspronklike bydraes kan dus na vore kom. Werksbevrediging sal ervaar word omdat groeplede self werksaam is en sodoende trots sal wees op die eindproduk. Laissez faire-leierskap hou ook sekere nadele in. Groeplede kan gou onseker raak omdat hulle so baie vryheid het, veral wanneer hulle begin twyfel aan hulle vermoë om 'n taak suksesvol uit te voer. Tydverspilling kan voorkom deur onnodige praatjies omdat niemand werklik die leiding neem nie. Probleme in die groep self kan ook ontstaan omdat niemand presies weet wat om te doen nie. Groeplede kan byvoorbeeld onseker wees wat van elkeen verwag word en wie verantwoordelik is vir sekere take.

In 'n vergelyking tussen die drie tradisionele leierskapstyle verwys Bass (1981:395) na ondersoeke wat gedoen is deur Lewin, Lippit en White oor die manier waarop klubs vir seuns gelei is. Die ondersoeke het aan die lig gebring dat laissez faire-leiers hul groeplede algehele vryheid van optrede gegee en groeplede voorsien het van die nodige inligting of gegewens. Die leiers het onttrek aan deelname behalwe om vrae te beantwoord wanneer spesifiek daarom gevra is. Die leiers het ook nie evaluerende opmerkings gemaak nie. Dit was in kontras met outokratiese leiers wat veel meer van bevel gebruik gemaak het, nie konsekwent was met die toeswaai van lof en goedkeuring vir opdragte wat uitgevoer is nie, en ook nie opbouende kritiek gelewer het nie. Dit was ook in kontras met demokratiese leiers wat

voorstelle gemaak het en elke groeplid se verantwoordelikeidsin probeer ontwikkel het. Laissez faire-leiers het die ander twee style slegs oortref wat betref die oordrag van inligting aan die groeplede. Onder laissez faire-omstandighede was die groepe swakker georganiseer, minder doeltreffend en minder bevredigend vir lede as onder demokratiese omstandighede. Werk was van 'n swakker gehalte en minder werk is gedoen. Daar is meer gespeel en meer frustrasie, disorganisasie, ontmoediging en aggressie as onder demokratiese omstandighede het na vore gekom.

Cawood et al (1989:38) kom tot die gevolgtrekking dat nie een van hierdie leierskapstyle in sigself goed of sleg is nie. Enige genoemde styl kan natuurlike deur 'n leier misbruik word. Die bepaalde omstandighede waarin die leier moet optree, bepaal of die leier 'n outokratiese, demokratiese of laissez faire-leierskapstyl moet toepas.

Benewens die tradisionele leierskapstyle is daar ook ander style wat hieronder bespreek word.

#### **2.3.4 Enkele ander leierskapstyle**

Die nomotetiese leier is volgens Kokot et al (1994:57) taakgeoriënteerd en beklemtoon die doelstellings en taak van die groep. Sake soos beplanning, organisering, doelwitstelling en kontrolering is hoë prioriteite (Steyn 1998:96, Van der Schyff 1998:36,41 en Van Niekerk 2006:9).

Transaksionele leierskap beteken dat 'n beloning aangebied word in ruil vir dienste wat die leier beheer of ten minste gedeeltelik beheer. Dit help groeplede om te sien wat gedoen moet word ten einde 'n gewenste resultaat te bereik. Vertroue en motivering kan ook verbeter met

sulke leierskapspraktyke (Steyn 1996:30 en Singh en Lokotsch (2005:280). Die leier en volgelinge word as onderhandelende agente beskou om die groep se belange te verhoog. Die volgelinge se motivering om gehoor te gee aan die leier is eiebelang, want die leier kan beloon, dalk beide ekonomies en sielkundig, wat die volgelinge as van waarde beskou (Tosi, Rizzo en Carroll 1990:615, Carl en Franken 1996:108 en Steyn 1998:100-101).

Transaksionele en transformasionele leierskapstyle word dikwels as komplimentêr beskou. Hoewel eienskappe 'n rol kan speel in transformasionele leierskap, is daar 'n toenemende oortuiging dat dit meer sin maak om van die soort leierskap te sê dat dit 'n spesiale soort verhouding tussen leiers en volgelinge behels (Steyn 1996:30 en Singh en Lokotsch 2005:280). By transformasionele leierskap gaan dit oor die uitwerking wat die leier het op die volgelinge se waardes, selfbeskouing, geloof en vertroue in die leiers, en hul motivering om meer as net hul plig te doen. Die transformasionele leier se invloed is gebaseer op sy vermoë om te inspireer en die bewusmaking van die volgelinge se hoër ideale en waardes (Carl en Franken 1996:108, Steyn 1998:100-101 en Day, Harris en Hadfield 2001:20).

Kokot et al (1988:57) voer aan dat altruïstiese leiers versigtig en moeilik besluite neem omdat hulle al die groeplede se gevoelens in ag neem. Gewoonlik word optrede daardeur gerig dat ander se behoeftes baie hoër as persoonlike behoeftes geag word. Tweerigtingkommunikasie word aangemoedig, persoonlike verhoudinge word ontwikkel en bestraffende gedrag word vermy (Steyn 1998:96 en Van der Schyff 1998:36, 41).

Charisma is 'n Griekse begrip wat beteken dat die persoon besondere persoonlikheidstrekke het waardeur buitengewone gewildheid en lojaliteit verwek word (Lindgren 1997:385). Dit is dus 'n eienskap wat leiers het wat hulle in staat stel om 'n diepgaande invloed op volgelinge te



hê bloot vanweë 'n sterk persoonlikheid en hulle vermoëns (Steyn 1996:30). Die charismatiese leiers skep 'n spesiale band met hul volgelinge. Hulle het die vermoë om 'n visie daar te stel waarmee die volgelinge identifiseer en waarvoor hulle bereid is om te werk (Tosi et al 1990:617). Kokot et al (1994:57) is van mening dat die charismatiese leier 'n stille krag van selfvertroue en beslistheid uitstraal en ook oor 'n effense geheimsinnigheid beskik wat mense interessant en aantreklik vind. Hierdie leiers beskik oor 'n natuurlike gawe om met mense te werk en weet om hul persoonlikheid aan te wend om mense van sekere standpunte te oortuig. As daar na charismatiese leiers verwys word, word daar veral na die emosionele impak verwys wat hulle op hulle volgelinge het (Lindgren 1972:385). Charismatiese leierskap berus dus in 'n groter mate op bepaalde maniere waarop volgelinge reageer, as op die eienskappe van die leier (Steyn 1996:30).

Die begrip burokratiese leierskap word gewoonlik gebruik om te verwys na individue wat posisies het in die administratiewe hiërargie in 'n organisasie en wat gespesialiseerde pligte het om toesig te hou oor die organisatoriese prosesse (Lindgren 1973:384). Volgens Kokot et al (1994:57) is die burokratiese leier so behep met reëls en prosedures dat die nakoming daarvan van meer belang is as die saak en die lede van die groep. Laasgenoemde word heeltemal geïgnoreer.

Kokot et al (1988:57) identifiseer ook die ideografiese leierskapstyl wat mens-georiënteerd is en die belange en welsyn van elke individu in die groep beklemtoon.

Ander skrywers verwys ook, onder andere, na die volgende leierskapstyle:

#### **2.3.4.1 Formele leierskap**

Louw en Edwards (1993:859) wys daarop dat daar in formele organisasies leiers, of meer presies, toesighouers en bestuurders, amptelik aangewys of aangestel word. Die rol en die magsbasis van die formele leier word in hierdie geval gedefinieer, gesanksioneer en afgedwing. In formele instansies sal die leier funksies uitvoer soos beplanning, organisasie, leiding en beheer. Dit sluit aan by die burokratiese leier se styl.

#### **2.3.4.2 Informele leierskap**

Die informele leier se basis van beïnvloeding is nie gesetel in dwang nie, maar in daardie vaardigheid om die groepvormende en doelwitbereikende gedrag by ander te beïnvloed en te rig. Hy/sy tree dus bloot as veranderingagent op wat die vaardighede van en interaksie tussen groeplede op so 'n wyse beïnvloed dat die groep sy/haar doelwitte bereik (Louw en Edwards 1993:859).

Volgens Strydom (1994:51-52) kan teorieë oor leierskap in verskillende kategorieë ingedeel word, naamlik die van persoonlike trekke, leierskapstyle, situasies, besluitnemingsbenaderings en transaksionele benaderings. Vir die doeleindes van hierdie studie word die onderstaande teorieë verder beskou. Daar is ook ander teorieë wat nie hier ter sprake is nie.

### **2.4 Leierskapsteorieë**

Na aanleiding van die bespreking van die drie tradisionele leierskapstyle (Vgl. hfst. 2 par. 2.3.1, 2.3.2 en 2.3.4) beskryf navorsers inderdaad leierskapsgedrag. Hierdie teorieë kan ook

onder drie afdelings, wat in 'n geringe mate met die drie tradisionele leierskapstyle ooreenkom, ressorteer. Dit is die eienskapteorie, die situasieteorie en die groepfunksieteorie.

Niemann (1988:347) beweer dat daar in die historiese ontwikkeling van die begrip leierskap verskeie benaderings na vore gekom het. Aanvanklik is daar hoofsaaklik op die eienskappe van die ideale leier gekonsentreer, terwyl latere navorsing die klem op die spesifieke situasie en die gedrag van die leier geplaas het. Daarom het die verskillende benaderings tot uiteenlopende leierskapteorieë aanleiding gegee. Coetsee (1989:16) noem ook dat daar gepoog is om leierskap bloot te probeer verklaar aan die hand van persoonlikheidseienskappe om dan suksesvolle leiers van minder suksesvolle leiers te onderskei. In die eietydse bestel word aanvaar dat persoonlikheidseienskappe wel 'n belangrike rol speel, maar dat dit 'n oorvereenvoudiging is om suksesvolle leierskap bloot net in terme hiervan te verklaar. Volgens Steyn (1996:11) kan daar na aanleiding van navorsing wat oor die aard van leiers gedoen is tot die gevolgtrekking gekom word dat dit waarskynlik vrugtelos is om na 'n enkele eienskap te soek wat leiers of potensiële leiers van die res van die bevolking onderskei. Coetsee (1989:16) kom tot die gevolgtrekking dat suksesvolle leierskap 'n funksie is van die wisselwerking ('n dinamiese interaksie) tussen die persoon met sy spesifieke persoonlikheidseienskappe, vermoëns en vaardighede, die betrokke leierskapsituasie waarin hy/sy hom/haar bevind en hoe dit beïnvloed word deur die eksterne omgewing. Aansluitend hierby maak McEwan (2003:3) die volgende opmerking in verband met leierskap: “Interpersonal influence directed through the communication process toward the attainment of some goal or goals.”

#### **2.4.1 Eienskapteorie**

Die algemene aanname volgens Adair (1984:5) is dat “[l]eaders are born not made”. Diegene wat hierdie standpunt huldig, glo dat sekere aangebore kwaliteite soos inisiatief, waagmoed, intelligensie en humor saam, vooraf bepaal wie 'n leier gaan word. Hierdie wanopvatting dat leiers gebore word en nie ontwikkel kan word nie, is nie meer haalbaar nie. Dit is vervang met 'n meer realistiese siening. Volgens Swartz (1979:6) word die leier ingevolge hierdie benadering gesien as 'n besondere soort mens met bepaalde eienskappe waarop sy/haar bevoegdheid as leier berus. Daarvolgens is leierskap die tot-uiting-kom van sodanige leiereienskappe. Vroeëre leierskapnavorsing, ook in Suid-Afrika, is sterk op hierdie teorie ingestel en studies is onderneem waarin die eienskappe van leiers met die van nieleiers vergelyk is. Niemann (1988:347) wys daarop dat die ondersteuners van die eienskapteorie van die standpunt uitgaan dat leierskap in terme van die aangebore, persoonlike karaktertrekke van uitmuntende leiers verklaar kan word. Gevolglik is daar gepoog om daardie eienskappe te identifiseer wat leiers van nieleiers onderskei. Stogdill in Niemann (1988:347) verwys na 'n ondersoek wat aangetoon het dat vermoëns, prestasies, verantwoordelikeitsin, aanpasbaarheid en status die belangrikste kategorieë is op grond waarvan die ideale leier geïdentifiseer kan word. Studies toon dat daar vir die aanhangers van die eienskapteorie wel sekere aangebore eienskappe bestaan, soos inisiatief, dapperheid, intelligensie en humor, wat gesamentlik bepaal dat 'n mens 'n leier kan wees. Deur die uitoefening van wilskrag, ook 'n belangrike leiereienskap, of deur ondervinding, kan sekere van hierdie eienskappe ontwikkel word. Loock (1998:41-42) en Steyn (1998:103) noem ook dat hierdie teorie van die veronderstelling uitgaan dat sekere mense as eenvoudig sterker, intelligenter en as beter leiers gebore word. Hierdie eienskappe en vele ander sou dan suksesvolle leierskap voorspel. Dit kom egter voor dat geen spesifieke eienskappe met leierskap in alle situasies korreleer nie.

McLean en Weitzel (1992:52) verwys ook na die sogenaamde “greatman theory” as 'n uitvloeisel van die eienskapteorie. Baie waarnemers het die geskiedenis van die mens beskou as 'n vorm wat gestalte gekry het as gevolg van die leierskap van sogenaamde “great men”. Die Jode sou, byvoorbeeld, in Egipte gebly het as dit nie vir Moses was nie. Die Russiese Revolusie kon 'n ander weg gevolg het indien Lenin gehang in plaas van verban is.

Persoonlikheidseienskappe, hoewel nouliks meetbaar, het tog 'n belangrike invloed op leierskap. Trekke en eienskappe sal volgens die situasie wissel. Die volgende persoonlikheidstrekke en eienskappe kan wel volgens Steyn (1996:12-13) onderskei word:

- 'n Realistiese mate van selfvertroue verhoog leierskapseffektiwiteit.
- Daar is die behoefte om te presteer.
- 'n Gesonde humorsin verlig spanning en ontloot vyandigheid.
- Entoesiasme vir 'n saak sal ook deurwerk na die groep toe.
- Effektiewe leiers het die vermoë om uitdrukking te gee aan hul eise, menings, gevoelens en gesindhede.
- Selfgeldingsvermoë help leiers om talle take te verrig en doelwitte te bereik.

Die eienskapteorie het verskeie tekortkominge in soverre dit ontwikkeling tot leierskap betref. Die eerste hiervan, beweer Adair (1968:11-12), is die feit dat niemand nog in staat was om uit te vind watter ooreenkoms daar is met verwysing na die eienskappe wat 'n persoon gesag gee oor sy medemens in enige situasie waarin hy hom bevind nie. Afgesien van die gebrek aan konsensus oor wat die eienskappe van 'n leier is, is daar 'n tweede belangrike nadeel ten opsigte van hierdie teorie. Die eienskapteorie is nie gepas om as basis te dien vir leierskapontwikkeling nie. Intrinsiek word die idee van ontwikkeling glad nie voorgestaan nie

en daar word eerder gekonsentreer op seleksie. Die vermoë om 'n gebore leier te identifiseer, word belangrik geag en pogings om leiers te maak, word met agterdog bejeën.

Studies is onderneem om te bepaal watter kenmerkende fisiese, intellektuele, temperamentele of ander eienskappe noodsaaklik is vir 'n leier om suksesvol te wees. Die eienskapteorie het min tot 'n beter begrip van leierskap bygedra, want geen persoonlikheidseienskappe wat vir die besitter daarvan in alle situasies leierskap sal verseker, kan aangedui word nie (Cawood et al 1989:31). Navorsing het ook leierskapsfaktore soos ouderdom, lengte, intelligensie, akademiese prestasies en oordeelsvermoë in ag geneem, want daar is gemeen dat die eienskappe leierskap kan voorspel. Die navorsing het egter tot die slotsom gekom dat geen spesifieke eienskappe met leierskap in alle situasies korreleer nie (Steyn 1996:11).

#### **2.4.2           Situasieteorie**

Die voorstanders van hierdie teorie glo nie dat 'n leier 'n bepaalde soort mens met 'n spesifieke samestelling van voortreflike eienskappe is nie. Hier word die besondere aard van die omstandighede of die situasie beklemtoon waarin 'n persoon 'n leier word. Sosiale wetenskaplikes in die veertigerjare het die belangrikheid van die situasie onderstreep om te bepaal wie die leier van 'n gegewe groep sal word. Stogdill in Adair (1968:13) kom tot die gevolgtrekking dat intelligensie, kundigheid, vertrouwe, sosiale betrokkenheid en sosio-ekonomiese status wel leiereienskappe is. Tog het ondersoek aan die lig gebring dat leierskap 'n verhouding is wat bestaan tussen persone in 'n sosiale situasie, en dat persone wat leiers in 'n sekere situasie is nie noodwendig leiers in 'n ander situasie sal wees nie. Schoeman (1968:39) beweer dat onder sekere omstandighede of in sekere situasies 'n leier uitermate geskik mag wees om sekere take goed te verrig. As die situasie egter verander, mag dit gebeur dat die leier heeltemal onbeholpe voorkom en selfs die groep benadeel. 'n Kombinasie van

leier-lid-verhoudinge, die taakstrukture en gesag en invloed bepaal hoe gunstig die situasie vir die leier is. 'n Baie gunstige situasie is een waarin die verhouding tussen die leier en die res van die groep goed is, die taak goed gestruktureer is en die gesag en invloed van die leier groot is. 'n Baie ongunstige situasie sal die omgekeerde wees: swak verhoudinge, ongestruktureerde take en waar die leier se invloed min is (Steyn 1996:22-23). Van der Schyff (1998:22-23) en Looock (1998:45-46) sluit hierby aan en verwys na Fiedler se situasionele leierskapsmodel met drie uitgangspunte:

- Doeltreffende leierskap is situasiegebonde. Die leierskapstyl moet aanpas by faktore wat produksie beïnvloed.
- Taakstruktuur. Dit verwys na die mate waartoe die werk gestruktureer is en die duidelike vasstelling van doelwitte.
- Die leier se magposisie. Dit verwys na die vermoë van die leier om die situasie waarin hy geplaas is, te manipuleer om sy persoonlikheid te pas.

Adair (1984:8) illustreer hierdie teorie soos volg: Veronderstel daar is 'n groep skipbreukelinge op 'n tropiese eiland. Die soldaat in die groep sal in beheer wees as inboorlinge hulle aanval. Die bouer in die groep sal die leiding neem as geboue opgerig moet word. Die boer in die groep sal beheer uitoefen oor die arbeid as voedsel verbou moet word. Leierskap sal dus van die een groeplid na die ander verplaas word na gelang die situasie waarin die groep verkeer. In hierdie verband beteken “situasie” primêr die taak van die groep. Bauer (1974:47) is van mening dat die ondersteuners van die situasieteorie die standpunt huldig dat eksterne faktore betreffende die individu en groep die aard van die leierskap bepaal. As die sosiale, kulturele, politieke, etniese en intellektuele omstandighede vasgestel is, sal die persoon of groep wat die beste sal deug vir die situasie as leier of leiers na vore tree.

Bauer verwys na Luther en noem dat sy leierskap nie toe te skryf was aan sy persoonlike eienskappe en die groep wat hy gelei het nie, maar aan die politieke en godsdienstige situasie wat toe in Duitsland geheers het.

Cawood et al (1989:31, 32) noem dat die voorstanders van die situasieteorie die idee verwerp dat die leier 'n bepaalde soort mens is met 'n bepaalde samestelling van voortreflike eienskappe. Die voorstanders beklemtoon dat die besondere aard van die omstandighede of situasie waarin 'n persoon die leier word, sal bepaal watter soort persoon as leier na vore sal tree. Verder sal die aard van die besondere groep en die rede waarom hulle byeengekom het ook bepaal wat van die leier verwag word en wat hy toegelaat sal word om te doen in die proses om die groep se aktiwiteite te rig. Daar is slegs sin in leierskap as daar gespesifiseer word met watter doel en in watter omstandighede die leier optree. Die persoon wat die geskikste is om in 'n gegewe situasie beheer oor te neem, is 'n goeie leier. Groepvorming het gewoonlik gemeenskaplike belangstellings en behoeftes as grondslag (Vgl. hfst. 2 par. 2.2.1) en daarom voer ondersteuners van die situasieteorie aan dat leierskap altyd in 'n bepaalde veld van belangstelling voorkom en gerig is op 'n doel wat deur die leier en sy/haar volgelinge gemeenskaplik aangetref word.

Skrywers huldig verskillende menings oor die situasieteorie en oor die voor- en nadele daarvan. Swartz (1979:8) bevraagteken dit of spesifieke leiers soos Napoleon en Churchill wel as leiers na vore sou getree het as hulle in 'n ander tydvak geleef het of as daar nie 'n bepaalde situasie was nie. Bass (1991:596) wys daarop dat daar genoegsame bewyse is om die opvatting dat leierskap oordraagbaar van een situasie na 'n ander is, te ondersteun. Alhoewel die aard van die taakvereistes die oordraagbaarheid mag beperk, bestaan daar 'n neiging vir 'n leier in een groep om in dieselfde hoedanigheid in 'n ander groep na vore te



kom. Die aanname kan gemaak word dat leiers op skool- en tersiëre vlak wel later ook as leiers na vore tree.

Wat die ontwikkeling van leiers betref, is daar volgens Adair (1968:14) twee nadele inherent aan die situasieteorie. Eerstens is dit vir die meeste organisasies nie prakties uitvoerbaar om van leier te verander soos die situasie verander nie. Tweedens is 'n verduideliking nodig vir die feit dat sekere individue algemene leierskapvaardighede het wat hulle in staat stel om invloed uit te oefen op hul volgelinge oor 'n wye spektrum van situasies. Natuurlik het die samesteller van eienskaplyste onsuksesvol gesoek na die ontleding van hierdie algemene geskiktheid en daar was geen ontkenning van die realiteit daarvan nie. Die voorstanders van die situasieteorie sien leierskap nie as 'n kwaliteit nie, maar as 'n verhouding. Hulle beseft die belangrikheid van die leier as besitter van voldoende tegniese of professionele kennis wat in 'n gegewe situasie benodig word.

### **2.4.3 Groepfunksieteorie**

Cawood et al (1989:33) beweer dat hierdie teorie die klem laat val op die groeppvorming en -dinamika en dus op die leier se vermoë om die groep as 'n span effektief te laat funksioneer. Voorstanders van hierdie teorie is dit eens dat 'n suiwer begrip van leierskap alleen verkry kan word in terme van die pligte of funksies wat die groep moet vervul in die nastrewing van sy doelstelling. Verder voer hulle aan dat leierskap nie aan 'n bepaalde individu gekoppel moet wees nie, maar dat leierskap deur meer as een persoon in 'n spesifieke groep beoefen kan word. Daar kan dus in enige groep verskeie persone wees wat leiereienskappe toon en die leierpligte vervul.

Volgens die groepsfunksieteorie is leierskap nie iets wat 'n leier het of nie het nie, maar wel iets wat gebeur in en met 'n groep wat 'n bestaansreg het. Leierskap is dus gedrag, en nie net gedrag van 'n bepaalde persoon wat 'n leier genoem word nie, maar enige gedrag van enige groeplid wat die groep help om sy doel te bereik, sy/haar saak te dien of selfs met sy/haar solidariteit te verstewig of sy/haar voortbestaan te verseker. Hiermee saam word ook die interpersoonlike verhoudings in 'n groep sowel as die interaksie tussen die lede van 'n groep beklemtoon (Swartz 1979:8). Bauer (1974:46) beweer dat die groepsfunksieteorie 'n teorie is wat die bydrae van die groep insluit. Waar die ondersteuners van die “great-man theory” leierskap in terme van die persoonlikheid van die leier sien, huldig die ondersteuners van die groepsfunksieteorie die standpunt dat leierskap 'n funksie van die groep is en dat die groepstruktuur die leierskapposisie bepaal. Leierskap word gesien as van minder individuele belang omdat die persoonlikheid en eienskappe van die leier nie van oorheersende belang is nie.

Steyn (1998:108), Van der Schyff (1998:20) en Loock (1998:48) onderskei ook 'n gedragsbenadering tot leierskap. Hiervolgens sal sekere omstandighede 'n leier spontaan na vore laat tree om die situasie te bereidder. Die soort leier wat die groep aanvaar, sal deur die soort groep en die spesifieke omstandighede (probleme, funksie) bepaal word.

Die leierspan, wat die paar individue insluit wat nou saam met die leier werk, is volgens Gardner (1990:150) 'n uitvloeisel van die groepsfunksieteorie. Byna alle navorsing oor leierskap handel uitsluitlik oor die leier. In die eietydse samelewing blyk dit dat leierskap verskeie individue insluit wat in 'n spanverhouding saamwerk. Vanselfsprekend het spanne of groepe leiers en die meeste is meer doeltreffend as een persoon in beheer is, maar nie as 'n solo-uitvoerder van groepbesluite en -aktiwiteite nie. Die beste leiers is diegene wat verseker

dat die toepaslike talent en vaardighede in die groep as geheel vasgelê is. Daar kan nie veel van 'n leier verwag word wat sekere take verrig terwyl daar 'n groeplid is wat meer bekwaam en bevoeg as die leier is om die besondere take te verrig nie.

## **2.5 Die kennis en kuns van leierskap**

Cawood et al (1989:14) verklaar dat die leiers oor die nodige kennis moet beskik om doeltreffende leiers te wees. Dit impliseer dat hulle hulself moet ken om suksesvol te kan lei. Hulle sal ook kennis moet dra van ander mense en dan veral hulle volgelinge. Oor die tegniese aspekte rakende leierskap moet hulle ook die nodige kennis hê (Swartz 1979:13). Leierskap verwys nie slegs na 'n kennisterrein nie, maar ook na die kuns van leierskap. Leierskap as 'n kuns is, volgens Cawood et al (1989:47), veral 'n saak van die gevoelsmatige.

Vervolgens word die kennisaspek bespreek, gevolg deur besiedheid as 'n aspek van die kuns van leierskap.

### **2.5.1 Selfkennis**

Selfkennis impliseer ook selfbegryping. Volgens Van Rensburg, Kilian en Landman (1979:145) beteken selfbegryping om te begryp hoe 'n mens is, wat 'n mens kan word en om begrip te hê van die behoorlikheidseise wat aan die menswees en menswording rigting gee.

Volgens Cawood et al (1989:19) hou mensekennis en selfkennis ten nouste verband met mekaar en is beide aspekte van die mensdimensie van leierskap. Tosi et al (1990:177) beweer dat elke individu in 'n gedurige veranderende wêreld deur persoonlike ervaring sy/haar lewe

beleef. Daarom sal leiers voortdurend kennis aangaande ander mense en hulself opdoen. Dit is interessant om daarop te let dat groot nywerheids- en sakeondernemings bedryfsielkundiges aanstel met die oog op sielkundige voorligting aan hul bedryfsleiers. Leierskap is dinamies en nie staties nie, maar eerder 'n proses van bemeestering. Die leiers moet deeglik bewus word van die verskil tussen die persone wat hulle graag wil wees, die persone wat hul wel is en die persone soos ander hulle sien.

### **2.5.2 Mensekennis**

Volgens Lamprecht en Botha (1990:33) is die mensgeoriënteerde leiers in die eerste plek op hul groeplede as individue ingestel. Elkeen se behoeftes word in ag geneem en daar bestaan opregte belangstelling in elkeen se doen en late. Verder is hulle ook bewus van elkeen se goeie en swak eienskappe en daarom weet hulle op watter gebied die groeplede die beste bydrae kan lewer. In hul verhouding met ondergeskiktes sal die leiers sorg dat hulle weet hoe om effektief met mense saam te werk. Dit beteken dat hulle ook sensitief sal wees vir ander se gevoelens en altyd taktvol sal optree. Laasgenoemde sal die moreel van die groep verhoog. Die leiers moet ook weet wanneer om emosionele onderskraging te gee en wanneer om aan te moedig (Steyn 1996:13).

Swartz (1979:13) is van mening dat die mensekennis wat leierskap vereis in die eerste plek praktiese mensekennis is wat deur lewenservaring opgedoen word. Met hul alledaagse waarneming van menslike gedrag bly die leier 'n student wat mense bestudeer en ken die leier dan ook sy/haar volgelinge in hierdie opsig. Tweedens ken hulle hul volgelinge individueel as persone. Hulle sal moeite doen om te weet wie hulle moet lei en wat hulle behoeftes en

aspirasies is. Die leier moet sy/haar mense so ken dat hulle erken voel – die een-van-ons-gevoel kry.

Cawood et al (1989:16) noem dat kennis van die mens se aard en van die besondere mense met wie hulle te doen kry vir die leiers net so belangrik as selfkennis is. Leiers is altyd taakgerig en mensgeoriënteerd. In enige leiersposisie kan hulle in 'n afwisselende mate die klem op die een of ander laat val.

Voortvloeiend uit die voorafgaande vereis leierskap dus 'n situasie wat gerig is op menseverhoudings. Inderwaarheid impliseer effektiewe leierskap meesterskap op die gebied van menseverhoudings. Slegs indien gesonde menseverhoudings gehandhaaf kan word, sal 'n leier sy/haar volgelinge tot die beste van hul vermoëns kan aanspoor. Leiers se besorgdheid oor hul taak wat met 'n sterk strewe na beter menseverhoudings gepaard gaan, blyk duidelik uit die volgende. Volgens Blake en Mouton (in Cawood et al 1989:18) is die kenmerke van die ideale leier soos volg:

- Glo in spanwerk.
- Glo in taakverrigting deur groepsamewerking.
- Benut die groep se talente.
- Bou aan 'n hoë moreel in die groep.
- Lei die groep om die doelstellings of die taak te verstaan.
- Sorg dat die groep belangstel en betrokke raak.
- Betrek die groep by beplanning.
- Neem nie alleen besluite nie.
- Aanvaar nie alle lof vir hom/haar alleen nie.

- Is erkentlik teenoor die groeplede.
- Werk hard en inspireer ander tot harde werk.

### **2.5.3 Kennis van style, teorieë en navorsing**

Leiers sal ook kennis moet dra en begrip moet hê van die verskillende leierskapstyle en -teorieë sodat hulle hul tot die beste van hul vermoë kan uitleef in hul leierrolle. Verder sal hulle hul ook deur navorsing of selfstudie voortdurend op hoogte moet hou van nuwe verwickelinge en tendense betreffende leierskap en die eise wat dit aan hulle as persone stel om sodoende voortdurend doeltreffend in hul rol as leiers te wees (Cawood et al 1989:45-46).

### **2.5.4 Besieldheid**

Die *HAT* (1977:59) beskryf besieldheid as “geesdriftig, vol vuur” of “vervul van, gedryf deur”. Swartz (1979:11) bring dit in verband met die skone kunste waar die besielingskomponent skoonheid van vorm, lyn en kleur insluit. Abrell (in Cawood et al 1989:47) verwys na leierskap as 'n lewenskuns: “In the final analysis, great leaders are great artists because they practice the finest of the fine arts – the art of life itself.” Diegene wat die kuns om ware leier te wees, beoefen, streef na 'n geleentheid om hul volgelinge se saak te dien. Die dwang na diens word hul ideaal. Hierdie besieldheid as dienaar van hul saak, hierdie oorgawe (“committedness”) stel hulle in staat om die vertroue te wen en die samewerking te verkry van die mense wat hulle moet lei (Swartz 1979:11).

Cawood et al (1989:48) meen dat die ware leiers besielde persone moet wees – hulle is besiel met geloof in en vir hul saak. Hulle volgelinge ag dit die moeite werd om hulle te volg

vanweë hul toewyding, wat ook al die saak mag wees. Die ware leiers se ywer en geesdrif sal hulle in staat stel om samewerking te verkry en om spanwerk in die voltooiing van 'n taak te bevorder. Leierskap is 'n oorgawe in diens aan 'n saak wat 'n mens bo eie belang stel. Die leiers moet hul volgelinge oortuig dat hulle bo selfbelang en -verheerliking kan uitstyg om hulle te wen en hulle heelhartige samewerking te verkry. Sonder selfoorwinning sal die leier nie teen die eise en die spanning wat 'n leiersposisie kan meebring, opgewasse wees nie.

## **2.6 Gedragskenmerke van 'n leier**

Om die vraag na wat doeltreffende leierskap is, te beantwoord, is dit nodig om te let op spesifieke karaktereienskappe, vermoëns en vaardighede wat suksesvolle leiers in die algemeen kenmerk (Coetzee 1989:18 en Lindgren 1973:380). McLean en Weitzel (1992:129) merk op dat slegs 'n begrip van die onderliggende leierskapsbeginsels, sonder die bemeestering van verwante vaardighede, geen versekering vir sukses vir die leier beteken nie. Die volgende vaardighede blyk van belang te wees in hierdie bespreking: Volgens Hitt (1993:5) moet die effektiewe leiers invloed uitoefen oor hulle mense sodat hulle gewillig sal strewe na die bereiking van groepdoelwitte. Hierdie invloed word teweeg gebring deur 'n persoonlike verhouding tussen die leier en volgelinge. Hierdie verhouding behoort opheffend van aard te wees. Om die vermoë te hê om hul volgelinge sodanig op te hef, moet leiers, wat betref gedragskenmerke, op 'n hoër ontwikkelingsvlak as hul volgelinge wees. Hiermee word bedoel dat die leiers psigologies volwasse moet wees. Hulle moet dus al hul vaardighede wat in 'n werklike eenheid behoort ontwikkel te wees, gebruik. Voordat daar na die vaardighede waarvoor 'n leier moet beskik, gekyk word, word daar kortliks stilgestaan by die karaktereienskappe wat 'n leier moet hê.

## 2.6.1 Karaktereienskappe van 'n leier

Stogdill (in Rodrigues 1993:5) verwys na 163 studies wat handel oor die karaktereienskappe van leiers. Daarvolgens is dit kenmerkend van 'n leier om na verantwoordelikheid en taakvoltooiing te strew. Daar sal volhard word in die strew na doelwitbereiking, waagsaamheid en oorspronklikheid in probleemoplossing. Hulle sal strew om die inisiatief in sosiale situasies te neem en selfvertroue aan die dag lê. Verder moet die leier bereid wees om die gevolge van besluite en optrede te aanvaar, en gereed wees om interpersoonlike spanning te hanteer. Die leier moet bereid wees om frustasie en vertraging te verdra, die vermoë besit om ander se persoonlike gedrag te beïnvloed en die bekwaamheid hê om die optrede in die groep te struktureer dienooreenkomstig die oogmerk wat voor hande is. Stogdill kom tot die slotsom dat sekere karaktereienskappe die waarskynlikheid van 'n leier om doeltreffend te wees, verhoog, maar dit waarborg nie doeltreffendheid nie. Die relatiewe belangrikheid van die verskillende karaktereienskappe sal afhang van die aard van die leierskapsituasie. Die karaktereienskappe van die leiers veroorsaak nie dat hulle as deskundiges uitstaan nie, maar wel die omstandighede van die situasie (McEwan 2003:3-6).

Bass (1981:585) toon aan dat persoonlikheid 'n belangrike faktor is in die opgang van 'n leier en ook in die handhawing van die leierrol. Hy stem egter saam dat leiers se karaktereienskappe en die situasie bepaal in watter mate leiers hulself as suksesvol in 'n groep bewys.

Cawood et al (1989:49) beweer dat daar in die geskiedenis van ons beskawing talentvolle en briljante individue was wat op een of ander gebied nie noodwendig leierrolle gehad het nie. Dit is beslis nie 'n geringskatting van talent en intelligensie as leierskapsfaktore nie, maar 'n



beklemtuning van die feit dat daar ook ander gawes is wat vir die ontwikkeling van leierskap van belang is. Lindgren (1973:389) is van mening dat intelligensie wel 'n rol speel. Persone wat as leiers aangestel of verkies word se intelligensie word hoër gereken as dié van persone aan wie hulle leiding moet gee. Navorsing het bevestig dat intelligensie die mees algemene karaktertrek was wat met leierskap geassosieer is. Palestini (2003:6) stem hiermee saam en noem ook dat “... leaders differ from non-leaders in their drive, desire to lead, honesty and integrity, self-confidence, cognitive ability and knowledge of the business that they are in”.

Vir Swartz (1979:12) is hierdie karaktereienskappe van die leier in die eerste plek genadegawes. Dit is dan ook spesifiek gawes van die hart vanwaar diensbesieling, gewilligheid om vir 'n saak op te offer, 'n verantwoordelikeheidsin, selfoorwinning en morele moed kom.

Vir Cawood et al (1989:58) is 'n sin vir humor van belang. Daarsonder is leierskap ondenkbaar – veral sonder die ewewig en sin vir perspektief wat met 'n gesonde sin vir humor uitgeleef word. Dit is beslis meer as net die vermoë om vir jouself te lag. So 'n sin vir humor is 'n teenmiddel vir ontydige en misplaaste erns.

Sergiovanni (2005:112) verwys na vier leierskapdeugde, naamlik hoop, vertrouwe, geloof en beleefdheid. Met verwysing hierna maak hy die volgende stelling: “When these four are at the core of leadership practice, the leverage needed for improving even the most challenging schools can be discovered.”

Vervolgens word besin oor die vaardighede waarvoor leiers moet beskik ten einde suksesvol te kan wees.

## 2.6.2 Kommunikasie

Die leier bestee baie tyd deur met ander persone te kommunikeer, want sonder kommunikasie kan opdragte, wense en beleid nie aan ondergeskiktes oorgedra word nie. Die teenoorgestelde is ook waar dat ondergeskiktes nie andersins hul behoeftes, eise en verwagtinge kan stel nie (Marx, Rademeyer en Reynders 1992:295 en Riley en Ferrandino 2000:10). Bass (1981:264-265) verwys hier na 'n studie wat Carlson in 1951 gedoen het. Die ondersoek is oor 'n vierweekperiode gedoen en nege senior bestuursleiers was betrokke. Daar is bevind dat genoemde persone ongeveer 80% van hul tyd aan kommunikasie met ander bestee het.

Volgens Cawood et al (1989:51) is redevoering en onderhoudvoering, as fasette van kommunikasie, belangrike onderdele van ware leierskap. McLean en Weitzel (1992:147) meen dat diegene wat hul vaardighede in gesprekvoering (redevoering en onderhoudvoering) wil ontwikkel, professionele leiding moet soek. Adair (1984:168) beweer dat daar oorvloedige geleenthede vir leiers bestaan om in die openbaar op te tree. By die werk en in die plaaslike gemeenskap word die vermoë om goed mondelings te kommunikeer, onlosmaaklik tot goeie leierskap verbind.

Volgens Adair (1984:200-201) is daar nie drastiese verskille tussen die verskillende kommunikasiemetodes nie. Hiermee word bedoel dat 'n persoon wat vaardig is as spreker, luisteraar of leser ook waarskynlik oor vaardighede sal beskik met die geskrewe woord as kommunikasiemethode. Inderdaad het leiers op alle terreine vele geleenthede om die skryfkuns te beoefen – briewe, memoranda, verslae, sakelyste, ensovoorts (Gupton 2003:78-79). Skriftelike kommunikasie het ook 'n nadeel. Die skrywer kan nie die leser se reaksies beoordeel om sodoende sy boodskap en voordrag aan te pas nie. Tog het die geskrewe woord

ook sekere ooglopende voordele. Dit is ten minste potensieel permanent – die leser kan daarna terugverwys en oor die betekenis besin. Verder kan die geskrewe woord betekenis oordra aan diegene wat ver van die skrywer is.

Die wil en vermoë om met oorgawe te luister, is nog een aspek van effektiewe kommunikasie wat genoem moet word omdat dit vir leierskap van besondere belang kan wees (Cawood et al 1985:51). McLean en Weitzel (1992:150) is van mening dat 'n mens ten minste moet luister na die woorde en vir jouself moet uitmaak wat die spreker se bedoeling daarmee is, veral as die spreker 'n volgeling is van wie jou doeltreffendheid as leier afhang.

Woorde en sinne, stemtoon, liggaamstaal, gesigsuitdrukkings, tydsberekening, onvoltooide sinne, stiltes – alles dra by tot 'n veelvlakkige kommunikasie (Gardner 1990:28).

Luisteraars kan ook negatief reageer deur belangeloos te wees of 'n gebrek aan agtergrondkennis te openbaar. Ander reaksies is deur slegs voor te gee dat hulle oplet; deur net op sekere aspekte te let en die res te ignoreer; deur alles wat oninteressant is, te ignoreer; deur die aanbieding te kritiseer en die inhoud te ignoreer en deur toe te gee aan enige versoeking om die aandag af te lei – 'n geraas, 'n gedagte, die temperatuur en bewegings van ander (Van Schalkwyk en Viviers 1986:56).

### **2.6.3 Motivering**

Die begrip motivering wat afgelei is van die Latynse werkwoord “movere”, beteken om te beweeg. Dit omvat ook die energie of stukrag wat ten grondslag van beweging of gedrag lê en ook op die opwekking van beweging of gedrag. Die handeling van 'n persoon is daarop gerig om 'n doel of doeleindes te verwesenlik (Van Rensburg 1994:327) en (Department of Education 2000:9). Uit 'n sielkundige oogpunt verwys motivering na die interne verstandelike gesteldheid van 'n persoon wat verband hou met ondernemingsgees, koers, volharding, krag en verandering van gedrag (Tosi et al 1990:268). Motivering word ook in verband gebring met die selektiewe, doelgerigte aktualisering van motiewe in 'n situasie. As daar probeer word om 'n persoon se motivering te bepaal, sal die motiewe van die persoon, maar ook die situasie waarin die persoon hom bevind, oorweeg moet word (Van Rensburg 1994:328).

Gardner (1990:14) meen dat leiers bestaande motiewe (dryfvere, beweegredes) moet ontsluit of kanaliseer, want enige groep het 'n groot aantal motiewe. Doeltreffende leiers onderskei daardie motiewe wat 'n bate sal wees vir die oogmerke van gesamentlike optrede in die nastrewing van gemeenskaplike doelwitte. Hulle groepeer individuele en groepdoelwitte. Die leiers hanteer ook daardie omstandighede wat groeplede dikwels daarvan weerhou om met hul beste pogings vorendag te kom. Hulle soek daardie ywer en selfbeheersing, deursettingsvermoë en dissipline wat groot prestasie en doelwitbereiking tot gevolg het. Hulle skep 'n klimaat waar die lede trots is om betekenisvolle bydraes tot gesamentlike doelwitte te lewer. Motivering is veral van waarde indien positiewe terugvoering en aanmoediging ontvang word nadat 'n taak suksesvol afgehandel is (Van Rensburg 1994:334). Motivering kan uiteraard op 'n positiewe manier deur erkenning, of negatief, deur dwang plaasvind. Dit is verkieslik dat dit so ver moontlik positief moet geskied (Marx et al 1992:293).

McLean en Weitzel (1992:151-52) en Sherman (2000:143) beskou motivering ook as 'n belangrike leierskapsvaardigheid. Hulle noem twee leierskapsbeginsels met betrekking tot

motivering. Eerstens is motivering effektief as daar spesifieke, voorafbepaalde doelwitte neergelê is. Tweedens is motivering effektief as daar groepdeelname is in die voorafbepaling van sodanige doelwitte. Die implementering van hierdie twee beginsels kan heeltemal doeltreffend uitgevoer word deur die groeplede te rig tot motivering om hul pligte beter uit te voer vir eie, individuele redes. Hierdie metode koppel groeplede se pogings by taakuitvoering aan hul grootste verwagtinge vir individuele voordeel en groei. Groeplede se behoeftes, individuele belangstellings, volharding, verwagtinge en ander aspekte in wisselwerking het 'n aktiverende en regulerende invloed op motivering (Van Rensburg 1994:385).

#### **2.6.4 Betroubaarheid**

Suksesvolle leiers word volgens Coetsee (1989:18) gekenmerk deur 'n vaste geloof en word geïnspireer deur 'n vertroue in hul Skepper. Daarom is hul waardestelsels in lyn met hul godsdiensoortuigings en openbaar hulle die moed om hierdie waardes uit te leef. Volgens Gardner (1990:33) kan leiers baie daarby baat deur die vertroue van hul groeplede te wen. 'n Leier wat die vermoë het om vertroue in te boesem, is veral waardevol om samewerking te bewerkstellig tussen onderlinge, agterdogtige elemente in die groep. Die vertroue wat die strydende partye in die leier het, kan hulle saambind totdat hulle begin om mekaar te vertrou. Een van die belangrikste vereistes vir vertroue in 'n leier is standvastigheid. Die behoefte aan betroubaarheid is oor die algemeen 'n praktiese noodsaaklikheid. Leiers wat onvoorspelbaar is, maak hul volgelinge senuweeagtig. Nog 'n vereistes vir 'n leier wat die vertroue wil wen, is regverdigheid. Niks is meer stabiliserend as die vertroue dat die leier onwrikbaar regverdig is in beide 'n privaat hoedanigheid sowel as in die publieke lewe nie.

Baie hang af van die algemene vlak van vertroue in die groep. Die oneindig veelsoortige en ingewikkelde bedrywighede van 'n groep sal tot stilstand kom indien mense mekaar nie die

meeste van die tyd vertrou nie. Leiers kan baie doen om die nodige vlak van vertroue in 'n groep te handhaaf. Die eerste vereiste is dat hulle die vermoë het om vertroue in hulself te inspireer (Gardner 1990:17).

### **2.6.5 Oordeelkundigheid**

McLean en Weitzel (1992:133) verwys na die vermoë wat leiers moet hê om analities te werk te gaan. Dit beteken hulle moet hul kan distansieer om moontlike benaderings te evalueer. In die werklike lewe word verwag dat die leier sonder versuim 'n besluit moet neem. Dit kom neer op 'n baie eenvoudige en praktiese keuse tussen drie konvensionele alternatiewe:

1. Die leier gee te kenne wat die besluit sal wees.
2. Die betrokkenes word ooreed wat die besluit behoort te wees.
3. Op 'n demokratiese wyse word die besluit deur die groep bepaal.

Coetsee (1989:18) onderskei ook 'n diagnostiese vermoë waarvoor leiers moet beskik. Dit is die vermoë om 'n probleem of saak werklik te kan identifiseer en om te kan onderskei tussen die oorsake wat aanleiding daartoe gegee het en die simptome daarvan.

### **2.6.6 Visie en die vermoë om te inspireer**

Visie en die vermoë om te inspireer is volgens Marx et al (1992:27) die natuurlike, aangebore en instinktiewe leierskap wat 'n gevoel van waagmoed en charisma oordra. Coetsee (1989:16) beweer dat daar min twyfel kan wees dat werklike uitstaande leiers persone was of is wat 'n visie oor 'n bepaalde saak, onderneming of die toekoms ontwikkel het. Hierdie visie is

duidelik geformuleer en is so aan belanghebbendes oorgedra dat hulle so sterk met die visie geïdentifiseer het dat hulle dit hul eie gemaak het. Indien volgelinge hulle totaal met die waardes en norme onderliggend aan die visie kan identifiseer, het die visie veral 'n invloed. Verder behoort die visie ook die grondslag te wees vir strategiebeplanning en die bepaling van langtermyn doelstellings en korttermyn doelwitte. 'n Leierskapsvisie moet sodoende 'n stuurmechanisme van leierskapsgedrag word, maar ook van beleidsdoelstellings, van operasionele beplanning en uiteindelik van volgelinge se gedrag (Galloway 2005:28). Wat die onderwys betref, bevestig Van Niekerk (2006:3) die belangrikheid van visiestelling en noem dat voornemende opvoeders geleer moet word wat die begrip visie in onderwysverband behels en hoe om 'n inspirerende visie saam met hul klasse daar te stel. Van Niekerk (2006:6) noem verder dat dit 'n belangrike langtermyn leierskaprol van enige leier behoort te wees om te sorg dat volgelinge so ontwikkel en bemagtig word dat hulle die visie kan bereik.

Gardner (1990:11-2) brei op die idee van visie in die lig van doelwitbepaling uit. Leiers verrig die taak van doelwitbeplanning of doelwitstelling op uiteenlopende maniere. Sommige handhaaf 'n visie van wat die groep op hul beste kan wees. Ander verwys na die oplossing van probleme, terwyl ander, wat die leiding oor verdeelde faksies in 'n groep neem, in staat is om oorkoepelende doelwitte daar te stel wat groeplede verenig en hul energie op die doelwitte rig. In ons eietydse, gekompliseerde samelewing moet doelwitbeplanning en doelwitstelling voorafgegaan word deur intensiewe navorsing om moontlike probleme te probeer oplos.

#### **2.6.7 Navolgenswaardigheid**

'n Belangrike aspek van 'n leier se rol is sy vermoë, nie alleen om die groep te verteenwoordig en namens hulle te praat nie, maar ook om sy groep simbolies te verteenwoordig (Lindgren 1973:386). Gardner (1990:18-19) beskou leiers ook uiteraard as simbole om nagevolg te word. In 'n groep wat bedreig word deur innerlike tweedrag kan die leier 'n deurslaggewende simbool van eenheid wees. In 'n minderheidsgroep se stryd om sy regmatige plek in die samelewing te vind, kan strydlustige leiers die perfekte simbool van hul mense se woede en stryd wees. Die meeste leiers raak bewus van die simboliese aspekte van hul rol en maak doeltreffende gebruik daarvan. Gandhi was een van die twintigste eeuse leiers wat dit goed reggekry het. Die manier waarop hy sy veldtogte gelei het, sy tye in die tronk en met sy kleredrag was hy 'n simbool vir sy mense in hul stryd. Bass (1981:264) haal Cooper aan wat daarop gewys het dat arbeiders geneig was om hul toesighouer se gedrag na te boots. Dit gebeur ook soms dat ondergeskiktes die persoon onder wie se beheer hulle staan se spraakuitdrukkings, stembuigings en eienaardige nieverbale aanwendsels naboots. Behalwe vir die nabootsing van gedrag is daar ook gevind dat volgelinge hulle belangstellingsveld verbreed het om meer in ooreenstemming te wees met dié van die leier. Met ander woorde, die volgelinge het gepoog om die agting wat die leier vir hulle het, te vergroot en om in die leier se guns te kom.

### **2.6.8 Verteenwoordigend**

Die kwessie aangaande die leier as verteenwoordiger van sy groep is volgens Tosi et al (1990:434) 'n komplekse aangeleentheid. Twee aspekte is hier van belang. Eerstens, wanneer een persoon ander verteenwoordig, is dit byna nooit 'n volledige en akkurate verteenwoordiging nie. Dit is nie vir een mens moontlik om voorsiening te maak vir ander se behoeftes en aspirasies nie. Tweedens is die praktiese uitvoerbaarheid 'n probleem om



omstandighede te skep waar voldoende verteenwoordiging sal plaasvind, want om voldoende verteenwoordiging te kry, moet die hele groep geakkommodeer word.

Ook Gardner (1990:20) beskou die verteenwoordiger van 'n groep in sy interaksie met ander groepe in ons eietydse samelewing as 'n gewigtige leierskapstaak. Dit is 'n onweerlegbare waarheid dat alle menslike stelsels (organisasies, groepe, gemeenskappe) wat deel vorm van die samelewing toenemend interafhanklik van mekaar is. Feitlik alle leiers op elke vlak kom in aanraking met ander stelsels as dié waaraan hulle verbonde is – take van verteenwoordiging, onderhandeling, beskerming van institusionele eerbaarheid, of publieke verhoudings. 'n Uitstekende kenmerk van die bevoegde leiers is dat hulle nie wegskram van eksterne verteenwoordiging nie. Hulle sien die langtermyn behoeftes en doelstellings van hul groepe in die breedste moontlike konteks, en handel dan daarvolgens.

Coetsee (1989:17) sien die leier in die rol van segsman, onderhandelaar en brontoedeler (persoon verantwoordelik vir die aanwending van bronne, byvoorbeeld geld en mannekrag). As segsman moet die leier inligting aan verskillende mense en groepe deurgee. Hy tree dus in 'n rol van “openbare betrekking” op om steun te werf, sleutelpersone met beïnvloedingsmag op die hoogte te hou, die publiek in te lig oor beleidsake, planne en prestasies en om bruikbare inligting te gee aan skakelpersone. As onderhandelaar neem die leiers die voortou wanneer die groep wat hulle verteenwoordig betrokke raak by belangrike onderhandelingsaktiwiteite met ander. As brontoedeler moet die leier toesien dat bronne doeltreffend aangewend word. Dit sluit in die skedulering van sy eie tyd, programmering van werk en bemagtiging van aksies.

Gebrekkige kommunikasie kan 'n negatiewe uitwerking op die leier hê. Van der Schyff (1998:5) sonder dan die volgende leemtes ten opsigte van sulke leiers uit: 'n Onvermoë om behoorlik te kommunikeer met die gevolg dat misverstande 'n algemene verskynsel is; 'n onvermoë om mense te motiveer; onkunde ten opsigte van die werkvereistes en disrespek teenoor gesag; 'n onvermoë om probleme op te los en besluite te neem en negatiewe en onetiese dade soos korrupsie, diefstal en geweld wat gereeld in die werksomgewing plaasvind.

In enige situasie waar daar interaksie tussen mense plaasvind, bestaan die moontlikheid dat daar meningsverskille mag ontstaan. Daarom word die kwessie van konflikhantering in die volgende afdeling bespreek,

### **2.6.9 Konflikhantering**

Daar bestaan min verhoudings tussen mense wat immuun is teen konflik. Rassespanning, politieke veldtogte, stakings en oorloë is voorbeelde van konflik tussen mense en tussen groepe (Lindgren 1973:448). Moontlike konfliktsituasies en hoe om dit te voorkom en/of te hanteer, strek vir dié wat lei, tot groot voordeel. Dit kan daartoe lei dat indien die situasie goed hanteer word, leiers se aansien by hul groepe styg (McLean & Weitzel 1992:172).

Konflik kan verskeie oorsake hê soos:

1. Die dwarsboming van individue of groepe se planne deur ander persone.
2. Mededinging deur verskillende groepe om dieselfde doel.
3. Ontoereikende kommunikasie tussen groeplede.
4. Misverstande tussen groeplede.

5. Die handhawing van verskillende standpunte deur groeplede.
6. Fisieke of geestelike vermoeidheid by groeplede.
7. As groeplede onder druk verkeer en in die hitte van die oomblik dinge sê wat hulle nie moes gesê het nie (Cawood et al 1989:94-95).

McLean en Weitzel (1992:173) noem nog ander oorsake. Konflik kan ontstaan as gevolg van verskille in die organisasie self. 'n Groeplid kan byvoorbeeld rebelleer teen die beleid van die groep. Konflik kan ook veroorsaak word deur wat genoem kan word simboliese verskille, byvoorbeeld die ligging van 'n kantoor of selfs die grootte van 'n lessenaar. Afhangende van die leierstyl wat hulle handhaaf en die omstandighede waaronder die konflik plaasvind, reageer leiers verskillend. Daar bestaan nie 'n “korrekte” manier vir die hantering van konflik nie, aangesien die leierstyl en die situasie bepalend gaan wees vir die benaderings wat gevolg gaan word (Cawood et al 1989:95). Volgens McLean en Weitzel (1992:173) en Cawood et al (1989:95-96) bestaan daar 'n verskeidenheid van metodes vir konflikhantering. Hulle noem die volgende:

1. Ignoreer dit. Sommige situasies is sodanig dat die konflik oor die potensiaal beskik om homself op te los.
2. Verwerp dit. Die leier mag verkies om die konflik of meningsverskil te laat vaar omdat daar niks is om oor begaan te wees nie.
3. Pak dit aan. Die leier mag besluit om die ander party of partye wat betrokke is te konfronteer en die geskil te besleg.
4. Kompromitteer. Die ander party word hiervolgens halfpad ontmoet en elke party moet bereid wees om gedeeltelik toe te gee.

5. Los dit op. Oplossing vereis normaalweg die bereiking van eenstemmigheid oor die verskille wat die konflik veroorsaak het.

Cawood et al (1989:94) is egter ook van mening dat konflikte vir goeie spanfunksionering in 'n positiewe lig beskou kan word, aangesien spanne waar daar net altyd saamgestem word en geen meningsverskille geduld of geopper word nie, kan stagneer. In tye van konflik kan enige suggestie dat die motiewe van 'n mens se groep bevraagteken word, beskou word as 'n vorm van verraad. As die groep enigsins voel hulle word bedreig deur iets van buite, sal die moreel en samehorigheidsgevoel hoër as gewoonlik wees en norme sal baie spesifiek gedefinieer word. Alles word ook georganiseer in terme van defensiewe en offensiewe strategieë. Selfopoffering en totale toewyding is aan die orde van die dag en groeplede sal hul beste doen om aan die ander hul lojaliteit en toegewytheid te bewys (Lindgren 1973:449).

Laastens word daar gekyk hoe 'n leier vernuwing of verandering hanteer.

#### **2.6.10 Ingesteldheid op vernuwing**

Gardner (1990:21) maak die stelling dat dit nie vir leiers noodsaaklik is om vernuwend te werk te gaan nie. Hulle verkies die beproefde metodes om doelwitte na te streef. Soms is dit nog geskik, maar die snelveranderende wêreld moet ook in ag geneem word. Dikwels is dit nie meer moontlik om van die beproefde metodes en oplossings gebruik te maak nie. Leiers moet die proses van vernuwing aanmoedig (Grobler 2003:26). Coetsee (1989:18) beweer dat mense oor die algemeen nie soseer weerstand teen verandering of vernuwing op sigself nie (hetsy dit politiese of tegnologiese veranderinge is), maar dat hul weerstand gemik is teen die sielkundige en sosiale implikasies daarvan. Die leiers se vermoë om weerstand teen

verandering of vernuwing te hanteer, is in ons eietydse samelewing van die heel belangrikste leierskapvaardighede (Grobler 2003:40).

As al die leierskapsvaardighede van naderby beskou word, wil dit voorkom asof slegs volmaakte individue daaraan kan voldoen. Die suksesvolle leier hoef egter nie oor al hierdie vaardighede te beskik nie, maar behoort daarna te streef.

Besluitneming en probleemoplossing is belangrike aspekte wat leierskap betref en daarom word dit vervolgens afsonderlik bespreek

## **2.7 Besluitneming en probleemoplossing**

### **2.7.1 Besluitneming**

Besluitneming is 'n belangrike aspek van leierskap, want die leiers of hul groepe moet besluite neem om hul saak te kan dien en die saak te kan uitvoer sodat hulle hul mense kan lei. Dit behels ook 'n leier se vaardigheid om besluite te neem of om 'n groep te lei om besluite te neem. Leiers kan alleen hul besluitnemingsvaardigheid verbeter deur die nodige waagmoed aan die dag te lê en bereid te wees om besluite te neem (Cawood et al 1989:55). McLean en Weitzel (1992:159) merk op dat die meeste trauma wat gepaard gaan met risiko's en die hantering van vrese afkomstig is van òf die onvermoë òf die onwilligheid van leiers om besluite te neem. 'n Leier moet in riskante situasies die regte besluite kan neem. Daarom is dit 'n leierskapsvaardigheid wat hoë voorkeur behoort te geniet.

Daar is besluite wat beskryf kan word as besluite wat die kenmerkende verantwoordelijkheid van leiers is. Dit is die besluite om 'n seleksie te maak van die beste, beskikbare middele om

die gesamentlike doel te bereik. Adair (1984:108-116) en Lamprecht en Botha (1990:75-77) onderskei verskillende stappe in die besluitnemingsproses:

1. Spesifiseer die doel. Daar moet sekerheid wees oor wat gedoen moet word. Die probleem soos dit op die oog af gesien word, moet geïdentifiseer word. Op hierdie stadium is daar dus nog nie veel inligting oor die probleem bymekaargemaak nie.
2. Versamel alle beskikbare inligting. Daar moet soveel moontlik inligting oor die probleem versamel word om seker te maak of die oënskynlike probleem die werklike probleem is. Die nuwe inligting behoort lig op die saak te werp as dit in verband gebring word met reeds bestaande inligting. 'n Prentjie word dus verkry van die situasie soos wat dit werklik is. Die inligting moet in verhouding met die besluit gesien word.
3. Moontlike optrede. Nadat 'n situasie-analise (stap 2) gedoen is, behoort dit duidelik te wees dat daar 'n aantal optredes of moontlike besluite beskikbaar is. Daarvan moet 'n lys gemaak word.
4. Besluitneming. Deur analitiese, sintetiese en kritiese denke word die onderskeie optredes of moontlike besluite ondersoek en teen mekaar opgeweeg. In hierdie proses word die volgende onderneem: die voordele en nadele word teenoor mekaar gestel, die gevolge van elke optrede word ondersoek, standarde, maatstawwe en waardes word teenoor elke optrede opgeweeg, asook die risiko's teenoor die verwagte voordele. Daar moet nie te lank uitgestel word voordat die finale besluit geneem word nie, want die betrokkenes by die probleem kan ongeduldig raak, die omstandighede kan dalk verander of daar kan selfs aan die leier se bekwaamheid getwyfel word.

5. Implementeer die besluit. Die besluitnemingsproses is nie voltooi totdat dit geïmplementeer is en die betrokkenes geleer het om saam met die gevolge daarvan te leef nie.

Die druk waaraan die besluitnemer onderwerp is, hang af van die belangrikheid van die besluit. Dikwels help 'n leier se kalmte en vertroue, sy vermoë om kop te hou terwyl ander kop verloor en hom blameer, om 'n klimaat te skep waarin die besluit, miskien nie die beste een nie, tog doeltreffend geïmplementeer kan word (Adair 1984:119).

### **2.7.2 Probleemoplossing**

Cawood et al (1989:67) beweer dat die mens se hele bestaan een is waarin hy deur 'n reeks uitdagings of probleme gekonfronteer word. Dit wissel van die heel eenvoudige probleem wat maklik hanteer kan word tot die mees ingewikkelde en verweefde probleme waarvoor daar geen vinnige of maklike oplossing bestaan nie. McLean en Weitzel (1992:166) is van mening dat daar in enige leier-volgeling-verhouding onvoorsiene probleme kan opduik. Al die subjektiewe reaksies wat voorkom as 'n probleem opduik, is heeltemal natuurlik en noodsaaklik. Dit is deur hul objektiewe reaksies dat die leier en groep bevredigende oplossings sal vind. Objektiviteit word in die meeste gevalle bewustelik aangekweek. Selfs dan is dit moontlik dat onvoorsiene probleme nie met volkome objektiviteit opgelos word nie.

Conrath (1987:127) koppel kreatiwiteit aan probleemoplossing. Kreatiwiteit verwys gewoonlik na die letterkunde, beeldhoukuns, musiek en ballet eerder as na probleemoplossing. In teenstelling met die algemene opvatting is kreatiwiteit nie noodwendig

net tot die kunste beperk nie. 'n Wetenskaplike of ekonoom kan argumentsonthou net so kreatief wees soos 'n kunstenaar. Die kunstenaar en die wetenskaplike maak albei op inspirasie en insig staat. Dit omvat onder meer die volgende: dat die mens die vermoë het om die benadering tot 'n probleem te kan verander, om idees voort te bring wat relevant en ongewoon is, om verder as die huidige situasie te kan sien en om die probleem te kan herdefinieer (Olivier en Wiechers 1994:292).

Volgens Conrath (1987:127) is kreatiwiteit 'n proses wat deel vorm van leierskapsgedrag in die oplossing van probleme. Sonder kreatiwiteit sal die simptome van die probleem in plaas van die probleem self, opgelos word. Daarsonder sou korttermynantwoorde (oplossings) gevind word in plaas van langtermynantwoorde (oplossings). Probleemoplossing vereis kreatiewe, vindingryke denke. Kreatiwiteit is inderdaad fundamenteel tot leierskap en dit kan met vasberadenheid en oefening aangeleer word.

Adair (1984:129) beweer dat daar 'n groot mate van ooreenstemming bestaan tussen die stappe wat met probleemoplossing gevolg word en dié wat met die wetenskaplike metode van ondersoek gevolg word. Volgens hom en Grobler (2003:69-70) is die stappe soos volg:

1. Raak bewus van die probleem en definieer dit. Dit bestaan uit die waarneming van die eerste tekens of simptome van die probleem. Cawood et al (1989:69) praat van die oënskynlike probleem. Normaalweg is dit die oënskynlike probleem wat leiers se aandag eerste op die moontlike bestaan van 'n probleem vestig en hulle daartoe dwing om tot aksie oor te gaan.
2. Ondersoek die gegewens (feitlike inligting rakende die probleem). Behalwe vir die waarneming van die gegewens sluit hierdie fase 'n inspeksie van die betrokke



gegewens of 'n ondersoek na die elemente van die probleem wat gestruktureer moet word, in. Soms sal die “verborge faktor”, die sleutel tot die probleem, gedurende hierdie fase betekenisvol raak, net soos 'n belangrike leidraad vir 'n waaksame speurder. Cawood et al (1989:69) verwys ook in hierdie verband na die identifisering van die kritiese faktore – belangrike feite wat verband hou met die probleem of die parameters waarbinne daar met die probleem omgegaan kan word.

3. Moontlike hipoteses. Die sintetiserende vermoë van die verstand is alreeds aktief en nou word moontlike hipoteses vir oplossing van die probleem geopper en in besonderhede uitgewerk. Indien nie een geskik is nie, moet die probleem weer ontleed word en moontlik weer uiteengesit word in die lig van 'n nuwe ontleding van die doel en ander hipoteses wat vorendag gekom het (Adair 1984:130).
4. Die moontlike oplossing. Soms bestaan daar minder belangrike probleme rondom die werklike probleem, en dit is nodig om dit eers op te los voordat daar by die eintlike oplossing gekom kan word. Emosie mag betrokke wees by hierdie fase – verligting van spanning, woede en teleurstelling, bevrediging of wanhoop. Die oplossings afkomstig van die gekose hipoteses word gemeet aan bekende faktore, byvoorbeeld koste en tyd, of deur eksperimentering en die versameling van nuwe inligting, ten einde te sien of hulle geldig of steekhoudend en hipotese-ondersteunend is.

Dit is tog nodig dat leiers hulself skool in die prosedure om deur die stappe te beweeg, alhoewel die stappe lomp en omslagtig voorkom en dikwels in die praktyk nie tydens elke probleemoplossingsituasie toegepas kan word nie. Alhoewel hulle gelyktydig uitgevoer word, moet die stappe tydens die oefensessie onderskei word. Alle groeplede moet as 'n eenheid met dieselfde stap besig wees en in 'n bepaalde volgorde werk (Cawood et al 1989:71).

## 2.8 Leierskap en bestuurstyl

Baie mense gebruik die begrippe “bestuur” of “bestuurder” en “leierskap” en “leier” verwisselbaar. Bestuur (bestuurders) en leierskap (leiers) kan volgens Steyn (1996:6) nie as dieselfde begrippe beskou word nie. Alhoewel leierskap nou verwant is aan bestuur, is dit nie dieselfde nie. 'n Goeie bestuurder kan gewoonlik 'n goeie leier wees, maar 'n goeie leier is nie noodwendig 'n effektiewe bestuurder nie (Marx et al 1992:292).

Die woord “bestuurder” dui op 'n persoon wat 'n leidende rol in 'n organisasie speel, in beheer is van die organisatoriese prosesse en die beste moontlike gebruik maak van sy mense (McEwan 2003:4 en Gupton 2003:22-23). Gardner (1990:3-4) beweer dat indien 'n bestuurder se optrede ontleed word, daar gevind word dat hy/sy baie leierskapeienskappe kan hê.

Adair (1984:52) en Day et al (2001:29) stel die vraag tot watter mate en in watter opsigte die bestuurder 'n leier is. Aan die een kant word daar 'n definitiewe onderskeid gemaak tussen “bestuur” en “leierskap” en aan die ander kant word dit feitlik gelyk gestel. Gardner (1990:4) beweer dat selfs die mees visioenêre leier per geleentheid deur die besluite in die gesig gestaar word wat elke bestuurder ook teëkom, byvoorbeeld wanneer om 'n korttermyn verlies te aanvaar om sodoende 'n langtermyn voordeel te behaal, hoe om skaars bronne te hanteer en aan watter lid in die groep 'n delikate taak toe te vertrou. Hier word ook afgewyk van die konvensionele onderskeid tussen leiers en bestuurders en verskillende kategorieë word

gebruik – leiers en leierbestuurders word in een kategorie geplaas en in die ander kategorieë word die talryke bestuurders geplaas wat normaalweg nie as leiers beskryf kan word nie.

Leiers en leierbestuurders onderskei hulself van gewone bestuurders in 'n hele paar opsigte:

1. Hulle dink en beplan verder as slegs dit wat onmiddellik die aandag verg, byvoorbeeld verder as die dag se krisis of die kwartaallikse verslag wat opgestel moet word.
2. As hulle aan die groep dink waaroor hulle beheer het, plaas hulle dit in verhouding met groter werklikhede – die groter organisasie waarvan hulle deel is, toestande ekstern aan die organisasie en globale tendense.
3. Hulle bereik en beïnvloed mense buite hulle ampsgebied.
4. Hulle beklemtoon in 'n hoë mate die verweefdheid van visie, waardes en motivering en het instinktief begrip vir die nierasionele en onbewuste elemente van leiervolgeling-interaksie.
5. Hulle het die vermoë om die teenstrydige behoeftes van veelvuldige groepe te hanteer.
6. Hulle dink in terme van vernuwing en verandering. Clewlow en Rupert (1989:13) ag hierdie aspek as van die uiterste belang. Hulle noem dat die ware toets van leierskap die vermoë is om verandering op net die juisste oomblik te bewerkstellig. Dit is beter om te inisieer as om reaktief op te tree.

Gardner (1990:4) is dit eens dat die leier of leierbestuurder na die hersiening van bestaande prosesse en strukture streef omdat hy dit nodig ag in 'n snelveranderende wêreld. Die bestuurder neig om die organisasiestruktuur en prosesse te aanvaar soos dit reeds bestaan (Gupton 2003:172). Die bestuurder is ook nouer verbind aan 'n organisasie as 'n leier.

Gardner (1990:15-16) dui nie net die verskille aan tussen wat hy noem die leier of leierbestuurder en die bestuurder nie, maar volgens hom is daar ook aspekte van leierskap wat as bestuur beskryf kan word:

1. Beplanning en prioriteitsbepaling. As daar van die veronderstelling uitgegaan word dat breë doelstellings vasgestel is, moet iemand die beplanning doen, prioriteite vasstel, middele bepaal en beleid formuleer. Dit is funksies wat dikwels deur leiers uitgevoer word.
2. Organisering. Iemand moet die strukture en prosesse ontwerp waardeur wesenlike strewes vervul kan word. Leiers behoort hulself nie as onmisbaar te beskou nie, maar behoort die groep die bevoegdheid te gee om voort te gaan.
3. 'n Voortgesette funksioneringsfunksie van die stelsel. Dit klink na 'n uitgemaakte saak dat om in beheer te wees van die reëlings waardeur individuele energie saamgesnoer word om gesamentlike doelwitte te bereik, 'n bestuurstaak is. Maar dit is duidelik dat die meeste leiers hulself per geleentheid in 'n posisie bevind waar hulle een of ander van die noodsaaklike take verrig: mobilisering en aanwysing van bronne, personeelvoorsiening en die versekering van voortgesette groeikrag van die groep, die skep en handhawing van doelmatige prosedures, rigting-aanduiding, delegering en koördinerings, voorsiening van 'n stelsel van aanmoediging, verslaggewing, evaluering en die aanvaarding van aanspreeklikheid vir die betrokke instansie se optrede.
4. Die opstel van 'n agenda en besluitneming. Die doelwitte mag duidelik wees sodra die organisasie gevestig is en glad funksioneer, maar agenda-opstellings- en besluitnemingsfunksies moet nog afgehandel word. Die aankondiging van doelwitte sonder 'n voorgestelde program om dit te bereik, is 'n bekende politieke verskynsel,

maar nie een wat geloofwaardigheid behou nie. Daar bestaan leiers wat kan motiveer en inspireer, maar wat nie 'n weg na die doelwit kan visualiseer in praktiese, uitvoerbare stappe nie. In so 'n geval moet die leier mense in sy span koöpteer wat wel die vermoë het om uitvoering daaraan te gee.

5. Beoefening van taktvolle oordeel. In ons multikulturele samelewing vind persone wat in beheer is van kragtige ondernemings dat hulle inderwaarheid in beheer is van kleiner groepe binne die organisasie en wedywer met vele buite die organisasie. Elk het sy eie behoeftes en eise. Een van die take van 'n leier/bestuurder is om die nodige taktvolle oordeelkundigheid aan die dag te lê om te voorkom dat die sekondêre konflikte wat met elke groep se oogmerke gepaardgaan, die vooruitgang na primêre doelwitte blokkeer.

Uit die voorafgaande kan die afleiding gemaak word dat daar wel 'n onderskeid gemaak kan word tussen leierskap en bestuur, maar dat die twee begrippe ook onlosmaaklik verbind is en dus oorvleuel.

## **2.9 Samevatting**

In hierdie hoofstuk is daar gepoog om die aard en wese van die begrip leierskap te ontleed. Die aard en wese van leierskap beslaan so 'n wye terrein dat dit nouliks moontlik is om dit volledig te bespreek.

Daar is daarop gewys dat die mens 'n groepsweise is. Die tradisionele leierskapstyle is bespreek, maar daar is ook kortliks na ander style verwys. Enkele leierskapteorieë is

aangeraak en daar is na die kennis en kuns van leierskap verwys. Die andersheid tussen 'n bestuurder en leier is ook kortliks uitgelig.

In die volgende hoofstuk sal daar kursories na Plato in sy tydruimtelikheid (sy spesifieke tyd en plek in historiese perspektief) verwys word as verteenwoordigend van die voor-Christelike tydvak. Daar sal ook kortliks verwys word na die algemene opvoedkundige beginsels soos deur Plato vertolk en meer spesifiek opvoedkundige beginsels wat betref opvoeding tot leierskap. In dieselfde mate sal Desiderius Erasmus, as eksemplaar uit die Renaissance-tydperk, ondersoek word.

## HOOFSTUK 3

### ENKELE VROEË EKSEMPLARE VAN OPVOEDING TOT

#### LEIERSKAP: PLATO EN DESIDERIUS ERASMUS

3.1	Inleidende oriëntering .....	73
3.2	Plato .....	73
3.2.1	Inleiding en historiese agtergrond .....	73
3.2.2	Plato se denke met betrekking tot leierskap .....	75
3.2.2.1	Die verkiesing van leiers .....	77
3.2.2.2	Die eienskappe van 'n leier .....	79
3.2.2.3	Die opleiding van 'n leier .....	81
3.2.3	Samevatting .....	85
3.3	Desiderius Erasmus .....	86
3.3.1	Inleiding en historiese agtergrond .....	87
3.3.2	Algemene filosofiese denke .....	89
3.3.3	Spesifieke opvoedingsgedagtes met betrekking tot leierskap .....	93
3.3.3.1	Die identifisering van leiers .....	93
3.3.3.2	Die eienskappe van 'n leier .....	94

3.3.3.3	Die opleiding van 'n leier .....	97
3.4	Samevatting.....	99

### **3.1 Inleidende oriëntering**

### **3.2 Plato (428v.C.-347v.C.)**

In 'n snelveranderende wêreld wat toenemend gebuk gaan onder eise wat onmiddellike en daadwerklike optrede verg, kan Plato as eksemplaar dien van iemand wat in sy tyd leiding kon neem. Dit is nie te betwyfel dat Plato se denke nog relevant is vir die opvoeding oor die algemeen en leierskap in besonder in die tegnologiese tyd nie (Barrow 1976:1-2 en Vloemans sa:65). Sy taalgebruik, praktiese optrede, diepsinnige denke en helderheid is nog steeds van besondere betekenis vir die eietyd (Swart, Pretorius, Zietsman en Van Aswegen 1963:12).

Plato se eintlike relevansie lê in sy uitstaande begrips- en redeneringsvermoë wat hy aangewend het in die najaging van die waarheid – veral die waarheid oor hoe die mens behoort te lewe en sy lewe te lei. Plato is van belang omdat hy die vermoë gehad het om daardie vrae te opper wat groot betekenis inhou vir die mens en sy interaksie met die samelewing (Barrow1976:1-2). Aangesien Plato gedurende 'n sekere tydperk (voor Christus) en in 'n bepaalde plek of milieu geleef het, is dit nodig om eers sy lewensomstandighede in hierdie verband te ondersoek, want dit sou 'n besliste invloed en uitwerking op sy denke gehad het. Vervolgens word daar eers aan hierdie aspekte aandag gegee.

#### **3.2.1 Inleiding en historiese agtergrond**



Plato is in 428 v.C. in Athene gebore. Aan sowel vaders- as moederskant was hy deel van die aristokrasie wat 'n groot rol in die politieke lewe van die gegoede stand gespeel het. Sy vader, Ariston, was uit die geslag van koning Kodros, een van die vroeë konings van Athene, en van moederskant het hy van die befaamde wetgewer, Solon, afgestam (Van der Velde 1964:3, Coetzee 1977:45 en Vloemans sa:65). Plato se jeugjare het hy deurgebring tydens die oorloë tussen Athene en Sparta. Nie lank daarna nie is Plato se leermeester, Sokrates, ook tereggestel. Plato het hom beskou as die beste, wysste en regverdigste man wat toe gelewe het. Onder hierdie omstandighede skryf Plato oor die Staat, of die Republiek, of die gemeenskap – vir die samesyn van mense in 'n bevredigende polis of stad. Hy skryf oor regverdigheid (dikaiosyne) – die kuns van goeie verhoudinge met ander mense (Versfeld sa:7-8 en Klosko 1986:1).

Plato het na Sokrates se dood Athene die rug gekeer en die volgende ongeveer tien jaar in vrywillige ballingskap geleef. Op veertigjarige ouderdom keer Plato terug na Athene. In 387 v.C. stig hy sy bekende Akademie in Athene in 'n tuin van herinnering wat ter ere van die volksheld Akademos uitgelê is (Verster, Theron en Van Zyl 1982:11, Meyer 1975:21 en Crossman 1937:109). Dit was volgens Klosko (1986:13-14) 'n opleidingsentrum waar toekomstige leiers, staatsmanne, raadgewers van staatsmanne en filosowe gratis opgelei kon word. Die bekendste van sy leerlinge was dan ook Aristoteles wat die leermeester van Alexander die Grote was. Die Akademie het vir nege eeue bestaan en is eers in 529 n.C. op bevel van keiser Justinianus gesluit (Coetzee 1977:46). Volgens Dreyer in Faure, Van Pittius, Kriek, Louw en Wainwright (1981:42) en Coetzee (1977:46) het Plato baie geskryf oor, onder andere, leierskap. Sy werke is oor 'n tydperk van vyftig jaar geskryf en sluit in vyf en dertig dialoë, dertien briewe en enkele digterlike fragmente. In baie van hierdie werke kom sy

siening van die samelewing en die staat na vore. Die belangrikste hiervan is die *Politeia* wat gewoonlik vertaal word as *Die Staat* of *Die Republiek*. Hierdie werk, waarin Plato, in die besonder, skryf oor die opvoeding van die leier of filosoofregeerders, was nie net vir sy tyd bedoel nie, maar is steeds relevant (Lodge 1947:262 en Vloemans sa:95). Prozesky (1964:5) noem dat Plato in *Die Republiek* twee radikale veranderings in die staatsvorm bepleit. Eerstens sou hy die regering (leiersposisies) toevertrou aan diegene wat gedurende hul lang opleiding vir die verrigting van hierdie taak bewys gelewer het dat hulle oor die nodige vaardigheid, kennis en insig beskik. Verder het hy die afskaffing van privaateiendom en van die gesinslewe bepleit, met die instelling van 'n gemeenskaplike eiendomsreg in die plek daarvan. Daardeur wou Plato poog om onselfsugtigheid te laat realiseer. Die idee van regverdigheid figureer ook sterk in hierdie werk (Versfeld sa:36).

Plato is in 347 v.C. oorlede. Gedurende sy laaste besoek aan Syracuse het hy tot die slotsom gekom dat sy filosofiese gedagtes nie haalbaar was nie, want binnelandse opstande in Griekeland het die land sodanig verswak dat dit 'n maklike prooi was vir die aanvalle van die Perse, Karthage en Macedoniërs. Dus was Plato se lewe gekenmerk deur 'n tyd en milieu van verval en agteruitgang (Klosko 1986:2 en Crossman 1937:77).

### **3.2.2 Plato se denke met betrekking tot leierskap**

In Plato se utopiese staat is dit kenmerkend dat die status waarmee burgers bejeën moes word, 'n hiërargiese orde toon. Volgens Coetzer en Van Zyl (1989:28) sou die heersers (leiers) uit die aard van die saak die meeste respek afdwing aangesien hulle die vermoë het om filosofies te rasionaliseer. Hulle word dan ook in *Die Republiek* van Plato vergelyk met die edelste van metale, naamlik goud. In teenstelling hiermee word die kwaliteite van silwer en brons

onderskeidelik vergelyk met die bewakers en werkers van die staat. Pistorius (1982:51), Verster et al (1982:5) en Dewey (1932:104-105) beweer dat Plato in die mens se gees drie vermoëns onderskei – rede, wil en begeerte, en hiervolgens word die samelewing in drie stande verdeel. Elkeen is volgens sy aanleg en begaafdheid opgevoed om in die samelewing in te pas as werker, vegter of regeerder – die drie stande waaruit sy staat sal bestaan. Plato onderskei eerstens die groot meerderheid van die bevolking by wie liggaamlike begeertes oorheersend is. Diesulkes is die werkers en handelaars by wie winsbejag en sintuiglike plesier hoogty vier. Hulle is aards en net op die materiële ingestel. Die tweede stand is die bewakers. By hulle is die wil oorheersend en die polisie en soldate tel onder hulle. Hulle moes aan die filosoofregeerders desnoods gewapende hulp by die uitvoering van hul besluite en verordeninge verleen (Vloemans sa:95). Sanchez (1976:23) voeg ook die politici by hierdie klas. Die rede is by die hoogste stand die bepalende faktor en sodanige groep is die minste op die materiële ingestel. Uit hierdie geleedere moes die leiers, wetgewers en opvoeders kom.

Wat die opvoeding van die verskillende stande betref, het Plato ook gedifferensieer (Vgl. hfst.3 par. 3.2.1). Gruben (1973:4) wys daarop dat die kind sy aanvangsjare in publieke kinderhuise moes deurbring waar na sy fisiese welsyn omgesien is en waar aanvaarbare idees van godsdiens en patriotisme by die kind tuisgebring moes word. Meer formele onderrig moes op sesjarige ouderdom in aanvang neem en het tot op agtien jaar geduur. Dan is 'n reeks eksamens afgelê wat die brons- en koperwerkers van die silwer en goue hoër klasse geskei het. Seuns tussen agtien en twintig jaar het 'n militêre kursus ondergaan. Die soldate- en werkersklas is teen die einde van die kursus van die res van die groep geskei. Hierdie leierskorps is verder tot op dertig onderrig waarna die bestes deur die aflê van 'n eksamen aangedui is. Laasgenoemde is vir 'n verdere vyf jaar in 'n studie van abstrakte denke onderrig. Vanaf vyf en dertig tot vyftigjarige ouderdom het hierdie leierskorps (filosoofregeerders) die

staat in ondergeskikte afdelings regeer. Op vyftigjarige ouderdom is die briljantste van laasgenoemde groep verhef tot die status van bewaker.

Vir Plato het leierskap in die eerste plek politieke leierskap geïmpliseer. Sy ideale leiers in sy utopiese staat was dan ook die bewakers en filosoofregeerders. As sy lewensomstandighede in ag geneem word, is dit te verstane. Na aanleiding hiervan wys Barrow (1976:12) daarop dat Plato gemeen het dat die deurslaggewende oorsaak van swak regering die gebrek aan bekwaamheid van die leiers was. Hy het tot die slotsom gekom dat morele kennis die voorvereiste vir doeltreffende leierskap was. Daarom het Plato 'n regering deur die rede voorgestel. In die praktyk het dit beteken dat die leier oor wysheid moet beskik. Hierdie wysheid sou slegs aanwesig wees by die filosowe. Mclean en Weitzel (1991:34), Versfeld (sa:63) en Prozesky (1964:5) wys daarop dat daar nooit 'n einde sal kom aan die gemeenskap en staat se probleme nie, en selfs nie die probleme van die mensdom nie, as filosowe nie die leiers word of dié wat lei, nie filosowe word nie. Vervolgens word aandag gegee aan die spesifieke opvoedingsgedagtes wat leierskap betref.

### **3.2.2.1 Die verkiesing van leiers**

Plato, soos aangehaal deur Lodge (1947:88-89), het die volgende verklaar: Volgelingskap impliseer leierskap. Lojaliteit impliseer 'n oorsaak. Sienswyse impliseer kennis. Afhanklikheid impliseer 'n leier. Die hele menslike samelewing is gerig op leiers – in die kerk, gemeenskapsinstellings, regeringsinstansies en in oorlogvoering. Plato wou hê dat die mens sy ondersteuning gee aan en homself afhanklik voel van iemand – 'n bevoegde leier. Hierdie leier moet beter wees as die gemiddelde burger wat betref kennis, ervaring en karakter, en die personifikasie wees van vaste beginsels. Aangesien dit so van primêre belang

is vir die gemeenskap om doeltreffende leierskap te verseker, is dit nodig dat die talentvolste burgers ten opsigte hiervan sodanige opleiding ontvang (Versfeld sa:52 en Jaeger 1947:209).

Moberley (1955:20) en Lodge (1947:89) is dit eens dat dit van die uiterste belang is dat slegs die geskikste burgers verkies word om 'n hoër opleiding te ontvang. Daar mag op geen wyse teen enige burger gediskrimineer word wat betref afkoms, inkomste of geslag nie. Die een of ander meganisme van keuring of verkiesing gegrond op gimnastiek en musiek sou die mees belowende kandidate aandui. Genoemde kandidate moes dan afgesonder word vir spesiale leierskaponderrig. Die keuring van die jong mense is uitgevoer deur gebruik te maak van toetsing en eksaminering in 'n verskeidenheid opsigte: Die bekwaamste bewakers sou diegene wees wat die meeste tekens toon wat kenmerkend van bewakers is – wys en doeltreffend, en met 'n spesiale sorgsaamheid vir die spesifieke groep of gemeenskap. Opvoeding behoort voorsiening te maak dat individue gekeur kon word om uit te vind waarvoor hulle bevoeg is. Daar moes ook seker gemaak word dat die opleiding wat hulle sou ontvang, hulle in staat sou stel om dié rol te speel waartoe hulle wel bevoeg was en waarin hulle die beste kon presteer (Dewey 1934:103 en Prozesky 1973:6).

Van der Velde (1964:19) en Jaeger (1947:313) is van mening dat dié norm van karaktervastheid van groot belang is in die keuringsproses, asook die intellektuele aspek. Daarom moet kandidate reeds op 'n vroeë leeftyd geïdentifiseer word en op die proef gestel word. Hulle moet opdragte ontvang wat hulle op 'n dwaalspoor sal plaas en hul pligte sal laat vergeet. Slegs diegene wat hul nie van stryk laat bring nie, is die voortreflikes. Verder moet hulle onderwerp word aan allerlei vorme van ontbering, pyn en innerlike worsteling, en hul reaksies daarop moet nagegaan word. Lodge (1947:89) en Van der Velde (1964:20) noem dat

kandidate gekonfronteer moet word met situasies om hul leierskapeienskappe in uiteenlopende omstandighede te bepaal.

Kandidate wat onbekwaam of onwaardig voorkom, moet gedegradeer word, terwyl bekwame en waardige kandidate bevorder moet word. Tog het Plato volgens Jaeger (1947:247) die mening gehuldig dat afkoms in 'n sekere opsig wel 'n belangrike rol kan speel in die vorming van die leierskorps: Plato was oortuig dat kinders van groot leiers oor die algemeen net so uitsonderlik as hul ouers sal wees, indien die ouers sorgvuldig gekies en gepaar is.

### **3.2.2.2 Die eienskappe van 'n leier**

Volgens Simmons (1973:1,9) en Dreyer (in Faure et al 1981:51) moes Plato se ideale leier (staatsman in hierdie geval) in sy utopiese staat, soos gestruktureer in *Die Republiek*, 'n filosoof wees. Vir Plato was die ware filosoof dié wat die wysheid liefhet in die wydste sin van die woord. Hierdie sogenaamde “liefde vir die wysheid” veronderstel volgens Plato onderrig, kennis en die waarheid self. Hy moet dus die ware werklikheid en die ewige, onveranderlike waarheid ken. Dit impliseer ook dat hy insig moet hê in die rangorde van waardes en norme, sodat hy altyd kan onderskei tussen minder en meer belangrike sake. In teenstelling hiermee verander die niefilosoof se menings wat gegrond is op sy beginsels soos die omstandighede dit verg. Hy het geen vaste standaardde of norme waarvolgens hy kan oordeel of handel nie. Plato se ideale leier (filosoofregeerder) moet dus 'n lewe hê wat gegrond is op vaste norme en waardes, asook insig wat nie net teoreties is nie, maar ook prakties uitvoerbaar is. Tog impliseer wysheid ook dat die insig van die wyse in sy eie lewe verwerklik sal word. As gevolg van sy kennis en insig, maar ook sy persoonlike lewenswyse,

het die leier die vermoë om absolute leiding in sy spesifieke groep te neem (Klosko 1986:159-160 en Crossman 1937:122).

Jaeger (1947:312-313) stel tereg die vraag wie in die gemeenskap die vermoë sal hê om aan genoemde vereistes te kwalifiseer. Volgens hom het Plato verduidelik dat diegene wat gekies word om opleiding te ontvang as filosofiese leiers die verantwoordelikste en dapperste eienskappe moet openbaar. Hulle moet ook so fisies aantreklik, edel en trots as moontlik wees. Maar genoemde eienskappe moet gekombineer word met die kwaliteite wat onmisbaar is vir 'n hoër opleiding – skerpsinnigheid, 'n vinnige begripsvermoë, 'n goeie geheue en deursettingsvermoë. So 'n persoon moet byvoorbeeld nie net die fisiese inspanning en genot wat jag en atletiek bied, kan hanteer nie, maar ook intellektuele vermoeidheid. Hy/sy moet ook nie die waarheid net gedeeltelik liefhê nie; dus opsetlike leuens haat, maar onbewustelike leuens aanvaar nie.

Volgens Klosko (1986:138) het Plato die feit hoog aangeslaan dat daar drie verskillende soorte mense in die samelewing is. Eerstens die liefhebbers van wysheid, tweedens die liefhebbers van 'n prysenswaardige gevoel wat byvoorbeeld deur die behaling van 'n sportprestasie meegebring word, en derdens die liefhebbers van materiële gewin in die vorm van geld en eiendom. Regverdigheid in die gemeenskap vereis dat die beginsel van spesialisering gehandhaaf word. Elke individu moet dus in sy spesifieke groep geakkommodeer word om daar sy funksie te verrig. Hiervolgens moet die leier die vermoë hê om toe te sien dat veral die filosowe, wie se uitsonderlike kwaliteite skaars en waardevol is, nie verlore sal wees vir die samelewing deur hulle met funksies op te saal waarvoor hulle nie bestem is nie. Klosko (1986:150) noem voorts dat die individuele lede in die gemeenskap as gevolg van die stelsel nie onregverdig behandel moet word nie. Die leiers moet nie hul mag

misbruik nie (Dreyer in Faure et al 1981:49-50). Inderdaad moet hulle aansienlike opofferings maak om vertrouwe waardig te wees. Sanchez (1976:31-32) beweer in hierdie verband dat Plato onomwonde verklaar het dat die leier hom nie mag skuldig maak aan materiële selfverryking nie. Hy het aanbeveel dat geld, spesiale luukse wonings en die invloed van familie van hulle weggehou moes word: "...they (the rulers) alone of all the citizens are forbidden to touch and handle silver and gold, or to come under the same roof with them or wear them as ornaments, or drink from vessels made of them. This manner of life will be their salvation and make them servants of the commonwealth."

Plato het selfbeheersing as 'n eienskap van 'n leier, hoog aangeslaan (Versfeld sa:16,99 en Dreyer in Faure et al 1981:49). Volgens Plato het die laagste deel van die siel bestaan uit die laer emosies – die drange en drifte. Selfbeheersing en die deeglike oorweging van 'n situasie is die besondere deug van hierdie deel van die siel. Die beheersing van die drifte (drange) en hartstogte is in wese deel hiervan sodat hulle die mens nie tot dierlike onredelikheid en tot dwaasheid verlaaf nie (Klosko 1986:101,103).

### **3.2.2.3 Die opleiding van 'n leier**

Volgens Moberley (1955:19-20) is die gehalte van 'n gemeenskap se leiers van so 'n kardinale belang dat dit die laaste aspek is wat 'n gemeenskap kan bekostig om te negeer. In *Die Republiek* het Plato in 'n groot mate aandag gegee aan die opleiding van 'n uitgesoekte groep vir leierskap. Sodanige opleiding sou meer intensief en langdurig wees as die opvoeding van die groot meerderheid van die bevolking. 'n Goedgeorganiseerde organisasie is afhanklik van spesialisering; dus moet elke individu 'n funksie vervul waarvoor hy die nodige bevoegdheid het. Die mees verantwoordelike ampte vereis die beste kwalifiseerders. Dit bring mee dat 'n



uitgesoekte minderheid uitsonderlike behandeling ontvang aangesien deug en talent grootliks ongelyk voorkom onder individue en voortreflikheid skaars is. Die groot meerderheid van die bevolking is nie in staat om so 'n strawwe en veeleisende opleiding deur te gaan as dit wat van die leiers verwag word nie.

Bisschop en Kruger (1981:20) en Coetzee (1977:48) noem ook dat Plato in die opvoeding van die jeug eintlik 'n tweërlei doel onderskei, naamlik 'n individuele en 'n staatsburgerlike aspek. In die eerste plek is die doel van die opvoeding om die kind ooreenkomstig sy aanleg en begaafdheid te bring tot die waaragtige kennis, die kennis van die hoogste goed vir die individu, naamlik deug. In hierdie verband is dit die opvoeder se plig om vas te stel wat die kind se natuurlike aanleg en begaafdheid is en hom dan daarvolgens op te voed tot die einddoel van die individuele opvoeding, naamlik die verwerwing van die hoogste mate van geluk. Vir Pistorius (1982:52-53), Sanchez (1976:17) en Coetzee (1977:49) is die staatsburgerlike doel hoër en omvattender. Afgesien van individuele geluksaligheid moet die individu gerig word op diensvaardigheid vir die gemeenskap of staat. Daarom moet die opvoeder die aanleg van die kind vasstel sodat hy kan opgevoed word tot die beste sosiale diens wat hy kan verskaf. Opvoeding sal sy hoogste doel bereik, naamlik geregtigheid, die verwerwing van die hoogste mate van geluk en sosiale diensvaardigheid. Plato het hierdie opvoedingsdoelstellings bedoel vir die leiers (“guardians”), met geen verskil tussen seuns en meisies nie. Die res van die gemeenskap, die werkers, waaronder boere en ambagsmanne, ontvang niks meer as 'n eenvoudige en direkte beroepsopleiding nie.

Wat die opleiding van die leiers (filosowe) betref, het Plato musiek en gimnastiek vir die aanvangsjare voorgestaan. Daaruit blyk sy insig in die wisselwerking tussen siel en liggaam. Dus het die potensiële leier opvoeding nodig vir beide siel en liggaam. Indien slegs op sekere

aspekte gekonsentreer is, soos musiek of liggaamlike aktiwiteite, sou die kind se opvoeding nie gebalanseerd wees nie (Brumbaugh 1987:171, Adamson 1903:248 en Versfeld sa:40,48-49). Crossman (1937:124) en Coetzer en Van Zyl (1989:26-27) noem in hierdie verband dat die jong aspirantleier opgelei moet word om 'n ware heer te wees. As jongelinge moet hulle onderwerp word aan streng dissipline. Hul feëverhale, liedjies en danse – die karaktervormende invloede – moet gekontroleer en gekeur word. Hul opvoeding, derhalwe, is hoofsaaklik gemoeid om die eienskappe te verseker: Eerstens moet alle persoonlike belangstellings (begeertes, drange) onderdruk word – die begeerte van rykdom, gesinslewe, liggaamlike plesier, ensovoorts. Indien sulke begeertes oorheersend word in 'n leier se lewe sal dit aanleiding gee tot wanadministrasie. Plato se uitgesoekte groep moet dus so 'n streng, morele opleiding ondergaan dat niks hulle sal laat afwyk van diens aan die gemeenskap nie. Tweedens moet hulle liggaamlik fiks wees. Laastens moet hulle onderrig word in die grondbeginsels vir geestelike dissipline (Klosko 1986:101,103). Plato het, volgens Jaeger (1947:712-714), nie bedoel dat daar glad nie gedurende die jong, potensiële leier se aanvangsjare aandag gegee moet word aan filosofiese studies nie. So moet die voorbereidende werk vir wiskunde reeds in die kinderjare aangepak word. Daar is egter 'n hindernis – kinders wil nie studeer nie. Hulle moet egter nie geforseer word nie, en daarom voer Plato aan dat gedurende hierdie fase van onderrig kinders gekonfronteer word met kennis asof dit 'n spel is. Die speletjies moet van so 'n aard wees dat die meer begaafde leerders geïdentifiseer kan word. Gedurende hierdie periode moet kinders ook geneem word om tonele van oorlogvoering waar te neem. Daardeur sal hulle hul vrees vir die leerproses oorwin. Selfs op hierdie vlak moet hulle niks meganies leer nie. Die opvoeders moet wiskundige probleme aanbied wat in ooreenstemming is met die ouderdom van die leerders. Simmons (1973:8) merk op dat dit belangrik is om daarop te let dat nie almal wat deel gehad het aan die primêre onderrig outomaties aangewese is op hoër (sekondêre) onderrig nie. 'n Voortdurende

keuringsproses was aan die orde van die dag. Die jongmense is gedurig waargeneem. Onder moeilike omstandighede is hulle dopgehou en geëvalueer om diegene te identifiseer wat die verwagte eienskappe van 'n bewaker (“guardian”) openbaar. Kandidate wat aan die verwagte morele en intellektuele vereistes voldoen, word oorgeplaas na die volgende fase (Moberley 1955:21).

Wanneer die potensiële leiers hul twintigste lewensjaar bereik, word almal onderwerp aan 'n streng en onpartydige eksamen om te bepaal wie begaafd genoeg is om vir die volgende tien jaar hul studies as toekomstige leiers voort te sit (Coetzee 1977:49 en Verster et al 1982:12). Gedurende hierdie fase neem hul ware intellektuele onderrig in aanvang wanneer hulle konsentreer op die hoër wiskunde en dialektiek (Crossman 1937:125 en Moberley 1955:21). Volgens Adamson (1903:248) was die mikpunt hiermee “... to exercise the ‘understanding’, training them in the power of abstraction so that they might ‘see’ with the intellect with the least aid from sense”. Met verwysing na bogenoemde vakgebiede maak Simmons (1973:8) en Lodge (1947:96-102) ook die volgende onderskeidings wat relevant is gedurende hierdie fase: Rekenkunde sou die kandidate leer om hul denke te gebruik om by die waarheid uit te kom. Meetkunde sou tot gevolg hê dat die ideaal van die “goeie” makliker gesien kan word. Driehoeksmeting sou die abstrakte denke bevorder en sterrekunde om probleemoplossing in te skerp. Plato het harmonie (ooreenstemming of 'n goeie verstandhouding) beskou as 'n susterswetenskap van sterrekunde. Soos sterrekunde gerig is op dit wat sigbaar is, sluit harmonie dit in wat begryplik is vir die gehoor. Gedurende hierdie fase moes die potensiële leier ook 'n ondergeskikte pos in publieke diens beklee. Hiervoor sou hy/sy nie vergoed word nie, aangesien 'n toekomstige bewaker (“guardian”) nie toegelaat sou word om hom/haar te verryk nie.

Na die twintig- tot dertigjarige fase vind daar weer 'n keuring plaas en die suksesvolle kandidate word vir die volgende vyf jaar onderrig in die dialektiek – die wetenskap van die begrippe, die wysbegeerte (Verster et al 1982:12 en Coetzee 1977:49). Vir die toekomstige leier was hierdie fase van die uiterste belang, want volgens Moberley (1955:21) (wat dialektiek as filosofie beskou het) en Lodge (1947:106) het dit ten doel gehad die rasonale benadering tot die tersaaklike, 'n kritiese houding ten opsigte van blote veronderstellings, die bewus wees van 'n samehangende verband wat tussen alle kennis bestaan, asook die werklike begrip van die “goeie”. Na die voltooiing van die vorige vyftien jaar het Plato nog vyftien jaar in die vooruitsig gestel om die filosoof (leier) af te rond vir sy/haar taak. Gedurende hierdie periode moes die kandidate hul reeds verworwe kennis in die praktyk toepas. Die doel hiervan is om ondervinding op te doen in die alledaagse lewe en om die karakter te ontwikkel (Adamson 1903:248 en Jaeger 1947:316).

Uiteindelik bereik die uitgesoekte lede van die leierskapsgroep die volwasse ouderdom van vyftig jaar. Die gemeenskap is bereid om sy belangrikste funksies aan die filosowe (leiers) toe te vertrou om die leiding te neem. Die belangrikheid van hierdie funksies vereis opvoeding tot leierskap, en die deeglikheid van sodanige opleiding regverdig die aanstellings op 'n leiersvlak. Solank as die voorsiening van opgeleide leiers voortduur, kan die gemeenskap verwag om vooruit te gaan (Lodge 1974:109).

### **3.2.3 Samevatting**

Ten spyte van die feit dat Plato se denke soms getuig van absolute idealisme wat onrealisties blyk te wees, kan die enorme invloed wat hy op die opvoeding oor die algemeen en leierskap in die besonder gehad het, nie weggeredeneer word nie. Die instrument wat hy aanbeveel het

om die gemeenskap se probleme op te los, was opvoeding. Dit het hy probeer toepas in sy chaotiese stadstaat, Athene, deur 'n utopiese staat te skep waarin filosowe as leiers figureer. Van besondere belang vir die opvoeding, en leierskap in die besonder, is sy voorgestelde kurrikulum vir potensiële leiers wat selfs in die een en twintigste eeu van waarde is. Plato, as filosoof, het begryp dat as filosofie die mensdom moet dien, sy sentrale fokus die opvoeding moet wees (Egan 1993:27 en Coetzee 1977:49). Daarom het hy dit beklemtoon dat die ware leier opgelei moet word om filosoof te wees.

Vervolgens word Desiderius Erasmus en sy spesifieke bydraes tot leierskap van naderby beskou.

### **3.3 Desiderius Erasmus (1466-1536)**

Erasmus het gedurende die Renaissance-era groot geword. Die Renaissance word beskou as 'n geestelike bevrydingsbeweging, omdat dit die individu wou bevry van die verstarde Middeleeuse denke. Uit die Renaissance het twee denkrigtings gekom, naamlik die reformasie wat teosentries gerig was, en die humanisme wat antroposentries was. Volgens laasgenoemde kan slegs die mens die werklikheid verstaan en beroep hy hom dus al meer op sy eie vermoëns. Die kerklike gesag is dus toenemend met menslike gesag vervang (De Vries 1982:33-34).

Desiderius Erasmus was een van die sterkste eksponente van die humanistiese denkrigting (Pistorius 1982:117). Laasgenoemde sal nie in besonderhede bespreek word nie. Erasmus se soeke was gerig op 'n nuwe lewenswyse – 'n gedragskode waar die voortreflikste van Christelikheid en Renaissance humanisme in kombinasie figureer. In hierdie soektog na

waarheid en begrip van die mens het 'n verskeidenheid praktiese en vakkundige werke die lig gesien, waaronder dié wat betrekking het op leierskap.

Desiderius Erasmus was 'n geleerde en onafhanklike denker in die ware sin van die woord. Verder was hy 'n skerp kritikus en 'n goeie pedagoog wat merkwaardige praktiese opvoedkundige denkbeelde verkondig het. Sy insigte ten opsigte van die Opvoedkunde en die leier (die “Christenprins”) kan vandag en in die toekoms eweveel van betekenis wees. Vir Erasmus was die “Christenprins”, soos beskryf in sy werk *The Education of a Christian Prince*, die ware leier. Indien daar dus in hierdie verhandeling na die “Christenprins” verwys word, word bedoel die leier soos deur Erasmus geïdealiseer is. Tog is dit noodsaaklik om eerstens die tydruimtelike omstandighede van Erasmus se lewe te ondersoek aangesien dit sy hele denkwêreld beïnvloed het.

### **3.3.1 Inleiding en historiese agtergrond**

Erasmus is op 22 Oktober 1466 te Gouda, 'n dorpie naby Rotterdam, uit 'n buite-egtelike verhouding gebore – sy moeder, Margaret, was die dogter van 'n mediese dokter en sy vader, Gerard, was 'n priester (Meyer 1975:68-69 en Mangan 1927:3). Erasmus is reeds op vierjarige ouderdom na die skool in Gouda. Weens sy swak vordering stuur sy vader hom na die kapittelskool van St. Lebuinus te Deventer waar hy tot 1484 gebly het (Coetzee 1977:163 en Mangan 1927:8). Sy lewe te Deventer het 'n tragiese wending geneem – binne 'n paar maande verloor hy albei sy ouers (Faludy 1970:25 en De Molen 1971:16).

Gedurende 1488, op agtienjarige ouderdom, verhuis Erasmus na die Augustynse koorheer in die klooster by Steyn naby Gouda (Mangan 1927:39 en Van der Velde 1964:85). Hier het hy

onder die invloed van die kerkvader Hieronymus begin aandag gee aan die suiwerheid van die Latynse literêre styl (Coetzee 1977:163).

Erasmus het sy hele lewe gewy aan die bevordering van geleerdheid met die doel om die sedes, godsdiens en samelewing van sy tyd te hervorm. As gevolg van sy talle reise en studies aan verskeie universiteite, asook geskrifte, het sy stem deur die hele Wes-Europa gedurende sy leeftyd en daarna weerklink. Sy lewe is gekenmerk deur periodieke verhuisings en geskille, en sy bekendheid, wat gedurende sy eie leeftyd gerealiseer het, is nooit geskend deur kritiese waardering nie (Pistorius 1982:117). Om laasgenoemde stelling te staaf, haal DeMolen (1971:15) Peter Gay aan: “Erasmus was a true classical spirit in his search for clarity and simplicity, a modern in his complexity, an ancestor of the Enlightenment in his critical temper and pacific cosmopolitanism. But, above all, he was a Christian intellectual, striving, as he himself said, to establish a philosophia Christi.”

Erasmus se werk, *Die Opvoeding van die Christenprins (Institutio Principes Christiani)*, wat vir hierdie navorsing veral van belang is, is geskryf gedurende 1516 toe hy aan die hof van prins Karel van Oostenryk 'n raadgewer was. Die geskrif was bedoel vir die jong, sestienjarige prins en bevat riglyne vir resente en voornemende leiers (prinse) (Smith 1923:196-197). Hiermee suggereer hy onder andere dat dit die doel van die regering (leiers) behoort te wees om die vooruitgang van die menslike samelewing te verseker in plaas daarvan om eie belang te bevorder (Vgl. hfst. 3 par. 3.3.3.2). Erasmus onderstreep ook die idee van die opvoedbaarheid van die mens en beveel 'n gekose sisteem van leierskap in plaas van 'n erflike sisteem aan (DeMolen 1971:22 en De Groot 1984:46). Verder pleit die geskrif vir vrede, onderhandeling in plaas van oorlog, lankmoedigheid teenoor die armes en 'n aanmoediging ter bevordering van geleerdheid.

Gedurende 1517 het die Hervorming in die Duitse ryk begin, en volgens Van der Velde (1964:86) was Erasmus aanvanklik baie simpatiek en duidelik aan die kant van Luther. Algaande het daar 'n verwydering tussen hulle ontstaan, waarskynlik as gevolg van die onderskeie interpretasies wat elkeen oor die Evangelie gehuldig het. Erasmus het hom mettertyd van Luther na 'n heftige pennestryd gedurende 1524-26 gedistansieer. Albei het verbitterde vyande vir die res van hul lewe gebly. Erasmus het egter voortgegaan om Luther te beskerm (Faludy 1970:173-180).

Erasmus se laaste jare het hy beurtelings in Basel en Freiburg deurgebring waar hy nog vele uitgawes van kerkvaders tegnies versorg en deur Froben, drukkeruitgewer te Basel, laat uitgee het. In 1536 sterf hy in Basel, Switzerland (Van der Velde 1964:86). Smith (1923:420) noem dat dit sy laaste begeerte was om verdraagsaam teenoor mekaar te wees. Ironies genoeg is sy volgelinge juis ten tye van sy dood vervolgd en gemartel en het daar 'n oorlog tussen Frankryk en Karel V gedreig.

### **3.3.2 Algemene filosofiese denke**

Aangesien Erasmus se algemene filosofiese denke ook 'n besliste invloed op sy denke oor leierskap sou gehad het, word daar vervolgens kursories daarna verwys.

Volgens Pistorius (1982:117-118) en Hall in Dorey (1970:81) het Erasmus, as humanis, die mens as middelpunt van die heelal beskou (Vgl. hfst. 3 par. 3.3.1). Weens sy sterk geloof in God het hy bygelowigheid, enggeestigheid en huigelary afgekeur en sodoende het hy dikwels in botsing gekom met die Rooms-Katolieke Kerk se leiers wat gereeld op genoemde gebiede oortree het. Coetzee (1977:163) noem Erasmus 'n filoloog met 'n etiese inslag. Vir hom is



Christus wel die Verlosser van die wêreld, die bron van alle genade wie se kruisdood die ewige troos in die dood is. Erasmus het Christus beskou as die leraar van die waarheid wat aarde toe gekom het om die ware filosofie te bring – die moraal van die oudheid. Hy het wilsvryheid voorgestaan en het 'n praktiese, sedelike lewe beskou as voldoende vereiste vir die hervorming van sy tyd. Christus was vir Erasmus die groot voorbeeld en ideale leermeester wat in alles nagevolg moet word (De Groot 1984:75) – eienskappe wat die volmaakte leier versinnebeeld. Alridge (1966:10-11,38) merk op dat daar na Erasmus se eerste besoek aan Engeland (1499-1500) 'n beslisse verandering in sy denkrigting plaasgevind het. Die klassieke bronne is nog steeds van kardinale belang beskou, maar die Heilige Skrif het vir Erasmus die hoofbron geword. Dit was heel waarskynlik onder Colet se invloed dat hierdie verandering plaasgevind het. Verder kan genoem word dat Christus nie die grondslag van Erasmus se denke vorm nie, maar wel die doel daarvan. In teenstelling met die teologiese beklemtoning van die beginsel van statiese dogmatisme soos wat sy tydgenote beleef het, het Erasmus die Christelike lewe beskou as 'n lewe wat geskoei is op die herstelling van die Christelike boodskap in sy suiwer, oorspronklike vorm. In hierdie eenvoudige siening van Christus het Erasmus die einddoel van die Christelike lewe gevind (Hall in Dorey 1920:82-112).

Erasmus het benewens sy baie literêre werke 'n aansienlike bydrae tot die opvoedkunde gemaak. Dit het verskeie skoolhandboeke ingesluit (Jarman 1963:142). Gedurende sy jeug is hy sterk beïnvloed deur sy leermeester, Rudolf Agricola, wat benewens 'n teoloog ook 'n belangrike opvoedkundige uit die vyftiende eeu was. Agricola, as humanis, het geglo dat die vernaamste doel in die opvoeding die vorming van die harmonies gevormde mens na liggaam, siel en gees was. Erasmus, met leierskap in gedagte, het hiermee saamgestem, alhoewel hy die deug meer as die vroomheid beklemtoon het. Die basis van Erasmus se opvoedingsfilosofie

was die intellektuele en geestelike rekonsiliasie van die klassieke wysheid met die Christelike dogma. Erasmus het verder geglo dat die mens slegs werklik gelukkig kan wees as sy verstandelike vermoëns ten volle ontwikkel word (Faludy 1970:239 en Verster et al 1982:22). Daar kan tereg opgemerk word dat Erasmus se denke oor die onderwys en opvoeding ook inslag gevind het met sy denke oor die opvoeding van die leier.

Vir Erasmus was die algemene doel van die opvoeding volgens Eby en Arrowood (1940:892-893) 'n goed ontwikkelde (opgevoede) persoonlikheid wat intens bewus is van sy inherente kwaliteite, en waar die onderskeie elemente wat nodig is vir 'n geluksalige lewe in kombinasie voorkom. 'n Sorgvuldige analise van hierdie doel onderskei vyf hoofelemente: persoonlike onderskeiding of eer, diensbaarheid aan God in kerk en staat, 'n Christelike karakter, literêre styl, en kennis. Hierdie onderskeie elemente is kunstig deur elke opvoeder gekombineer in ooreenstemming met sy individuele beskouing van die perfekte persoonlikheid. Erasmus het baie klem op die sedelike opvoeding sowel as die formele opvoeding van die kind gelê. Hy het dan ook die einddoel van opvoeding gesien as 'n sedelik-godsdienstige vorming met die oog op diens in die kerk, staat, gemeenskap en huis. Woodward (1964:75) en Verster et al (1986:12) is van mening dat Erasmus, naas 'n individuele doel, ook 'n sosiale doel beoog het. Daar word na albei doelstellings in samehangende verband gestreef.

Erasmus het geglo dat die hoekstene van opvoeding tuis moet gelê word en wel op 'n baie vroeë ouderdom. Wat hierdie aspek betref, behoort albei ouers hulself te bekwaam om rigting te gee aan die groeiende gees (Woodward 1964:90). Meyer (1975:78) brei hierop uit en noem dat sy verstandelike opvoeding begin moet word "...while his age is tender and tractable and his mind ready and flexible to follow everything". Tog het Erasmus nie die moeder as die

geskikte persoon vir die opvoedingstaak beskou nie. As sy ervarings van sy eie skoolopleiding in aanmerking geneem word (Vgl. hfst. 3 par. 3.3.1), is dit te verstane dat hy niks van die skool en onderwysers van sy tyd gedink het nie (De Groot 1994:76 en Coetzee 1977:164).

Al Erasmus se basiese pedagogiese teorieë is al minstens 'n honderd jaar voor sy tyd gehoor. Sy oorspronklike bydraes was baie belangrik, maar het hoofsaaklik bestaan uit praktiese elemente (Faludy 1970:241). Wat betref die inhoud van die leerstof het Erasmus ook op die Klassieke gefokus. Hy het aangedring op ware kennis en was die mening toegedaan dat dit in die klassieke geskrifte te vinde is. Grieks en Latyn is as die kernvakke beskou aangesien die klassieke letterkunde hoofsaak was (Bisschoff en Kruger 1981:35 en Verster et al 1982:99). Slegs die mees gevorderde studente sou teologiese en filosofiese onderwerpe bestudeer (Van der Velde 1964:92 en Verster et al 1982:99). Daarom beveel Erasmus aan dat die Regte vanaf een en twintigjarige ouderdom bestudeer moet word. Dan kan die voortreflikste studente geselekteer word, waarna beroepsonderrig 'n werklikheid word (Woodward 1964:76). Die aanname kan gemaak word dat diegene wat hul onderwysloopbaan suksesvol voltooi het, deel uitgemaak het van die groep waaruit die potensiële leierskorps verkies sou word (Vgl. hfst.3 par. 3.3.3.3).

In sy algemene filosofiese opvoedingsgedagtes het Erasmus hom ook uitgespreek oor die ideale onderrigmetode soos deur hom voorgestaan. Woodward (1974:82) noem dat dit nie slegs by Erasmus gegaan het oor die blote oordra van kennis (voorskrifte) nie. Vir hom was dit van belang dat die kind geleidelik sy natuurlike potensiaal, wat leierseienskappe insluit, ontdek met die nodige begeleiding van die opvoeder. In sy *A Method of Study* het hy sy ideale onderwyser, wat hy by implikasie as leier beskou het, geskets en die onderwysberoep besing

as die hoogste (edelste) waartoe 'n Christen hom geroepe kan voel. Erasmus was self nooit 'n onderwyser nie. Woodward in Bisschof en Kruger (1981:184) en Verster et al (1986:44) maak die stelling dat die ouers, wat ook beskou kon word as leiers vir die kind, veral in die aanvangsjare, 'n geweldige verantwoordelikheid teenoor die gemeenskap het wat betref opvoeding. Dit is immers gedurende hierdie periode dat opvoeding in werklikheid begin.

Vervolgens word spesifiek na Erasmus se siening oor leierskap gekyk.

### **3.3.3 Spesifieke opvoedingsgedagtes met betrekking tot leierskap**

Erasmus het, volgens Born (1968:139-140), opgemerk dat konings en leiers sedert die vroegste tye deur hulle volgelinge gekies is om hulle besondere eienskappe wat hulle as heldhaftige persone gekenmerk het. Later het die klem verskuif van besondere kwaliteite na erflike posisies. Erasmus het sekere leemtes by leiers onderskei en daarom was hy van mening dat slegs die korrekte opvoeding van die “Christenprins” 'n beter lewe binne die staat sal verseker.

#### **3.3.3.1 Die identifisering van leiers**

Erasmus (Born 1968:139-140) was van mening dat indien 'n leier aangewys moet word deur middel van 'n verkiesing, sekere aspekte nie as oorweging moet dien nie. Hieronder val afkoms en fisiese voorkoms. Die visier moet eerder gestel word op 'n natuurlike, stemmige persoon wat sake deeglik sal kan oorweeg. Sodanige persoon moet nie liggeraak wees nie aangesien die gevaar dan bestaan dat hy in 'n tiran kan verander wat raadgewers ignoreer. Aan die ander kant moet die kandidaat ook nie 'n persoon wees wat nie standpunt kan inneem nie.

Ander faktore wat oorweeg moet word by die identifisering van leiers is ondervinding, ouderdom en gesondheid. Laastens was die korrekte opvoeding van die voornemende leier vir Erasmus van deurslaggewende belang.

### **3.3.3.2 Die eienskappe van 'n leier**

Erasmus het in sy boek *The Education of a Christian Prince* verskeie karakter- en persoonlikheidseienskappe geïdentifiseer wat 'n leier moes besit en moes aanleer. Oor die algemeen moes hy oor die vaardigheid en vermoëns (Born 1968:34,140) beskik om dit wat aan hom toevertrou is in 'n beter toestand aan sy opvolger te oorhandig as wat hy dit ontvang het (Born 1968:248). Erasmus noem onder meer die volgende eienskappe:

1. Die leier moes daarteen waak om nie 'n lewe te lei wat spreek van ydelhede nie (Born 1968:140,184).
2. Hy moes 'n betroubare persoon wees en daar moet wedersydse vertroue tussen hom en sy volgelinge wees (Born 1968:140).
3. Wysheid as eienskap word herhaaldelik deur Erasmus beklemtoon. 'n Goeie verstand alleen is nie genoeg as die leier suksesvol moet lei nie, maar ook 'n dieper insig (wysheid) om dit waaraan hy glo uit te leef en negatiewe invloede op die groep wat hy moet lei, raak te sien en op 'n korrekte wyse te hanteer (Born 1968:34,140,174,189, 240).
4. Erasmus (Born 1968:36,140) het geglo dat die leier en sy familieledede nie voorregte mag geniet wat nie vir die gewone burgers geskik geag is nie. Hieruit is dit duidelik dat Erasmus gelykheid en regverdigheid (redelikheid) onderskryf het (Born 1968:180).

5. Die leier moes visie openbaar: "...if he can look back on what has already happened and ahead to the future, thereby having the greatest knowledge possible, ..." (Born 1968:188).
6. Die belange van die groep moet voorrang geniet. Die leier moet dus geesdriftig wees oor die algemene welvaart van die publiek (Born 1968:33,140,174).
7. Die Christenskap van die leier was vir Erasmus van besondere belang. Christus moes die voorbeeld wees waarna gestreef word. Die verhouding van die leier tot sy volgelinge moet 'n weerspieëling wees van God, die Vader, en die mens se verhouding (Born 1968:32,153,177).
8. Voortspruitend uit die voorafgaande moet die leier se karakter en lewenswandel sodanig wees dat dit 'n model (voorbeeld) vir sy volgelinge is. Erasmus het gemeen dat die gewone burgers van nature onregeerbaar en maklik omkoopbaar is en dus is die onberispelike karakter van die leier van deurslaggewende belang om die leiding te neem (Born 1968:32,34,248).
9. Volgens Eby (1962:326) en Born (1968:34) dui Erasmus herhaaldelik aan dat die leier se posisie menigvuldige eise aan sy eerbied en waardigheid stel en dat dit wedersyds aangekweek moes word by laasgenoemde en sy mense.
10. Die leier moet die nodige integriteit openbaar deur hom nooit skuldig te maak aan omkoperie nie en terselfdertyd te waak teen vleitaal (Born 1968:34,248).
11. Erasmus (Born 1968:35 en Eby 1962:368) noem dat die liefde van die leier vir sy volgelinge 'n wedersydse geloof en lojaliteit teweeg bring.
12. Die leier moet sy mense sodanig leer ken dat hy begrip en insig kan toon vir hul probleme.

13. Born (1968:35) wys daarop dat Erasmus 'n beleid van konserwatisme vir die leier aanbeveel het. Verandering en vernuwing was volgens Erasmus gevaarlik en moes slegs oorweeg word indien die welvaart van die groep voorop gestel word.
14. Die leier moet besef dat die sukses van 'n groep se toekoms geleë is in die mate van opvoeding wat die jeug ontvang. Doeltreffende opvoeding sal minder wette, reëls en strafmaatreëls noodsaak aangesien die mense hulself sal dissipliner (Born 1968:35).
15. Volgens Erasmus (Born 1968:151) moet die leier 'n edel persoon wees wie se edelheid spruit uit deug en goeie dade asook kennis as gevolg van die beste opleiding eerder as afkoms en rykdom.
16. Indien die leier soos 'n vader teenoor sy mense sou optree, sou hulle trou sweer aan hom (Born 1968:152).
17. 'n Leier moet 'n verantwoordelike sin aankweek. Hy moet te alle tye besef dat hy verantwoordelik is vir sy groep en dit wat aan hulle behoort, en hy moet daarna streef om dit waarvoor hy verantwoordelik is, te verbeter (Born 1968:175).
18. Erasmus (Born 1968:182) noem dat die leier in so 'n mate toegewyd moet wees aan sy volgelinge dat sy persoonlike belange ondergeskik gestel moes wees aan dié van sy mense.
19. Hy moes 'n beskeie persoon wees en waak teen hoogmoedigheid. Hy moes nie homself evalueer aan die lof wat ander hom toeswaai nie, maar aan die standaard van sy eie dade (Born 1968:188).
20. In aansluiting by die voorgenoemde merk Erasmus op (Born 1968:190) dat die leier 'n uitstekende reputasie moet opbou wat nie geskoei is op lofprysing en vleitaal nie, maar wel op goeie dade.
21. Erasmus was 'n groot aanhanger van Plato en daar word ook telkens na hom verwys in eersgenoemde se geskrif *The Education of a Christian Prince*, waar die filosoofidee

ter sprake kom. Daar kan aanvaar word dat Erasmus dus ook die ware leier beskou het as 'n filosoof wat die “Christenprins” inderdaad sou moes wees. “No one can be a real prince, we are told, who is not also a philosopher; and a philosopher and true Christian are one and the same in fact” (Born 1968:31).

### **3.3.3.3 Die opleiding van 'n leier**

Erasmus het telkens die waarde van 'n goeie opvoeding beklemtoon en gewys op die goeie en nuttige invloed van die klassieke kultuur. Laasgenoemde kon alleen deur die opvoeding bewerkstellig word (Smith 1923:197, Born 1968:140-141,213 en Coetzee 1977:176). Hy haal Plato aan wat gesê het dat 'n persoon wat behoorlik opgelei is, ontwikkel in 'n tipe goddelike wese, terwyl 'n swakopgeleide persoon ontaard in 'n barbaarse ondiër.

Volgens Faludy (1970:153) dui Erasmus in sy boek *The Education of a Christian Prince* aan dat die hoofdoel van die opvoeding van die jong leier in die eerste plek deug is en in die tweede plek wysheid. Erasmus se pasifisme kom duidelik na vore as hy verklaar dat die leier nie onderrig moet word om oorlog te maak teen die Turke of vyande oor die algemeen nie, maar om om te sien na sy mense, en om hul lewens te verbeter (Smith 1923:197, Woodward en Born in Bisschof en Kruger 1981:32, en Born 1968:8-9). Verder moes die opleiding van die jong leier gemik wees op 'n vroeë kennis van die teorie van regering sodat hy 'n teoretiese grondslag kon hê voordat hy die praktyk betree (Born 1968:34). Bainton (1969:113) maak die stelling dat Erasmus gereken het dat die stelsel van 'n erflike prins een voordeel inhou en dit is dat hy van geboorte bekend is en sy opleiding dus op 'n vroeë ouderdom kon begin. Erasmus het gemeen dat daar nie 'n beter tyd is om die jong leier te vorm as wanneer hy nog



nie werklik besef dat hy 'n prins is nie. Kennis en morele beginsels wat op hierdie stadium aangeleer word, is blywend van aard (Born 1968:140-141).

Wat die leerinhoud betref, was die Christelike dogma vir Erasmus van die allergrootste belang. Christus is die perfekte voorbeeld van alle deug en wysheid. Erasmus het die aanname van 'n nuwe Christelike filosofie – 'n lewe wat gebaseer is op deug en liefde – as 'n oplossing vir die dilemma van die mense van sy tyd gesien (DeMolen 1971:21 en Born 1968:177). Benewens die Bybel het Erasmus die literatuur van Plutargus, Seneca, Cicero en veral Plato aanbeveel. Nadat die basiese karakter van die leier gevorm is, moet daar voortgegaan word met die bestudering van geskiedenis en aardrykskunde, en tegniese onderrig behoort dit te komplementeer. Die jong leier moes 'n deeglike kennis van die wette, gewoontes en instansies van die land verwerf om sodoende begrip te toon vir die daaglikse gebeure in leierskapsverband (Faludy 1970:153 en Bisschop en Kruger 1981:74-75).

Erasmus het aanbeveel dat die leier se onderwyser hom so vroeg as moontlik in sy jong lewe moes blootstel aan goeie invloede aangesien dit baie moeilik is om van slegte gewoontes af te sien. Indien die jong leier reeds tekens van negatiewe beïnvloeding toon, is dit die onderwyser se plig om onmiddellik pogings aan te wend om dit met heilsaamheid te neutraliseer. Die onderwyser moes die leier se natuurlike aanlegte bepaal en hom daarvolgens ontwikkel. Daar moes versigtig van enige neigings wat die jong leier mag toon wat sy toekomstige posisie as leier kon skaad, ontslae geraak word. Dus moes die onderwyser se metode in ooreenstemming wees met die ontwikkelingsvlak van sy leerling. Daar moes 'n haat by die jong leier ontwikkel word vir woorde soos “tirannie” en “oorheersing”. In teenstelling daarmee moes die onderwyser voorbeelde van goeie heersers aan sy leerling voorhou. Die onderwyser moes

deur onderrig die begeerte om te sondig voorkom en straf moes met omsigtigheid hanteer word (Bisschoff en Kruger 1981:74,226 en Born 1968:31-32,213).

Die keuse van die jong leier se onderwyser moes met sorg geskied. Vir Erasmus was die keuse van die uiterste belang, aangesien dit 'n bepalende faktor sou wees vir die toekomstige welsyn van die staat. Net soos die land baie verskuldig is aan 'n goeie leier, is dit verskuldig aan die persoon wat die ontwikkelende leier sodanig deur middel van sy morele beginsels gevorm het. Die onderwyser moes 'n persoon wees vir wie die jong leier kon liefhê, maar terselfdertyd gehoorsaam. Hy moes 'n persoon wees met 'n goeie karakter en vaste beginsels, ernstig met sy taak, en met genoeg ondervinding. Die onderwyser moes die vermoë hê om streng op te tree teen verkeerde neigings by die jong leier, maar moes terselfdertyd vriendelike begrip toon vir die menslike natuur wat neig na die verkeerde. Hy moes kon berispe sonder om te beledig en prys sonder om te vlei. Selfs die “Christenprins” se verpleegster en speelmaats moes aan hoë standaarde voldoen (Born 1968:141-143, Bisschoff en Kruger 1981:226 en Bainton 1969:117).

### **3.4 Samevatting**

Volgens Faludy (1970:262) is Erasmus se idees betreffende die sosiale, morele en politieke vraagstukke vir die eietydse samelewing nog steeds betekenisvol. Die gedagte van die pasifisme, wat sentraal staan in sy denke, het byvoorbeeld behoue gebly vir die hede, en so ook sy verdraagsaamheid en geloof dat die mens deur opvoeding verander kan word. Erasmus was in die eerste plek 'n humanis en daarom was die mens vir hom baie belangrik. Dit is dus te verstane dat hy hom sou uitlaat oor daardie aspekte in die samelewing wat die mens raak. In die proses het hy onder andere opvoedkundige riglyne vir die Christenleier daargestel wat

van groot betekenis kan wees vir leierskap in die eietydse samelewing en die toekoms. Wat die “Christenprins” betref, wou Erasmus hom sodanig oplei dat dit geluk en voorspoed vir almal in die staat sou verseker. Dit is van primêre belang vir die leier om te besef dat sy taak uiters verantwoordelik is en hy dus daartoe opgelei moet word.

In die volgende hoofstuk word Cawood as eietydse eksemplaar se bydrae tot opvoeding tot leierskap ondersoek.

## HOOFSTUK 4

### 'n EIETYDSE EKSEMPLAAR VAN OPVOEDING TOT LEIERSKAP:

#### J. CAWOOD

4.1	Inleidende oriëntering .....	103
4.2	Biografiese gegewens oor Cawood as leierskapkundige .....	104
4.3	Opvoeding tot leierskap soos gesien deur Cawood .....	105
4.3.1	Aard en wese van leierskap .....	105
4.3.1.1	Leierskapkrisis .....	105
4.3.1.2	Begripsomskrywing .....	106
4.3.1.3	Kennis en kuns van leierskap .....	107
4.3.1.4	Kenmerke van die ideale leier .....	108
4.3.1.5	Leierskapteorieë .....	109
4.3.1.6	Leierskapstyle .....	110
4.3.2	Leerderleierskap .....	112
4.3.2.1	Behoeftes aan leerderleierskap in skole .....	112
4.3.2.2	Leierskap en begaafdheid .....	113
4.3.2.3	Leerderraad en klaskaptein .....	115
4.3.2.4	Leerderleierskap in sport .....	118
4.3.2.5	Leerderleierskap in verenigings .....	119
4.3.2.6	Leierskapontwikkeling in skole .....	120
4.3.3	Onderwysleierskap .....	122
4.3.3.1	Begripsomskrywing .....	122
4.3.3.2	Die skoolhoof as onderwysleier .....	122
4.3.3.3	Vorbereiding en opleiding van onderwysleiers .....	124

4.3.3.4	Onderwysleierskap en onderwysvernuwing .....	127
4.3.3.5	Onderwysbestuur .....	128
4.3.3.6	Onderrigleiding .....	131
4.3.3.7	Die skoolhoof as andragoog .....	134
4.4	Samevatting .....	135

#### 4.1 Inleidende oriëntering

In hoofstuk twee is die begrip “leierskap” nagevors en bespreek. In hierdie hoofstuk word Cawood se bydrae as eietydse eksemplaar bespreek. Daar sal hierop uitgebrei word om sodoende sy bydrae tot die Suid-Afrikaanse leierskap- en onderwysleierskapteorie en -praktyk bloot te lê. Daar moet daarop gewys word dat dit spesifiek Cawood se idees is. Daar mag dalk ander kenners op die gebied wees wat van hom verskil.

In die keuse van 'n eietydse Suid-Afrikaanse deskundige op die gebied van leierskap en onderwysleierskap is daar kennis geneem van ander persone wat ook op hierdie gebied 'n bydrae gelewer het. In hierdie verband kan die naam van professor J.F.A. Swartz genoem word wat vir 'n aantal jaar saam met Cawood aan onder andere die OLOS (Onderwysleierskaporiëntasieseminaar)-projek gewerk het. Die keuse het egter op Cawood geval wat vir drie dekades lank werk op die terreine van leierskap, onderwysleierskap, onderrigleierskap en jeugleierskap in Suid-Afrika verrig het.

Die volgende aspekte wat betref Cawood word in die onderhawige bespreking onder die loep geneem:

- Biografiese gegewens;
- bydrae tot leierskap;
- bydrae tot leerderleierskap en
- bydrae tot onderwysleierskap.

## 4.2 Biografiese gegewens oor Cawood

'n Biografie van Cawood is nog deur geen navorsers of skrywers volledig ten boek gestel nie. 'n Biografie is as deel van hierdie studie onderneem. Hier volg slegs kriptiese gegewens oor Cawood. Bylae A bevat 'n meer volledige biografie.

Cawood is op 17 Augustus 1936 te Bredasdorp in die Suid-Kaap gebore. Dit was dan ook sy tuiste vir sy beginjare in die laerskool wat hy op Caledon voltooi het. Hy het aan die einde van 1953 aan die destydse Parow Distrik Hoërskool gematrikuleer. Daarna het hy aan verskeie tersiêre inrigtings studeer en sy doktorsgraad in 1976 aan die Universiteit van Stellenbosch behaal (Vgl. Bylae A par. 1.1 en 1.2) (Cawood 2001).

Wat Cawood se professionele skoolonderwys- en universiteitsloopbaan betref, het hy as primêre skoolonderwyser in Loxton begin en as skoolhoof in Hopefield afgesluit (Vgl. Bylae A par. 1.3) (Cawood 2001). Hy het in 1971 as senior lektor aan die Universiteit van Stellenbosch begin waar hy tot mededekaan van die Fakulteit Opvoedkunde tot sy aftrede in 1996 gevorder het. Gedurende hierdie tyd het Cawood die geleentheid benut om oor die temas leierskap, onderwysleierskap, onderrigleierskap en jeugleierskap navorsing te doen, studente daarvoor te onderrig en boeke en artikels daarvoor te skryf. Hy het sy leierskapvermoëns uitgeleef deur talle leierskapontwikkelingseminare aan te bied en by nasionale en internasionale konferensies insake leierskap op te tree (Cawood 2001) (Vgl. Bylae A par. 1.4 en 1.5). Daar moet gelet word dat sy persoonlike navorsing en aanbiedings insake begaafdekindonderwys om die begaafdheidsmanifestasie van die psigososiale of leierskapkomponent wentel.

Cawood se rol om brûe oor die kultuurgrense te bou sowel as om verskeie OLOS-seminare vir die destydse Departement van Onderwys en Opleiding (swartonderwys) en Departement Kleurlingsake aan te bied, moet ook gesien word teen die agtergrond van sy “brugbouwerk” oor die algemeen. Sy bydrae tot navorsing op die gebied van bruin en swart onderwys sowel as sy pogings om bruin en swart skole op Stellenbosch tot stand te bring, kan nie oorbeklemtoon word nie (Vgl. Bylae A par. 1.5.3.2).

Wat leierskap en onderwysleierskap betref, het Cawood hom ook op internasionale en nasionale vlak laat geld. So was hy lid van verskeie buiteprofessionele organisasies en het hy akademiese reise onderneem en kongresse bygewoon waar hy ook referate gelewer het (Vgl. Bylae A par. 1.5.4.1 en 1.5.4.2). Op nasionale vlak het Cawood in verskeie opvoedkundige instansies die leiding geneem (Vgl. Bylae A par. 1.5.5.1 en 1.5.5.2).

Vervolgens word Cawood se teoretiese bydrae tot leierskap ontleed.

### **4.3 Opvoeding tot leierskap soos gesien deur Cawood**

#### **4.3.1 Aard en wese van leierskap**

##### **4.3.1.1 Leierskapkrisis**

Cawood (Cawood 1985:1-2 en Cawood, Kapp en Swartz 1989:13) het destyds al beweer dat die wêreld in 'n toenemende mate 'n ernstige leierskapkrisis ondervind en dat werklike leiers skaars kommoditeite geword het. Dit is as gevolg van die gekompliseerdheid van die eietydse wêreld. Om hierdie siening te versterk, haal Cawood 'n koerantberig in die *Time* van 15 Julie



1974 aan waar onder andere die volgende berig word: “A crisis of leadership engulfs the world. Political leaders, economic experts, editorial writers, newsmen, spokesmen in the fields of education and religion raise the hue and cry: Men who know the way and can lead others on the right path are few.” In hierdie verband sê Cawood dat daar in die eietydse lewe 'n groot verskeidenheid leiersposisies bestaan, waaronder politieke leiers, skoolhoofde, voorsitters van komitees, ensovoorts. Die probleem is egter dat baie van hierdie mense wel leiersposisies beklee, maar nie oor die vermoë beskik om effektief die leiding te neem sodat die groep funksioneel kan wees nie.

#### **4.3.1.2 Begripsomskrywing**

Volgens Cawood (Cawood 1976:29 en Cawood en Gibbon 1981:3) is daar in die verlede reeds baie oor leierskap geskryf en baie navorsing gedoen. Tog is dit verbasend dat die mens so min daarvan weet. Dit is 'n moeilike begrip om te definieer. Pogings om dit wel te doen, weerspieël die onderskeie denkrigtings se wisselende uitgangspunte soos in hoofstuk een genoem. Cawood is van mening dat dit algemeen aanvaar word dat leiers groepe se lot in 'n groot mate bepaal, dat hulle dikwels goed besoldig word en dat baie spandeer word om potensiële leiers te werf en op te lei. Tog word min kennis gedra van die faktore wat effektiewe leierskap bevorder.

Om te lei, beteken vir Cawood om voor te loop; om voor te loop met die bedoeling om gevolg te word. Cawood en Gibbon (1981:3) verwys na die *Chambers Dictionary* wat die woord “lead” soos volg verklaar: “To show the way by going first, to precede, to guide by hand, to direct by example, to guide by persuasion or argument.” Die woord “lei” dui ten sterkste 'n interpersoonlike verhouding tussen diegene wat voorgaan en diegene wat volg, aan.

Gevolgtik is 'n leier nie slegs iemand wat lei nie, maar beslis ook iemand wat gevolg word. Alvoid (1999:16) beskou leierskap soos volg: “... leadership is any action any individual takes to move the organization forward while preserving relationships.”

#### **4.3.1.3 Kennis en kuns van leierskap**

Volgens Cawood (1983:7) het die begrip “leierskap” twee aspekte – een wat in verband staan met kennis en die ander met kuns (Vgl. hfst. 2 par. 2.5). Aangesien die kennisaspek aangeleer kan word en aangesien die duidelik gedefinieerde vaardighede of tegnieke van leierskap as 'n kuns bemeester kan word, bestaan daar geen twyfel dat die aspekte van leierskap aangeleer kan word deur studie en praktiese oefening nie. Cawood sê daar moet egter in gedagte gehou word dat leierskap ook komponente van begaafdheid en diensbesieling insluit wat slegs met groot moeisamheid aangeleer kan word. Die gewilde bewering dat leiers gebore word en nie opgelei kan word nie, het in 'n geringe mate waarheid daarin indermate die kuns van leierskap ook begaafdheid en inspirasie behels. Dus is die rol van ware leier nie bestem vir elke persoon op straat nie, ten spyte van al die leieronderrig en voorbereiding ter wêreld. Cawood haal Taylor (1977:51) in hierdie verband soos volg aan: “Training cannot create an ability in the absence of capability, it cannot transform ordinary mentality into near-genius, it cannot create skill where attitude does not exist. It can only develop the potential that is already latently there.” Diegene wat oor begaafdheid en diensbesieling beskik, kan egter geleer word om beter leiers te word deur onder andere genoegsame leierskapgeleenthede vir hulle te skep (Cawood en Swartz 1983:13-14).

#### **4.3.1.4 Kenmerke van die ideale leier**

Vir Cawood is ideale menseverhoudings in die groep van deurslaggewende belang vir effektiewe groepfunksionering (Vgl. hfst. 2 par. 2.5.2). Ten einde aan te dui hoe die ideale leier 'n hoë besorgtheid oor die taakdimensie sowel as die mensdimensie kan handhaaf, vat Cawood die kenmerke van 'n ideale leier soos volg saam (Vgl. hfst. 2 par. 2.6):

- Glo in spanwerk.
- Glo in taakverrigting deur groepsamewerking.
- Benut die groep se talente.
- Bou aan 'n hoë moreel in die groep.
- Lei die groep om die doelstellings of die taak te verstaan.
- Sorg dat die groep belangstel en betrokke raak.
- Betrek die groep by beplanning.
- Neem nie alleen besluite nie.
- Aanvaar nie alle lof vir hom/haar alleen nie.
- Is erkentlik teenoor die groeplede.
- Werk hard en inspireer ander tot harde werk (Cawood et al 1989:18 en Cawood en Swartz 1983:15).

#### **4.3.1.5 Leierskapsteorië**

Cawood beskou die volgende as die vernaamste leierskapsteorieë, soos bespreek in hoofstuk 2:

- Die eienskapteorie;
- die situasieteorie; en
- die groepsfunksieteorie (Cawood 1973:79-80, Cawood 1976:32-39 en Cawood en Gibbon 1981: 51-54).

Cawood beweer dat die eienskapteorie vir die meeste mense die aanvaarbare teorie sal wees; dit is tog immers die tradisionele beskouing van leierskap. Met verwysing na hierdie teorie word leierskap volgens Cawood afgelei uit die persoonlikheidseienskappe, karakterhoedanighede en leiersgedrag van suksesvolle leiers. Dus sal mense wat oor die ingebore eienskappe beskik, uitstyg as leier van enige groep ongeag die situasie waarin die groep hulle bevind.

Volgens Cawood gaan die situasieteorie weer van die standpunt uit dat leierskap altyd in 'n veld van belangstelling voorkom en dat dit gerig is op 'n doel wat beoog word deur beide die leier en die volgelinge. Leierskap is dus as sodanig aanpasbaar en buigsaam al na gelang die spesifieke situasie. As die situasie verander, sal die leier sy wyse van begeleiding by die situasie aanpas.

Cawood se siening wat die groepsfunksieteorie betref, is dat die klem by hierdie teorie op groepsvorming en groepsdinamika val en dus op die leier se vermoë om die groep as werkspan effektief te laat funksioneer. Hy noem voorts dat wat hierdie teorie betref 'n begrip van

leierskap verkry kan word slegs in terme van pligte (funksies) wat vervul moet word om die groep te laat saamspan in die nastrewe van die doelstellings. Leierskap hoef nie aan 'n bepaalde persoon verbonde te wees nie, maar leierskap kan getoon word deur meer as een persoon in 'n spesifieke groep. Cawood kom tot die slotsom dat daar in enige groep verskeie persone kan wees wat leiergedrag toon en dan ook die leierpligte kan vervul.

#### **4.3.1.6 Leierskapstyle**

Volgens Cawood, Strydom en Van Loggerenberg (1981:138-139) en Cawood en Swartz (1983:9-10) kan verskillende leierskapstyle of leierskapbenaderings onderskei word wanneer leieroptrede ontleed word. Wat Cawood betref, is daar veral drie algemeen aanvaarde benaderingswyses of style van leierskap, te wete outokratiese leierskap, demokratiese leierskap en vryeteuelleierskap (Vgl. hfst. 2 par. 2.3).

Cawood beweer dat die outokratiese leierskapstyl leiergesentreerd is waar die leier dus die middelpunt is. Verder word hierdie styl gekenmerk deur die gee van bevels. Dit kan in 'n mindere of meerdere mate diktatoriaal wees. Voorts noem Cawood dat leiers besluite neem vir hul mense, hul groepe of spanne, en die leiers bepaal die beleid vir hulle ondernemings. In die ergste graad duld die outokratiese leiers geen afwyking van hul opdragte nie. Cawood is van mening dat sulke leiers wel suksesvol kan wees, maar dan hang die sukses net af van die gehalte van die leier.

Aan die ander kant beskou Cawood demokratiese leierskap as gekenmerk deur groepgesentreerdheid, spanwerk en leiding deur beraadslaging. Hier is die gesag en besluitneming gedentraliseer. Hy sê verder dat die demokratiese leier met die begeleides

oor doelstellings, probleme en beleid beraadslaag. Dit dien as 'n aansporing vir begeleides om as 'n funksionele eenheid te funksioneer en benut die talente en vermoëns van individue in die groep. Verder ontvang begeleides erkenning en ontwikkel 'n groepmoreel.

Cawood meen dat vryeteuelleierskap weer individugesentreerd is, dit wil sê, die individuele lid van die groep of spanlid is die middelpunt. Hier lei die leier deur verwagting en deur beroepe op sy/haar volgelinge te doen. Vir Cawood is hierdie leierskapstyl tot 'n sekere mate superdemokraties waar die leiers feitlik van die toneel verdwyn en dan lei deur die vertrouwe wat hulle stel in die individuele volgelinge, in hul lojaliteit en in hul toewyding aan die saak. Cawood maak die opmerking dat hierdie benadering daartoe kan lei dat die leiers neig om té toeskietlik te wees en dan versuim om duidelike bevele te gee. Hul vertrouwe in die selfstandigheid van hul volgelinge kan dus te ver gevoer word.

Cawood beweer dat die bepaalde omstandighede waaronder leiers moet optree, bepalend sal wees of die leierskap outokraties, demokraties of vryeteuel moet wees. Die meesterskap van die ware leiers is ook daarin geleë dat hul oordeelkundig leierskapstyle moet aanpas by die omstandighede van die bepaalde oomblik. Palestini (2003:7) sluit by Cawood aan en maak die volgende stellings: “Effective managers, they say, diagnose the situation, identify the leadership style that will be most effective, and then determine whether they can implement the required style. Early situational research suggested that subordinate, supervisor, and task considerations affect the appropriate leadership style in a given situation. The precise aspects of each dimension that influence the most effective leadership style vary.”

Cawood se siening wat die verskillende leierskapstyle betref, word deur Landey ondersteun (1997:105-109). Landey onderskei egter ook nog 'n burokratiese leierskapstyl. Die

burokratiese leier, aldus Landey, glo aan vaste reëls, 'n gesagshiërargie en onbuigsame formele roetines.

Cawood het in sy navorsing veel ruimte benut om oor die leerder en leierskap te besin. In die volgende afdeling word sy bydrae in hierdie verband uiteengesit.

### **4.3.2 Leerderleierskap**

#### **4.3.2.1 Behoefte aan leerderleierskap in skole**

Volgens Cawood (1988:286) kan die rol wat leerderleiers in skole speel tot groot voordeel strek vir beide die leerders se persoonlike ontwikkeling sowel as hul skool- en gemeenskapsontwikkeling. Opvoeders behoort die aanwesigheid van die gesag wat leerders in hierdie verband kan uitoefen, te erken. Leerderleiers moet ook behoorlik geïdentifiseer word, hul leierskappotensiaal moet ontwikkel word en hulle moet voldoende geleentheid kry om hul leierskapsvaardighede te beoefen om sodoende 'n voordelige instrument te word vir hul skoolgemeenskappe. Leierskappotensiaal en -vermoë as 'n manifestasie van begaafdheid word universeel erken as begaafdheid gedefinieer word. Tog word die behoefte aan leierskapontwikkeling dikwels negeer. Geleentheid behoort geskep te word om die potensiaal van leerderleiers te ontwikkel deur gebruik te maak van leerderrade, komitees, klaskapteins, buskapteins, om enkeles te noem (Cawood 1992:32).

Conradie (1984:1-2) stem met Cawood saam en noem dat leierskap in skoolgemeenskapsverband, soos ook in die breër gemeenskapslewe, noodsaaklik is ter wille van die behoud of die ordelike voortbestaan daarvan. Dus kan leierskapontwikkeling by leerders

as 'n diens aan die gemeenskap deur die skool aangedui word, maar is ook van belang vir die skool en die leerder self. Voorts meen Conradie ook dat die klassituasie, as 'n belangrike onderdeel van die skoolgemeenskap, eweneens 'n behoefte aan leiers het. Dit skep bruikbare geleenthede om die doelwitte van die gemeenskap te bevorder deurdat potensiële leiers dit as 'n opleidingsituasie kan benut.

#### **4.3.2.2 Leierskap en begaafdheid**

Cawood (1983:308-328) en Conradie (1983:27-38) beweer dat daar algemeen deur internasionale beskrywings van begaafde leerders na leierskappotensiaal as 'n manifestasie van hoogsbegaafdheid verwys word. Cawood is van mening dat daar in die praktyk egter dikwels bevind word dat in skoolstelsels wat wel voorsiening maak vir begaafdekindonderwys die algehele fokus op die akademiese of skolastiese leerder is. Min of geen voorsiening word vir die hoogsbegaafde leerderleiers gemaak. Die begaafde leerderleier behoort geïdentifiseer te word en skole behoort voorsiening te maak vir die ontwikkeling van leierskappotensiaal om beter leiers vir ons eietydse samelewing voor te berei; 'n samelewing waarin daar 'n groot behoefte aan bekwame leierskap bestaan.

Cawood (1983:308) dui aan dat navorsing oor die probleem van die identifisering van begaafde leerders wat reeds sedert 1940 momentum verkry het en nog groter belangstelling sedert die vroeë sewentigerjare meegebring het, ook die identifisering van leierskappotensiaal gunstig beïnvloed het. 'n Uitvloeisel hiervan was dat talle ondersoekleiers leierskap as 'n area van begaafdheid aangedui het. Cawood wys daarop dat een van die omvattendste ondersoekleiers in die verslag van die *United States Office of Education* (1972) gekulmineer het. Conradie (1983:27) noem dat hierdie verslag die bevindings van 'n uitgebreide federale



regeringsondersoek in verband met die begaafde en talentvolle leerder verteenwoordig en dit kon op 'n wye omvang van navorsingsgegewens steun. Voorts is die koppeling van leierskapvermoë met 'n hoë intelligensie reeds vroeg deur talle ondersoekers gedoen deurdat besondere intellektuele vermoëns as leiereienskappe aangedui is, maar die insluiting van leierskapvermoë as 'n manifestasie van begaafdheid hang saam met die verruimde konnotasie wat toenemend aan die begrip “begaafdheid” geheg is en wat wêreldwyd gesteun word. Cawood (1983:308) verwys in hierdie verband na die Portland Public School, Oregon, wat reeds in 1959 sewe areas van begaafdheid uitgesonder het, te wete “... art, music, creative writing, creative dramatics, creative dance, mechanical talent and social leadership”.

Volgens Cawood (1983:308-310) en Conradie (1983:27-28) het die insluiting van uiteenlopende manifestasies van begaafdheid in definisies van begaafdheid meegebring dat die potensiaal van die kind, en nie soseer die norme vir begaafdheid nie, as uitgangspunt vir die voorsiening van onderwys en ontwikkelingsgeleenthede aan begaafde leerders aanvaar word. Hulle verwys na die U.S.O.E.-verslag wat noem dat kinders wat 'n besondere hoë prestasie behaal en/of potensiële vermoë toon op enige van die volgende gebiede, afsonderlik of in kombinasie, beskou word as begaafd te wees:

- Algemene intellektuele vermoë;
- spesifieke akademiese aanleg;
- kreatiewe denke;
- leierskapvermoë;
- visuele en uitvoerende kunste en
- psigomotoriese vermoë.

### 4.3.2.3 Leerderraad en klaskapteins

Cawood en Swartz (1983:93) maak die opmerking dat in woorde soos leerderleierskap, vakmanskap en meesterskap die agtervoegsel “-skap” altyd verwys na spesifieke kennis en vaardighede. Daarom dui die woord “leerderleerraadskap” op bepaalde kennis en vaardighede op die gebied van leerderleiding.

Leerders wat vir die leerderraad kan kwalifiseer, moet volgens Cawood (Cawood en Swartz 1983:93 en Cawood et al 1989:116) oor onder andere die volgende kennis of vaardighede beskik. Hulle siening word deur Firmani (1982:57-58) ondersteun:

- Hulle moet eienskappe soos opregtheid, selfbeheersing, diensbesiedheid, groothartigheid en gebalanseerdheid konsekwent aan die dag lê.
- Hulle moet metodes kan aanwend om elke lid van die groep 'n kans te gee om 'n bydrae te lewer en nie alles self wil doen nie.
- Hulle moet leer om verskille in situasies raak te sien en oor die nodige buigzaamheid beskik om daarby aan te pas.
- Hulle moet in staat wees om mag saam met mense uit te oefen en moenie na mag oor mense strewe nie.
- Hulle moet gretig wees om hul kennis en begrip van die volgende uit te brei:
  - die funksionering van 'n leerderraad;
  - vergaderingsprosedures en
  - menseverhoudings.
- Hulle moet deurlopend streef na die vermoë om:
  - spangees en groepmoreel te bevorder en

- effektiewe kommunikasie met hul maats en owerhede te bewerkstellig.
- Hulle moet op hoogte wees van die probleemoplossingsmetode en die manier waarop besluitneming deur konsensus bereik word (Vgl. hfst. 2 par. 2.7.1 en 2.7.2).

In die eietydse skoolopset waarin ook onder andere multikulturele aangeleenthede ter sprake kom, is Cawood se siening nog steeds relevant. 'n Leerderraad sal slegs effektief kan funksioneer met deeglike dinkwerk, beplanning en baie inisiatief. Belangstelling in en deelname aan skoolaangeleenthede deur alle leerders sal nie gestimuleer word as leerderrade agteroor sit en geen inisiatief aan die dag lê nie. Daar word met reg van leerderrade verwag om leiding te neem sodat skoolaktiwiteite tot hul reg sal kom en elke leerder by hierdie aktiwiteite betrokke sal wees.

Cawood et al (1989:233-235) noem dat daar ondersteunend tot die stelsel van 'n leerderraad in die meeste skole ook 'n klaskapteinstelsel behoort te wees. Dit voorsien 'n verdere geleentheid vir leerderleierskapbeoefening in skole. Die klaskapteinstelsel se oogmerk is om leierskapfunksies na alle grade in die skool uit te brei en dan sodoende van die funksies van die leerderrade na klasvertegenwoordigers te deleger. Verder is die doel om aan meer leerders die geleentheid te bied om leierskapposisies te beklee en om sodoende praktiese ervaring van leierskap op te doen.

Vir Cawood is van die noodsaaklike funksies of pligte in die klas, en namens die klas wat klaskapteins kan behartig, die volgende die duidelikste onderskeibaar:

- Tree as segsman vir die leerders in die klas op.
- Help om orde en dissipline in die klas te handhaaf.

- Kontroleer klasbywoning.
- Hou die netheid van die klaskamer in stand.
- Deel boeke uit of neem dit in ontvangs.
- Neem inisiatief tydens interklasbyeenkomste.
- Het in medewerking van die klasonderwyser 'n belangrike sekuriteitsfunksie, veral in die eietyd waar geweld in ons skole toenemend aan die orde van die dag is (Strauss 2006:1 en Meyer en Malan 2006:1).

Die funksies van die klaskaptein kan in vier woorde saamgevat word – verteenwoordiging, skakeling, administrasie en dissipline. Cawood is van mening dat die skakelfunksie van klaskapteins as een van hul belangrikste funksies geïdentifiseer word. Hierdie skakeling met die leerderraad is van intense belang vir die gladde verloop van sake in belang van die skool en vir die doeltreffende funksionering van die stelsel. Die volgende is onder andere wyses van skakeling in die praktyk wat effektiewe funksionering kan meebring:

- Gereelde vergaderings tussen die klaskapteins en leerderraad.
- 'n Voogdestelsel waarvolgens elke leerderraadslid die voogskap oor 'n aantal klaskapteins aanvaar.
- Die verantwoordelikheid van skakelonderwysers van die leerderraad om met die klaskapteins te skakel.

#### **4.3.2.4 Leerderleierskap in sport**

Cawood (Cawood en Gibbon 1981:283, Cawood et al 1989:227 en Cawood en Swartz 1983:140) beweer dat sport karakter bou. Firmani (1982:264-267) is dit met hom eens dat

enige sport, in die besonder groepsport of spansport, 'n ideale fondament kan bied om leerderleierskap te bevorder. Dit vorm 'n teelaarde om toekomstige leiers te kweek. Die belangrikheid van leierskap op sportgebied word ook deur Watt (2003:76) onderstreep: “One of the key features of sports operations on the field of play, and also the key to successful management of sports practice off the field, is leadership.” Die jong spanleier leer reeds van vroeg af om 'n hoër premie te plaas op die span se doelstellings en die verwagtinge van sy medespelers as op die verwesenliking van sy eie behoeftes. In die eietydse samelewing word hoë vereistes aan goeie sportleiers gestel. In hierdie verband maak Kriek (2002:29) die volgende opmerking: “Leaders have more and more the responsibility to create empowerment and ownership by realising and utilising the involvement of followers towards a meaningful goal for the organisation and individuals alike.” Cawood se stellings is dus nog steeds relevant. Hierdie hoë vereistes geld nie slegs ten opsigte van hul vaardigheid in die sportsoort nie, maar ook veral ten opsigte van hul kennis van en insig in die betrokke sportsoort en die mate waartoe hulle hul spanlede kan beïnvloed om hul beste te lewer. In die verlede was vaardigheid in die spel dikwels op sigself genoegsaam om te kwalifiseer vir die kapteinskap. Dus is die spanlid wat die vinnigste kon hardloop, wat die meeste punte kon aanteken of die beste kon skop as die kaptein gekies. Sodanige leierskapkwalifikasies word nie meer as van deurslaggewend beskou nie, aangesien sportleierskap 'n eie kennis en kuns geword het. Dit word toeneemlik belangrik dat daar deeglik besin moet word as 'n sportkaptein gekies word en dat daar die een of ander vorm van voorbereiding vir sportkapteins behoort te wees.

#### **4.3.2.5     Leerderleierskap in verenigings**

Eietydse skole met hul uitgebreide verenigingslewe (byvoorbeeld debat en redenaars) bied ruim geleentehede vir leerderleiers om leierskap te beoefen. Cawood se opmerkings in hierdie

verband (Cawood en Swartz 1983:137-138 en Cawood et al 1989:221-225) geld vandag nog en word ondersteun deur Firmani (1982:264-269), Watt (2003:76-77) en Kriek (2002:29). Gebrekkige organisasie en gebrekkige leierskap of voorsitterskap word beskou as die twee hoofredes waarom vergaderings en ander groepaktiwiteite soms faal. 'n Leerderleier wat die potensiaal het om as 'n voorsitter verkies te word, kan daarby baat om die korrekte optrede by die funksionering van voorsitteraktiwiteite te bestudeer. Die aard van die vergadering bepaal die optrede van die voorsitter. Daar bestaan 'n groot verskil tussen 'n formele vergadering waar 'n tipe van parlementêre prosedure gevolg word en 'n informele vergadering van 'n groep mense wat 'n hoë standaard van groepwerk vermag het. In die geval van 'n formele vergadering sal die voorsitter in 'n beperkte mate aan besprekings deelneem en nie na willekeur voorstelle formuleer nie. Cawood noem verder wat 'n informele vergadering betref, dat die voorsitter na willekeur aan besprekings sal deelneem, voorstelle maak en mosies indien. Groepvergaderings of komitees behoort meer informeel te geskied, maar as die voorsitter dit nodig vind om terug te keer na 'n meer formele prosedure in belang van goeie orde, behoort hy/sy die vryheid daartoe te hê (Cawood en Gibbon 1981:287-288).

#### **4.3.2.6 Leierskapontwikkeling in skole**

Volgens Cawood et al (1981:141-142 en Cawood 1980:128) word die hele lewe van die kind en dus ook die potensieële leier se gebalanseerde persoonlikheidsontwikkeling ingesluit by opvoeding en onderwys soos dit in die skool tot uitdrukking kom. Oosthuizen, Steyn en Wolhuter (2004:3) maak die volgende opmerking: “Die onderwysbelanghebbendes – die leerder, die ouers, die staat en die opvoeder moet eendragtig wees in hul gesamentlike doel:

die vorming van die leiers van môre. Die uitleef van persoonlike politieke ideale en griewe en die oor-en-weer moddergooi van die belanghebbendes, bring niks tot stand nie, maar rig groot skade aan.” Cawood noem dat die potensiële leier se gebalanseerde persoonlikheidsontwikkeling slegs bereikbaar is as die skool nie in 'n eng sin as opleidingsinrigting gesien word nie. Beskawingshandhawing is die primêre doel van die skool ten einde jongmense en jeugleiers te help vorm wat in totaliteit volwasse is. Vir vele skole is eksamenuitslae en sportprestasies egter in so 'n mate primêr dat die kind se psigiese wese verwaarloos word. Die ontwikkeling van die kind se verstand is essensieel, maar geesteskoling is nie minder belangrik nie. Dit help dus nie dat 'n briljante leerder op die een of ander terrein gelewer word en die geestelike en kulturele waardes word negeer nie. Daar word te veel klem gelê op akademiese uitslae en sportprestasies van die leerder terwyl die leerder as mens op die agtergrond geskuif word. Cawood sê die ontwikkelende kind moet in so 'n mate met leierskap en volwassenheid opgevoed word dat hy met die noodsaaklike en grondliggende lewenswaardes vir leierskap toegerus is. Al het Cawood genoemde stellings lank gelede gemaak, kan dit steeds geld. As eietydse skole waar leierskap 'n hoë prioriteit geniet onder die vergrootglas kom, word daar gevind dat binne die bestaande struktuur, sowel as buite die klaskamers, vele geleenthede vir jeugleiers om tot ontplooiing te kom, beskikbaar is. Afgesien van leierskapgeleenthede waarna in paragrawe 4.3.2.3, 4.3.2.4 en 4.3.2.5 verwys word, dui Cawood ook die volgende aan:

- Leerderleiers se deelname aan groepaktiwiteite in klasverband.
- Verslaglewering in die saal na buitemuurse aktiwiteite.
- Koshuisprefekte te ontwikkel.
- Akademiese klubs vir toppresterders te stig.

Daar kan met redelike veiligheid gekonstateer word dat geen ander formele inrigting soveel geleentede vir leierskapontwikkeling bied as skole nie. In hierdie verband verwys Cawood et al (1989:105-107) na verskeie moontlike leierskapontwikkelingsprojekte in skole wat onder meer die volgende insluit en wat ook in die eietyd aangewend kan word:

- 'n Leierskapontwikkelingsportefeulje in die leerderraad. Hierdie portefeulje se taak kan optredes behels soos om sprekers oor leierskap na die skool te nooi, 'n ontwikkelingsprogram vir die leerderraad te reël of 'n opleidingsprogram vir ander leerders te reël.
- 'n Magneetklas vir leierskapontwikkeling.
- Vak- en klasgebaseerde leierskapopleiding.
- Naweekopleiding en -beplanningseminare.
- Samekoms van nuutverkose leiers met uittredende leerderleiers.

Onderwysleierskap was vir Cawood 'n belangrike kwessie en daar word in die volgende afdeling hoofsaaklik op die skoolhoof as onderwysleier, soos deur Cawood gesien, gekonsentreer.

### **4.3.3 Onderwysleierskap**

#### **4.3.3.1 Begripsomskrywing**

Cawood het beweer dat onderwysleierskap op leiding in alle onderwyssituasies dui. In der waarheid is alle onderwysers onderwysleiers in die sin dat hulle leiers van leerders is (Van Niekerk 2006:1). In hierdie geval dui onderwysleierskap op daardie leiersaspekte in die



onderwys waarin die skoolhoof leiding moet gee aan 'n groep leerders, 'n groep professioneel-geskoolde onderwysers en ouers in 'n bepaalde gemeenskap (Cawood 1979:131-132). Botha (1994:5) merk in hierdie verband op dat die skoolhoof in die hiërargie van onderwysleiers 'n unieke posisie as hoof van 'n spesifieke organisatoriese eenheid binne die onderwysstelsel beklee. In die eietydse bestel is hierdie stelling steeds toepaslik.

#### **4.3.3.2 Die skoolhoof as onderwysleier**

Volgens Cawood (Cawood en Gibbon 1982:55 en Cawood 1979:132) beklee die skoolhoof 'n sleutelrol as 'n onderwysleier. Hierdie betrekking kan ook beskou word as 'n voorbereidingsgeleentheid tot hoër onderwysleierampte. Die skoolhoof is beide die administratiewe en organisatoriese leier, sowel as die onderrigleier van 'n skool en personeel (Sherman 2000:106). As onderwysleier van leerders, 'n skoolpersoneel, ouers en ook 'n bepaalde rol in die gemeenskap, skep hierdie posisie 'n sonderlinge geleentheid tot leierskap (Department of Education 2000:1). Wat onderrigleierskap betref, merk Schreuder (1989:26) op dat daar vanweë die toenemende kompleksiteit van die skoolhoof se onderrigleidingsfunksie van hom/haar verwag word om doelgerig en funksioneel by die onderrigleidingsaktiwiteite in die skool betrokke te raak. Wat hul bestuurstaak betref, wys Botha (1994:6) daarop dat die pos van die skoolhoof self so ingrypend verander het van dié van hoofonderwyser wat hoofsaaklik met onderrig gemoeid was, tot die hoofpos waar hulle 'n sleutelposisie in die skool beklee en hulle die middelpunt is waarom die bestuursfunksies van die skool wentel. Dit is ongelukkig so dat die skoolhoof se rol oor die laaste dekades baie verander het. Die werklading van skoolhoofde word meer en amper onhanteerbaar en baie skoolhoofde het nie die tyd of begrip van hul leierskaptak nie (Botha 2004:239 en Neuman en Simmons 2000:10).

Cawood (1973:105-106) noem voorts dat onderwysleierskap op spanwerk berus waar elke betrokke 'n bydrae moet lewer. Dit is egter so dat die skool se spanleier, die skoolhoof, die veeleisende taak het om die span tot 'n funksionele eenheid saam te snoer. Om hul rol suksesvol te verrig, moet die skoolhoofde nie net kan organiseer, voorligting gee, koördineer en kontroleer nie, hulle moet ook kan besiel, inspireer en stimuleer. Hul taak is om leerders, onderwysers en ouers saam te snoer in 'n hegte eenheidstrewende onderwysgemeenskap waarin die opvoeding van die kind voorrang sal geniet (Wilmore en Thomas 2001:116). Hulle is dus tegelykertyd pedagoë en andragoë (Vgl. hfst. 4 par. 4.3.3.7) wat 'n uiters omvattende opdrag is.

Cawood wys daarop dat die meeste skoolhoofde in hul poste aangestel word sonder noemenswaardige voorbereiding vir die taak wat voorlê. Dit bring noodwendig mee dat beginnerhoofde hul weg moet vind deur 'n beleid van probeer en tref om kop bo water te hou deur komplekse situasies. Dus gaan 'n magdom tyd, energie en effektiwiteit verlore omdat skoolhoofde hulself moet oplei nadat hulle hul in die leierstoel bevind. Beginnerhoofde moet vooraf deeglik voorberei word vir hul taak en voortgesette opleiding nadat hulle hul eerste hoofskap aanvaar het, is wenslik (Cawood 1976:58 en Cawood 1975:147-148).

McEwan (2003:8), Gupton (2003:21-22) en Pretorius (2006:2) verwys na leiergedrag wat by effektiewe skoolhoofde voorkom. Die volgende word onder andere onderskei:

- 4 Hulle verbind hulself tot akademiese doelwitte.
- 5 Hulle skep 'n klimaat van hoë verwagtinge.
- 6 Hulle funksioneer as onderrigleiers.

- 7 Hulle pas orde en dissipline toe.
- 8 Hulle gebruik hul tyd produktief.
- 9 Hulle evalueer hul resultate.

#### **4.3.3.3 Voorbereiding en opleiding van onderwysleiers**

In aansluiting by die voorafgaande het Cawood (1973:178-179) destyds al genoem dat sy navorsing aan die lig gebring het dat die opleiding van skoolhoofde 'n noodsaaklikheid is. Clarke (1995:14) stel die probleem soos volg: “The leader of the 21<sup>st</sup> century will be the person who can cope with the transformation of society – the world is changing rapidly and schools are refocusing on learning, working in teams, communicating across a wide range of matters, solving problems, designing how to approach a task, making models and evaluating the effectiveness of results achieved.” Botha (2004:242) deel hierdie siening en noem dat die rol van die Suid-Afrikaanse skoolhoof dramaties verander het. Leierskap is van die uiterste belang wat betref die nuwe skoolhoofskap. “In meeting new challenges, school principals should accept the realities of these changes and demands in the principalship, but, even more importantly, should act in a way that takes account of the character of the world that is emerging.” Genoemde stellings beklemtoon Cawood se siening wat betref die belangrikheid van opleiding vir skoolhoofde. Hy sê voorts dat daar in ons land beperkte spesifieke opleidingsfasiliteite vir die onderwysleiers is. Verder word dit geensins op 'n gekoördineerde wyse aangebied in die sin dat dit omvattende opleidingskursusse vir skoolhoofde is nie. Geen opleiding meer as net gewone onderwysopleiding word vir die Suid-Afrikaanse skoolhoofdeskap verlang nie. Die situasie is ondraaglik, want die professionele status van die skoolhoof se amp kom sodoende daarmee in gedrang. Botha (1994:13) onderstreep Cawood se siening. Hy meld dat skoolhoofde opgelei moet word. Hulle moet kennis verwerf en

vaardighede aanleer om in die behoeftes van die skool en die gemeenskap te voorsien en gevolglik die doelwitte van die skool en gemeenskap te verwesenlik. Botha haal vir Buckley (1985:27) soos volg aan: “ A head needs certain basic knowledge and skills preferably before taking the appointment of head or at an early stage in his or her career.”

Dit is nie in die bestek van hierdie verhandeling moontlik om breedvoerig uit te brei oor Cawood se daarstelling van 'n program van voorbereiding en voortgesette opleiding van onderwysleiers en sy kurrikulumontwerp nie. Daar sal slegs na enkele algemene riglyne verwys word (Cawood 1976:269-270). Dit is onseker of dit destyds in die praktyk toegepas is:

### **Programontwerp**

- Die hoofklem in die program behoort op professionele indiensopleiding van onderwysleiers te val;
- dit moet ook voorsiening maak vir 'n akademiese onderbou vir onderwysleiers;
- sorgvuldige keuring moet geskied om talentvolle, potensiële onderwysleiers te betrek en om rekening te hou met 'n balans tussen die aanvraag en aanbod van onderwysleiers en
- die program moet gerugsteun word deur 'n deeglike voorligting- en kontrolesistiem om aldus die program bekend te stel en te voorsien vir omvattende progamevaluering en -aanpassing.

## **Kurrikulumontwerp**

- Dit moet gebaseer wees op die bevindings van 'n grondige analise van die werk van onderwysleiers;
- die kurrikulum moet 'n gesonde balans tussen teorie en praktyk handhaaf;
- besondere klem moet val op persoonlike en sosiale leierontwikkeling;
- onderwysadministrasie moet 'n deel van die kern van die kurrikulum vorm en
- alle kursusse moet onderworpe wees aan evaluering deur alle betrokkenes.

### **4.3.3.4 Onderwysleierskap en onderwysvernuwing**

Cawood (1973:98-99 en 1979:133-137) beweer dat die snelheid waarmee die wêreld verander 'n opvallende eietydse kenmerk is. Dit dien geen doel om net aan die verlede vas te klou in 'n wêreld waar die somtotaal van die mense se kennis sowat elke sewe jaar verdubbel nie. Die mens soek na verandering en vernuwing as geleentheid tot 'n beter greep op sy wêreld. Gunter (2001:6) verwys in hierdie verband na 'n paradigmaskuif: “ A paradigm shift takes place when the epistemic community accepts a new way of thinking, seeing and defining the world.” Voorts is Cawood van mening dat dit leiers op bestuursvlak se taak is om met verandering tred te hou. Die onderwys en onderwysleiers is deel van hierdie vernuwingsproblematiek, want wêreldgebeure vind noodwendig neerslag in die opvoeding en onderwys. Steyn (2002:255) stem met Cawood saam wat Suid-Afrikaanse skole betref. Volgens haar het die nuwe bestuurstelsel ongelukkig daartoe gelei dat skoolhoofde

onvoorbereid is vir hul nuwe posisies as hoof uitvoerende beamptes. Die veranderinge vereis nuwe vaardighede waarvoor baie skoolhoofde nie beskik nie.

Cawood beweer voorts dat hierdie omstandighede saam met die snelle verandering van kennis en die meer verantwoordelike posisie van elkeen om sy wêreld te beheer en te beheers, meebring dat die hele onderwysopset drasties sal moet verander. Met verwysing na veranderinge sluit Kapp (2000:286) aan by Cawood en noem die volgende: “The South African educational system has experienced a number of significant changes in the past five years, changes which were intended to facilitate paradigm shifts in ownership of schools, equity, wider access, more mobility and international comparability.” Dit mag nie uit die oog verloor word dat die onderwys vir die toekoms voorberei, prognosties ingestel behoort te wees nie. Die kwessie is nie of die kursusse, sillabusse, onderrig en leierskap sal verander nie, maar hoe hulle sal verander. Dit bring nie mee dat die langtermyn- of einddoelstellings van opvoeding en onderwys saam met hierdie ewigduerende veranderings gewysig hoef te word nie. Onderwys- en onderrigfasette soos skoolstelsels, kursussamestellings, sillabusse en onderrigmetodes is aan veranderings blootgestel en moet ook deeglik met veranderings rekening hou. Veranderings in die skoolstelsel en veral vernuwing in onderwysmetodes bring mee dat veral die skoolhoof 'n kardinale funksie in die skool moet verrig. Baie veranderings in 'n skool hang uitsluitlik van die skoolhoof se inisiatief af. Dit sal meer as ooit tevore doelgerigte leiding van die skoolhoof vereis. Snow (2003:92-93) noem dat skoolhoofde ook op hoogte sal moet bly wat administratiewe en tegnologiese vernuwings betref en sal moet leer om te deleger. Om sodoende 'n positiewe rol te kan speel, sal hy/sy oor die nodige akademiese en professionele kennis, geduld en takt, aanpassingsvermoë, en veral geesdrif moet beskik. Hulle sal bereid moet wees om hulself voordurend te vernuwe en gereeld die vraag moet af vra of hulle nog 'n bydrae te lewer het in skole waarvan hulle die hoof en

kragbron is (Cawood 1979:133-137, Uren en Hanekom 1995:136 en Carl en Franken 1996:107-108).

#### **4.3.3.5 Onderwysbestuur**

Volgens Cawood (1973:84) besit die mens wetenskaplik-tegnologiese en organisatoriese vermoëns en daarom waag hy dit ver buite die grense van sy natuurlike omgewing. Die mens het ook die vermoë om sosiale organisasies uit te bou wat hom in staat stel om sy doelstellings te verwesenlik. Afgesien van die daarstelling van effektiewe menseverhoudings, het leiers ook bestuursfunksies soos beplanning, organisering, koördinerende en kontrolerende (Vgl. hfst. 2 par. 2.8). Leiers van organisasies, en dus ook skoolhoofde, moet bestuur toepas – hulle styg juis uit omdat hulle sekere funksies het wat verband hou met groepe in en buite die organisasie. Botha (1994:5) stem met Cawood saam en noem verder dat die gehalte en voortbestaan van 'n organisasie afhang van die gehalte en werkverrigting van sy bestuurder. Dit is die belangrikste funksie van die bestuurder (onderwysbestuurder) om die algemene doelstellings in spesifieke doelwitte te omskep en metodes te vind om hierdie doelwitte in werking te stel en te bereik (Singh en Lokotsch 2005:279).

Voorts noem Cawood (1973:4) dat dit vir skoolhoofde nodig is om deeglik te besin oor die bestuur van die professionele instelling waarvan hulle die hoof is. Sodoende sal hulle hul leierskap toon en oorgaan tot funksionele leierskap. Die behoefte aan die nodige skoolbestuursvaardighede het reeds in Cawood se tyd al hoe meer aktueel geword namate skole meer kompleks geraak het. Dit word ook meer noodsaaklik dat skoolhoofde as onderwysleiers ag moet slaan op die sisteembenadering van bestuur vir 'n professionele organisasie. Skoolhoofde moet die skool as 'n eenheid sien en 'n globale

voorstellingsraamwerk daaromtrent bou. Hierdie raamwerk vorm die basis van alle organisatoriese teorie en bestuur. Die skool as eenheid bied subsisteme wat die hoof so suiwer as moontlik as inherente dele van die geheel moet sien. Botha (1994:3) voeg die volgende opmerking by: “Die omvangrykheid en belangrikheid van die hedendaagse onderwys noodsaak doeltreffende bestuur, oftewel ‘onderwysbestuur’, want daarsonder sal die hele georganiseerde onderwys moeilik kan voortbestaan.”

Volgens Cawood (1973:171) kan 'n moontlike voorstellingsraamwerk vir die bestuur in 'n skool om die volgende subsisteme uitgebou word:

- Doelstellingstruktuur: dit is die skoolhoof se vanselfsprekende eerste taak om duidelike onderwysdoelstellings en -doelwitte te formuleer;
- 'n didaktiese struktuur waarin daar duidelikheid verkry word oor die wyses en metodes van sistematiese oordrag van kennis en vaardighede aan leerders en onderwysers;
- 'n organisasiestruktuur vir onderrig en onderrigleiding;
- 'n psigososiale sisteem van vakgroepe, vakhoofgroepe, ander groepe onderwysers en verskillende groepe leerders en
- 'n bestuursstelsel wat voorsien vir onderwysbeplanning, organisasie, bemanning, koördinasie en kontrole.

Steyn (2002:254-257) en Botha (2004:241) sluit aan by Cawood en noem ook onder andere die volgende punte van belang vir onderwysbestuur:

- Skoolhoofde behoort eerder te lei as om voor te skryf;
- verantwoordelikhede behoort gedeel te word;



- deelnemers aan die onderwysproses moet bemagtig word veral in besluitneming en
- 'n leerkultuur moet geskep word eerder as om gedrag te monitor.

Die Nasionale Departement van Onderwys (Department of Education 2000:8) maak die volgende stelling: “There is a general agreement about why schools need good management and leadership – to ensure a better quality education for the learners. But what 'better quality education' means, exactly, needs to be decided by each school and depends on the school's history and context.”

#### **4.3.3.6 Onderrigleiding**

Cawood et al (1981:145-146) beweer dat alle onderwysleiers se primêre opdrag onderrigleierskap behoort te wees. Dit is die opdrag om die gehalte onderrig en leer op die bepaalde onderwysvlak te verbeter. So byvoorbeeld is die onderwysontwikkelingsbeampte (voorheen inspekteur) 'n onderrigleier as hy/sy 'n individu of groepe onderwysers begelei in hul onderrigleerfunksie. So is skoolhoofde ook onderrigleiers in hul begeleiding van die hele personeel of spesifieke groepe onderwysers. Wat skoolhoofde en onderrigleiding betref, maak Owings en Kaplan (2003:265-266) die volgende opmerkings: “Principals must not only be leaders of change. They must be knowledgeable instructional leaders. Current and emerging research on how people learn and how effective teachers increase student achievement is significantly impacting teaching and learning. As instructional leaders, principals must not only stay abreast of our new understandings of intelligence, best instructional techniques, and how to promote student learning. Principals must also help teachers translate these new

approaches into classroom practices that enhance higher student achievement in diverse populations. Unless best practices enter each classroom, all students cannot benefit.” Thomas en Bainbridge (2001:1-2) beweer dat daar 'n wanbegrip oor die skoolhoof as onderrigleier heers. Hulle noem dat die effektiwiteit van die onderrig die verantwoordelikheid van die onderwysers is. Die skoolhoof mag wel die leier wees, maar effektiewe onderrig is die verantwoordelikheid van die onderwysers. Skoolhoofde mag wel die onderrig verstaan en ondersteun, maar hulle onderrig nie die kurrikulum nie. Hulle het meer as genoeg om te doen sonder om die verantwoordelikhede van die onderwysers oor te neem.

Cawood et al (1981:146) het verder die stelling gemaak dat vakhoofde by uitnemendheid onderrigleiers kan wees in hul bemoeienis met hul vakgroeponderwysers. Die vakhoof kan enige personeellid wees wat deur die skoolhoof benoem is om die werk in 'n betrokke vak te koördineer en leiding aan die vakgroep te gee. Vakhoofde tree dus op as koördineerders en voorligters van vakgroepe om die onderrig in die betrokke vak op 'n hoë peil te handhaaf en te verbeter. Hierin is die vakhoofde die skoolhoof se bondgenote in die wesenlike belangrike taak van onderrigleierskap – dit het 'n onbegonne taak vir die skoolhoof geword om 'n deskundige op alle vakgebiede te wees. Riglyne vir doeltreffende vakhoofleiding sluit die volgende in:

- Hulle moet spanbouers wees;
- hou gereelde vakvergaderings;
- dra by tot die professionele onderwyskundige ontwikkeling van die span;
- gee sterk leiding in alle vakbeplanningsaangeleenthede;
- staan in 'n besondere vooghoedanigheid teenoor beginneronderwysers en
- bou 'n vakbiblioteek van vakliteratuur, vaktydskrifte, ensovoorts op.

Volgens Cawood (1973:119-120) en Stein en Gewirtzman (2003:x-xi) was die uiteindelijke toets vir skoolhoofde die mate waarin hulle daarin geslaag het om die gehalte van die onderrig te verbeter en die mate waarin hulle die leergeleentehede vir die kind verbeter het. In hierdie verband is die skoolhoof se taak veeleisend en word dit gekenmerk deur verskeie fasette. Wat skoolhoofde se gedrag meer veeleisend maak, is die verskeidenheid menseverhoudings met sy meerderes, gelykes en ondergeskiktes, asook die wyd uiteenlopende doelstellings en die gebruik van doeltreffende evalueringsmaatstawwe. Om suksesvolle onderrigleiers te wees, moet skoolhoofde self oortuig wees dat die verbetering van onderrig hul hoof verantwoordelikheid is en dat hulle die aangewese persoon in 'n unieke leiersposisie is. Die standaard van die onderrig in die skool as sodanig sal baat en leerders sal die beste moontlike geleentehede hê om te leer as skoolhoofde opreg belangstel in die onderrigbedrywighede van al hul personeellede. Om hierin te kan slaag, is beheer oor die werk van assistente noodsaaklik. As skoolhoofde hierdie uitdaging wat hul amp hul bied nie met doelgerigte, professionele leierskap tegemoet gaan nie, omskep hulle hul verhewe amp tot dié van kantoorbestuurder en klerk.

Steyn (2002:265-266) en Stein en Gewirtzman (2003:70-71) sluit by Cawood aan en noem dat daar van onderrigleiers verwag word om duidelike verwagtings te skep, dissipline te handhaaf en hoë standaarde te implementeer met die oog op die bevordering van onderrig en leer by 'n skool. Skoolhoofde behoort met visie die skoolgemeenskap te lei in sy ontwikkeling deur die gebruik van meer doeltreffende onderrig en kurrikulêre strategieë. Opvoeders se pogings om nuwe leerprogramme en -prosesse te implementeer, moet ondersteun word. Volgens Kruger (2003:207) en King (2002:62-63) vervul onderrigleiers vyf funksies:

- Definieer en kommunikeer 'n duidelike missie, doelstellings en doelwitte;
- bestuur en koördineer die kurrikulum in so 'n mate dat onderrigtyd optimaal benut word;
- hou toesig oor onderrig;
- monitor leerdervordering en
- bevorder die onderrigklimaat.

#### **4.3.3.7 Die skoolhoof as andragoog**

Cawood en Stewart (1975:34) beweer dat alle onderwysleiers voorwaar oor baie deugde, hoedanighede en vermoëns moet beskik om 'n groot verskeidenheid wyduiteenlopende en omvattende pligte na te kom. In hierdie verband noem Pretorius (1994:81) en Chirichello (2001:46) dat die onderwysleier se rol in die skool en ook in die gemeenskap nie kan en mag onderskat word nie. Hulle is nie slegs begeleiers van kinders nie, maar ook van medevolwassenes veral in die sin dat hul leiers van professionele volwassenes is. Masitsa (1993:26) sluit by Cawood aan en maak die volgende stelling: “Principals keep their colleagues aware of developments in their areas of responsibility. They do this by opening up channels of communication between themselves and their colleagues. This in turn creates a climate for staff interaction.” Cawood (1973:169) noem voorts dat die skoolhoof ook dikwels optree as leier om leiding te gee aan ouers, en soms is hy/sy leier in die gemeenskap. Wat die ouers betref noem Masitsa (1993:27) dat skoolhoofde leiding moet neem en deur kommunikasie moet ontleed op watter gebiede spesifieke ouers die skool kan ondersteun.

Ouers hou daarvan om te weet wat die skool se verwagtinge vir hulle inhou en dit is die gehalte van skoolhoofde se leierskap wat gaan bepaal of die bronne wat ouers bied optimaal benut gaan word. Dus is skoolhoofde benewens kinderleiers ook andragoë en behoort hulle as sodanig 'n besondere belang te hê by enige ontwikkeling op die gebied van die andragogiek – 'n deeldisipline van die Opvoedkunde wat daarna strewende om te besin oor die begeleiding van volwassenes. Onderwysleiers moet hul onderrigleiding waar hulle as andragoë optree net so sterk kan verantwoord as hul optrede as pedagoë. As andragoog tree die skoolhoof byvoorbeeld onteenseglik op as leier van volwassenes en enkele fasette van sy/haar leierskap, soos onderrigleiding en skoolbestuurswese in die besonder, is uitsonderlik (Cawood en Stewart 1975:35-37 en Clarke 1995:14).

#### **4.4 Samevatting**

In hierdie hoofstuk is daar gepoog om die werk van Cawood op teoretiese vlak met betrekking tot leierskap en onderwysleierskap na te vors. Sy bydrae op die gebied van leierskap, leerderleierskap en onderwysleierskap met die spesifieke verwysing na die skoolhoof as onderwysleier, is meer breedvoerig bespreek. Daar is in hierdie hoofstuk ook van onder meer resente bronne gebruik gemaak om te verifieer dat dit wat Cawood gesê het nog steeds geldig is.

## HOOFSTUK 5

### BEVINDINGS, GEVOLGTREKKING EN AANBEVELINGS

5.1	Inleiding .....	137
5.2	Bevindings .....	138
5.3	Gevolgtrekking.....	144
5.4	Aanbevelings .....	146
5.5	Slotopmerkings.....	150
5.6	Bronnelys .....	153

## **5.1 Inleiding**

Hoofstuk een van hierdie ondersoek het begin met 'n inleidende oriëntering. Daarna is in hoofstuk twee aandag gegee aan die wesensaard van leierskap oor die algemeen. In hoofstuk drie is die begrip leierskap in die verlede ondersoek en wel aan die hand van twee eksemplare, naamlik Plato, wat as opvoedkundige filosoof die voor-Christelike tydperk verteenwoordig, en Desiderius Erasmus as verteenwoordiger uit die Renaissancetydperk. In hoofstuk vier is gebruik gemaak van 'n eietydse eksemplaar, Joseph Cawood, wat veral op die gebied van onderwysleierskap in Suid-Afrika 'n groot bydrae gelewer het (Vgl. Bylae A). Aangesien die skool 'n verlengstuk is van die huisgesin en dus as sekondêre opvoeder dien, word daar in hierdie afdeling ook spesifiek na die onderwys verwys. Dit is daar waar leierskap en opleiding in die eerste plek behoort te begin.

Reeds aan die begin van hierdie ondersoek is daar na 'n wêreldwye leierskapkrisis verwys (Sherman 2000:142) (Vgl. hfst. 1 par. 1.2 en 1.3). Hierdie krisis word ook in Suid-Afrika ondervind beide deur 'n tekort aan effektiewe leiers op 'n wye verskeidenheid gebiede, maar

ook deur die wyse waarop gerekende leiers dikwels die vertroue van hul volgelinge skok en 'n mislukking maak van die uitdagings wat hul leierskap bied (Firmani 1982:301 en Botha 2006:342,350). Van der Schyff (1998:5) haal Uren aan wat soos volg oor die leierskapkrisis in die VSA opmerk: “How many dispersed leaders do we need? When one considers all the towns and city councils, corporations, government, agencies, unions, schools and colleges, churches, professions and so on, the number must be high. In order to have a target to think about, and setting precision aside, let us say that is 1 percent of the population – 2.4 million men and women who are prepared to take leaderlike actions at their levels. How can we ever find that many leaders?”

In hierdie hoofstuk sal daar vervolgens enkele bevindings, gevolgtrekkings en aanbevelings gemaak word.

## **5.2 Bevindings**

Die mens se lot was nog altyd in die hande van sy leiers. Wat hierdie navorsingsterrein betref, het leierskap geleidelik ontwikkel totdat dit 'n sentrale plek in publikasies ingeneem het en later die onderwerp van wetenskaplike navorsing geword het. Volgens Park (1980:145) prikkel die onderwerp van leierskap nog steeds in 'n toenemende mate die belangstelling van navorsers (Vgl. hfst. 2 par. 2.1). Hierdie multidimensionele begrip laat hom egter nie maklik definieer of omskryf nie. Daar bestaan tans geen “beste” verduideliking van leierskap nie (Steyn 1998:102) (Vgl. hfst. 2 par. 2.4).

In hoofstuk twee is daarop gewys dat die mens 'n sosiale wese is en hom dus met 'n groep assosieer. So 'n groep het 'n eiesoortigheid wat hom van ander groepe onderskei en die groeplede tree in wisselwerking met mekaar op (Vgl. hfst. 2 par. 2.2.1). Sommige lede sal 'n



groter invloed op die groep uitoefen en dus meer leiereienskappe aan die dag lê (Vgl. hfst. 2 par. 2.2.2 en 2.2.3). In hoofstuk twee paragraaf 2.2.4 is die voordele van goeie kommunikasie in vergelyking met gebrekkige kommunikasie aangetoon. Vir doelwitbereiking is doeltreffende kommunikasie van die uiterste belang. Kommunikasie tussen leiers en volgelinge moet egter in beide rigtings plaasvind. Leiers kan in groepsverband probleme ondervind wat die doeltreffende funksionering van die groep kan benadeel (Vgl. hfst. 2 par. 2.2.5). Enkele probleme sluit gebrekkige groepsamehorigheid en onduidelike doelwitstelling in.

As die optrede van leiers tussen hul volgelinge bestudeer word, toon dit dat hulle nie almal op dieselfde wyse in verhouding met hul volgelinge optree nie en dat hul wyses van optrede 'n uitwerking het op die groepe wat hulle lei (Vgl. hfst. 2 par. 2.3). Drie algemeen-aanvaarde leierskapstyle is onderskei, naamlik outokratiese, demokratiese en vryeteuelleierskap. Daar bestaan ook ander style (Vgl. hfst. 2 par. 2.3.4), maar daar is op genoemde drie style gekonsentreer. Geeneen van hierdie style word op sigself as goed of swak beskou nie. Hulle kan in 'n kombinasie by leiers voorkom en leiers bewys dikwels hul leierskap deur die regte aanwending van 'n leierskapstyl na gelang van omstandighede. Outokratiese leiers het die finale besluitnemingsmag (Vgl. hfst. 2 par. 2.3.1). Hulle besluit watter aksies geneem gaan word en kommunikeer dit aan ondergeskiktes. Demokratiese leiers sal weer hul ondergeskiktes oor gepaste aangeleenthede raadpleeg en hulle 'n mate van invloed in die besluitnemingsproses toelaat (Vgl. hfst. 2 par. 2.3.2). Vryeteuelleiers gee hul ondergeskiktes volle outonomie. Die leiers hou nie direk toesig nie en die ondergeskiktes neem derhalwe alle besluite self (Vgl. hfst. 2 par. 2.3.3).

Daar bestaan verskeie teorieë oor leierskap (Vgl. hfst. 2 par. 2.4). Hulle kan egter tot drie basiese teorieë gereduseer word. Histories het genoemde teorieë ontwikkel van die oorspronklike eienskapteorie deur die situasieteorie tot die meer onlangse groepfunksieteorie. Eersgenoemde twee teorieë word nie verwerp nie omdat beide groot waarhede oor leierskap onthul. Tog beklemtoon navorsing dat leierskap as gevolg van 'n interaksie tussen persone in 'n groep plaasvind soos die groepfunksieteorie te kenne wil gee (Vgl. hfst. 2 par. 2.4.3). Die eienskapteorie gaan van die veronderstelling uit dat sekere mense as eenvoudig sterker, intelligenter en as beter leiers gebore word. Hierdie eienskappe en vele ander aangebore eienskappe sou dan suksesvolle leierskap voorspel (Vgl. hfst. 2 par. 2.4.1). Dit kom egter voor dat geen spesifieke eienskappe met leierskap in alle situasies korreleer nie. Volgens die situasieteorie is doeltreffende leierskap situasie gebonde (Vgl. hfst. 2 par. 2.4.2). Sekere omstandighede sal 'n leier spontaan na vore laat tree om sodanige situasie te bereidder. Die soort leier wat die groep aanvaar, sal deur die groep en die spesifieke omstandighede (probleme, funksie) bepaal word.

Ware leierskap veronderstel ook 'n kunsaspek met komponente soos diensbesieling, besondere talente of genadegawes en leierskapkundighede of -tegnieke (Vgl. hfst. 2 par. 2.5). Afgesien van die kunsaspek het leierskap ook 'n kenniskomponent om hierdie komplekse menseverhoudingsverskynsel te verteenwoordig. Die kennisaspek sluit kennisinhoud oor leierskap oor die algemeen, sowel as kennisinhoud oor elke besondere leiersamp, in. Die kennisaspek kan saam met leierskapkundighede soos effektiewe kommunikasie, besluitnemingstegnieke en probleemoplossingstrategieë deur potensiële leiers aangeleer word.

By 'n ondersoek na spesifieke karaktereenskappe, vermoëns en vaardighede wat suksesvolle leiers in die algemeen kenmerk, is daar al vele navorsing gedoen en huldig navorsers ook

verskillende menings daaroor (Vgl. hfst. 2 par. 2.6). Uitstaande karaktereieskappe is onder andere die volgende (Vgl. hfst. 2 par. 2.6.1): 'n verantwoordelike sin, selfvertroue, persoonlikheid en intelligensie. In aansluiting hierby, moet die suksesvolle leier ook oor sekere vaardighede beskik om doeltreffend te kan lei (Vgl. hfst. 2 par. 2.6.2-2.6.10). Onder genoemde vaardighede is die volgende onder andere van belang: uitstaande kommunikasievaardighede, motivering, konflikthantering en probleemoplossing.

As die fundering van leierskap in die verlede (soos gesien deur Plato en Erasmus) van naderby beskou word, is daar sekere denkwyses wat van groot betekenis vir ons eietydse samelewing en die toekoms kan wees (Vgl. hfst. 3). So is Plato se opvoedkundige bydrae tot die geskiedenis van die mensdom van groot waarde. Hy het die verhouding tussen die individu en die gemeenskap in wedersydse wisselwerking beklemtoon (Vgl. hfst. 3 par. 3.2.1). Dus wou hy die lewe en die wêreld waarin alle lewe bestaan sover moontlik verhelder en belig, vir homself en vir dié wat na hom sou kom. Sy denke met betrekking tot leierskap verskaf duidelike riglyne betreffende die filosoofheerser (Vgl. hfst. 3 par. 3.2.2). Afgesien daarvan dat Plato die hele bevolking opgevoed wou sien deur basiese onderrig, gee hy besondere aandag aan die keuring, opleiding en opvoeding van die filosoofheerser omdat hy geglo het dat die gemeenskap 'n behoefte het aan leiers na wie hulle sou kon opsien (Vgl. hfst. 3 par. 3.2.2.1, 3.2.2.2 en 3.2.2.3). Deur opleiding te propageer, het Plato veral die morele en intellektuele vorming van die filosoofheerser beklemtoon (Vgl. hfst. 3 par. 3.2.2.3). Wat die keuring van leiers betref, is dit duidelik dat Plato besondere eienskappe, aangebore sowel as aangekweek, vir die filosoofheerser geïdentifiseer het (Vgl. hfst. 3 par. 3.2.2.1 en 3.2.2.2). Alhoewel hierdie kombinasie van eienskappe te idealisties voorkom, kan dit nie weggeredeneer word dat almal van uiterste belang is vir die besondere posisie van leiers nie.

Erasmus het die vyf elemente van die Humanisme nagestreef, naamlik die persoonlike aansien van die individu, diens aan God in kerk en staat, 'n Christelike karakter, 'n literêre styl en veral kennis (Vgl. hfst. 3 par. 3.3.1, en 3.3.2). Dit was sy lewe self, veral wat sy dors na meer kennis betref. Wat die Pedagogiek betref, het hy 'n groot bydrae tot die geskiedenis en tot 'n beter bedeling gelewer (Vgl. hfst. 3 par. 3.3.2). Erasmus was ernstig met sy poging om riglyne vir die opvoeding van die Christenprins (leier) te verskaf omdat daar vir hom in die posisie van leier vernietigende of opbouende magte, verbetering van omstandighede vir volgelinge en die handhawing van vrede geskuil het (Vgl. hfst. 3 par. 3.3.3). Dit alles sou slegs kon realiseer as die leiers volgens Christelike voorskrifte opgelei word met as einddoel geluk en voorspoed vir alle volgelinge (Vgl. hfst. 3 par. 3.3.3.3). Die bekwaamheid van leiers is van allergrootste belang in die uitvoering van hul taak en dit kan in 'n groot mate deur opvoeding bemeester word. Erasmus het sekere aangebore of aangekweekte eienskappe geïdentifiseer wat as daar oor leierkwaliteite besin word, nog steeds van toepassing behoort te wees. Hierby word onder andere eienskappe ingesluit soos wysheid, integriteit en regverdigheid.

As eietydse eksemplaar het Cawood, veral in Suid-Afrika diep spore gelaat op die gebied van leierskap en onderwysleierskap. Om duplisering te verhoed en aangesien Cawood se denke oor leierskap oor die algemeen grootliks ooreenstem met dit wat in voorafgaande paragrawe genoem is, word daar hier bloot samevattend na sy bydrae op die gebied van onderwysleierskap verwys.

Onderwysleierskap vorm 'n deel van die omvattende menseverhoudingsverskynsel van leierskap in die breë (Vgl. hfst. 4 par. 4.3.3.1 ). Daar kan tereg opgemerk word dat wat op leierskap in die algemeen betrekking het, ook van toepassing is op onderwysleierskap. As

onderwysbestuurder het die skoolhoof 'n veeleisende taak (Vgl. hfst. 4 par. 4.3.3.2). Copland (2001:529) stel dit soos volg: “If prompted, veteran principals will tell you that the expectations associated with the principalship have mushroomed over the last 20 years.” Cawood (1973:171) noem dat funksionele leierskap of bestuur 'n inherente komponent van die breër begrip leierskap is en dit is ook meer omlynbear as laasgenoemde, want dit het met meer konkreehede te doen. Aspekte waaraan skoolhoofde as onderwysbestuurders sal moet aandag gee, sluit die volgende in: beplanning, organisering, bemanning, rigtinggewing en kontrolering (Vgl. hfst. 4 par. 4.3.3.5). Wat hierdie onderwerpe betref, maak Loock (1998:1) die volgende stelling: “Management as leading and guiding is usually described as the activity or task which influence people in such a way that they will willingly work and strive towards achieving the goals of the group.” Steyn (1998:92) en Van der Schyff (1998:16) beweer verder dat effektiewe leierskapvaardighede bestuurders in staat stel om beter beplanning, organisering en kontrole uit te oefen en om hul ondergeskiktes meer effektief te bestuur.

Wat skoolhoofde se taak verder bemoeilik, is die feit dat hulle die onderrigleiers van die skool is (Vgl. hfst. 4 par. 4.3.3.6). Hierdie terrein is baie omvattend. Toesig en beheer oor onderrig in die skool, asook professionele leiding aan die personeel ter verbetering van onderrig, is een van die primêre funksies van skoolhoofde (Hallinger 2003:331). Dit is juis effektiewe skoolhoofde wat deur hul interaksie met die personeel en leerders die algemene gehalte van onderrig in die skool kan uitbou en die klimaat vir voortdurende verbetering skep (King 2002:62).

Aangesien skoolhoofde se onderrigleidingstaak so kompleks is, moet hulle oor bepaalde onderrigleidingsvaardighede beskik om hul taak effektief te kan verrig (Snow 2003:20-21).

Dit sal meebring dat skoolhoofde van 'n gestruktureerde proses van identifisering en ontwikkeling van leierspotensiaal moet gebruik maak om in toenemende mate in die behoefte aan loopbaanontwikkeling te voorsien (Newsom 2001:30) (Vgl. hfst. 4 par. 4.3.3.3). King (2002:62) het 'n meer resente siening in hierdie verband: “Today's principals and superintendents are learning leaders: They participate in regular, collaborative, professional learning experiences to improve teaching and learning. They work alongside teachers in adult learning activities – study groups, school visits, and examination of student work. They recognize their own need to develop a broad knowledge base in curriculum, instruction, and assessment, and they seek ongoing professional development activities to achieve that goal.”

### **5.3 Gevolgtrekking**

Aangesien die begrippe “leierskap” en “onderwysleierskap” onlosmaaklik verbind is, word dit verder sinonimies gebruik.

Die kwaliteit en voortbestaan van 'n organisasie word bepaal deur sy leier. Die belangrikste funksie van leiers is om die algemene doelstellings in spesifieke doelwitte te omskep en metodes te vind om hierdie doelwitte te implimenteer en te laat realiseer. Leiers is in beheer van alle menslike aktiwiteite in hul betrokke organisasies en moet toesien dat alle hulpbronne so effektief moontlik benut word om in bepaalde behoeftes te voorsien en om spesifieke doelwitte te probeer bereik. Die veranderde samelewing die afgelope paar dekades het ook die rol van leiers ingrypend geraak. Wat die onderwys betref, merk Kapp (2000:286) soos volg op: “The South African educational system has experienced a number of significant changes

in the past five years, changes which were intended to facilitate paradigm shifts in terms of ownership of schools, equity, wider access, more mobility and international comparability.”

Owings en Kaplan (2003:264) beweer dat uit 'n Amerikaanse oogpunt die opvoeding nog nooit meer effektief was as huidiglik nie, maar die uitdaging vir publieke skole is om tred te hou met die omliggende wêreld. Daar word vir die toekoms onderrig met die verlede se metodes en programme. Dit is die ware oorsaak van onderwys se mislukking. Skoolhoofleierskap is noodsaaklik as skole leerders van gehalte onderrig wil voorsien. Uit 'n Suid-Afrikaanse oogpunt beweer Steyn (2002:254,272) dat die nalatenskap van apartheid Suid-Afrika gelaat het met 'n onderwysstelsel wat gekenmerk word deur fragmentasie, dispariteite in voorsiening, 'n regmatigheidskrisis, die wegdoen van 'n onderrig- en leerkultuur in vele skole sowel as 'n weerstand teen verandering van die wyse waarop gebeure in die verlede plaasgevind het. Van Niekerk (2006:1) verwys ook na die feit dat onderwys tans in Suid-Afrika 'n krisistyd beleef en dat leierskap met 'n langtermyn visie nodig is om die toestand aan te spreek.

Daar kan met redelike sekerheid van die veronderstelling uitgegaan word dat die effektiwiteit en doeltreffendheid van 'n organisasie onder meer afhang van die leierskapvaardighede van leiers. Effektiewe keuring blyk 'n goeie beginpunt te wees om te sorg dat die regte persone in leiersposisies aangestel word. Op grond van die kompleksiteit van die taak van leiers kan selfs die beste leiers misluk indien hulle nie verder ontwikkel word en die nodige opleiding kry nie. Ten spyte van hul kritieke posisies in hul onderskeie organisasies word leiers se opleiding steeds verwaarloos (Lewis en Sherman 2000:136). Indiensopleidingsgeleentehede in terme van die kennis, vaardighede en houdings wat benodig word vir effektiewe en doeltreffende leierskap, is waarskynlik die mees verwaarloosde aspek van alle pogings wat

aangewend word om organisasies te verbeter. Wat skoolhoofopleiding betref, maak Bush en Jackson (2002:418) die volgende stelling: “Training in many countries is not a requirement for appointment as a principal and there is still an (often unwritten) assumption that good teachers can become effective managers and leaders without specific preparation.”

Daar kan met veiligheid gekonstateer word dat daar op skoolvlak, waar 'n groot deel van die verantwoordelikheid lê om leiers te kweek, 'n dringende behoefte bestaan aan identifiseringsinstrumente wat vanaf 'n vroeë ouderdom deurlopend gebruik kan word om leierpotensiaal te bepaal en dan te ontwikkel.

#### **5.4        Aanbevelings**

Gedagtig aan die veeleisender en meer gekompliseerde taak van leiers (Vgl. hfst. 4 par. 4.3.3.2) herdefinieer Looek (1998:35) die huidige bestuursrol van die skoolhoof. Hy noem dat alhoewel onderwysers die idee van korporatiewe bestuur mag verwerp, die skoolhoof se nuwe posisie vergelyk kan word met dié van 'n besturende direkteur van 'n korporatiewe maatskappy wie se produk opvoeding is en wie se kliënte ouers, leerders en die gemeenskap is.

Glickman (2002:44) vergelyk onderwysleiers met die leier van 'n ekspedisie wat 'n vasteland gaan besoek. In albei gevalle is dit 'n komplekse taak en fyn beplanning en toewyding is deurslaggewend vir sukses. Leiers sal nie noodwendig bewus wees van alle hindernisse wat hulle mag teëkom nie, maar hulle sal vir seker moet weet van die uitstaande hindernisse wat



verandering by ander instansies gekortwiek het. Deur die daarstelling van 'n raamwerk wat hierdie hindernisse antisipeer, ontwikkel leiers omstandighede wat hul instansies in staat stel om belowende veranderings daar te stel en hul doelstelling te bereik.

Skoolhoofde bevind hul tans binne 'n omgewing wat gelaai is met sosiale, ekonomiese, politieke en kulturele verskille en veranderings (Hausman, Crow en Sperry 2000:10) (Vgl. hfst. 3 par. 3.2 en 3.3.3.2 en hfst. 4 par. 4.3.3.4). Skoolhoofde is egter daarvoor verantwoordelik om in hul geboue en klaskamers 'n klimaat te skep om elke leerder te help om sy/haar volle potensiaal te bereik ten spyte van byvoorbeeld sosio-ekonomiese omstandighede in die gesin (Snow 2003:8-9). Grobler (2003:25) sluit hierby aan: “The school climate focuses on interpersonal relationships as it affects educators, principals and supervisors. It thus seems logical that climate will affect the learners as well.” Owings en Kaplan (2003:270) stel voor dat skoolhoofde op onderrig, leer en leierskap moet fokus. Hulle moet al die aspekte aanwend om omgewings te skep waar gehalte onderwys in elke klaskamer 'n prioriteit is om te verseker dat alle leerders die geleentheid beskore is om die hoogste prestasiestandaarde te bereik. Onderrig en leer is die fokuspunt; leierskap is die proses om dit te bevorder (Vgl. hfst. 4 par. 4.3.3.6).

Wat Suid-Afrika na apartheid betref, noem Steyn (2002:254,272) en die Nasionale Dpartement van Onderwys (Department of Education 2000:1) dat wetgewing en beleidsdokumente die rigting aandui na 'n skoolgebaseerde stelsel van onderwysbestuur. In die geval van skoolgebaseerde bestuur word die besluitnemingsproses verplaas na die skoolbestuur en die implementering van deelnemende bestuur vereis die delegering van gesag van hoër na laer vlakke, byvoorbeeld departementshoofde na onderwysers (Burdette en Schertzer 2005:40 en James en Vince 2001:311). Die oordrag van gesag deur desentralisasie

is die eerste dimensie van skoolgebaseerde bestuur. Die tweede dimensie verwys na deelname deur rolspelers wat direk of indirek betrokke is by die instelling (Vgl. hfst. 4 par. 4.3.3.2, 4.3.3.4 en 4.3.3.5). Skoolgebaseerde bestuur is dus nie 'n gril of 'n kunsmatige verandering nie, maar 'n blywende stelsel waardeur elke skool in Suid-Afrika sy bestuur en bestuurslede op 'n verantwoordelike wyse mag vernuwe. Die Nasionale Departement van Onderwys ( Department of Education 2000:30) maak die volgende stelling: “We see governance as cooperation and partnership to bring about positive educational outcomes through collaborative leadership and management. So stakeholder relationships are very important to the task of leading and managing in schools” (Vgl. hfst. 4 par. 4.3.3.7). Juis om dié rede is die behoefte aan die opleiding en verdere ontwikkeling van leiers nou groter as ooit, veral as gevolg van nuwe eise wat daagliks aan die toeneem is en in die toekoms nog verder gaan toeneem (Vgl. hfst. 3 par. 3.2.1, 3.3.3.4 en hfst. 4 par. 4.3.2.2, 4.3.2.3, 4.3.2.6 en 4.3.3.2). Rademeyer (2005:5) ondersteun hierdie siening as sy na Paul Colditz, voorsitter van die federasie van beheerliggame van Suid-Afrikaanse skole (Fedsa), verwys. Volgens hom moet Me Naledi Pandor, die minister van onderwys, ondersteun word as sy hoofde wil help om beter bestuursvaardighede te ontwikkel, omdat die nuwe onderwysbestel groot eise in dié verband aan hulle stel.

Johan Beckmann in Rademeyer (2005:5), onderwysbestuurkenner aan die Universiteit van Pretoria, stem hiermee saam en noem dat as die departement hoofde beter wil bemagtig, dit verwelkom moet word. In die nuwe bedeling het hoofde die minste opleiding gekry en die departement beskik nie oor genoeg mense om hulle te ondersteun nie (Vgl. hfst. 4 par. 4.3.1.1).

Van der Schyff (1998:110) verwys na Van Staden wat noem dat opleiding 'n doelgerigte poging is om die bekwaamheid van 'n volwassene ten opsigte van kennis, vaardigheid en houdings só te verhoog of op standaard te bring dat spesifieke doelwitte, in die werksituasie of in die alledaagse lewensituasie, doeltreffend en effektief bereik kan word (Vgl. hfst. 3 par. 3.2.2, 3.3.3 en 3.3.3.3). Die volgende drie dimensies van opleiding word onderskei:

- Opleiding is gerig op mense.
- Dit is 'n doelgerigte proses.
- Dit impliseer verandering.

Wat die onderwyspraktyk betref, beweer Carl en Franken (1996:106-107) dat daar 'n groot persentasie onderwysers is wat nie net ten opsigte van didaktiese en onderwysvaardighede swak opgelei is nie, maar dikwels ook nie oor 'n basiese vakkennis van die vak wat hulle moet onderrig, beskik nie. Nie net bemagtiging ten opsigte van kurrikuleringsvaardighede is dus noodsaaklik nie, maar bemagtiging moet ook fokus op die vakbemeestering en die didaktiese situasie. Ook moet hierdie bemagtigingsproses binne konteks geskied waar die ontwikkelingsvlak wat steeds by die onderwysers bestaan 'n rol sal speel. Die realiteite en praktyke van die Suid-Afrikaanse situasie moet dus in berekening gebring word. So, byvoorbeeld, is onderwysers normaalweg nie op groot skaal by die ontwerp en evaluering van kurrikula betrokke nie, maar hoofsaaklik tydens die implementering daarvan. Dit moet skerp beklemtoon word dat daar met die diversiteit in opleidingsvlakke van onderwysers binne die Suid-Afrikaanse konteks rekening gehou moet word. Hierdie aspek is van kardinale belang en visioenêre kurrikulumleiers moet dit deeglik in gedagte hou en daarvoor voorsiening maak. So sal sommige personele byvoorbeeld reeds sodanig ten opsigte van kurrikulumkennis, vakkennis en kurrikuleringsvaardighede bemagtig wees, dat hulle aktief aan die vestiging en

nastreef van die visie kan deelneem. (Vgl. hfst. 3 par. 3.2.2.2 en 3.3.3.2). Tog behoort die gebrekkige opleiding van ander personeellede ook geakkommodeer te word in die vestiging van die visie. Van Niekerk (2006:1) voeg hier by dat dit gewens is dat opvoeders opgelei word om deur effektiewe leierskap hul bydrae te maak om die onderwysstelsel deur middel van effektiewe leierskap op die gebied van onderrig en leer te verbeter.

Met verwysing na die dringende behoefte wat op skoolvlak bestaan betreffende identifiseringsinstrumente (Vgl. hfst. 3 par. 3.2.2.1 en 3.3.3.1, en hfst. 4 par. 4.3.2.1 en 4.3.2.2) om leierpotensiaal te bepaal en dan te ontwikkel, merk Conradie (1984:332-333) en Bush en Glover (2005:236-237) soos volg op: Skole kan individueel en op eie inisiatief 'n leierskapontwikkelingsprogram beplan en implementeer. Dit is egter wenslik dat onderwysdepartemente dit sal oorweeg om 'n onderwysbeplanner wat vir die oorhoofse beleid, koördinerende en bevordering van leierskapontwikkeling verantwoordelik sal wees, aan te wys. So 'n persoon kan skole en onderwysers tot die onderneming hiervan motiveer en die nodige agtergrondmateriaal en opleidingsgeleenthede vir onderwysers help organiseer. Die hele onderwys behoort leierskapvermoë as 'n manifestasie van besondere begaafdheid te beklemtoon in navolging van leiers op die gebied van begaafde kindonderwys (Vgl. hfst. 4 par. 4.3.2.2). So kan ontwerpprogramme deur deskundiges saamgestel word en aan skole beskikbaar gestel word wat dit weer by hul eie omstandighede kan aanpas.

Aansluitend by die voorafgaande maak Norris, Barnett, Basom en Yerkes (2002:91) die volgende opmerkings: "Today's schools have embraced the concept of community challenging leaders to serve as catalysts for individual and organizational transformations. If leadership is, indeed the catalyst for creating organizational communities, how can future leaders, through their own educational preparation, be inspired to become catalysts for future

institution building? ... Universities must respond to the shifting leadership paradigm by redesigning preparation programs as leadership laboratories where curriculum is both content- and process-driven ... . Educational administration preparation programs will need to plan more deliberately and systematically for that learning if the full potential for leadership development through community is to be realized” (Vgl. hfst. 3 par. 3.2.2.3 en 3.3.3.3 en hfst. 4 par. 4.3.2.1).

## **5.5 Slotopmerkings**

Sedert die fokus op leierskapontwikkeling begin val het, is verskeie navorsingsprojekte reeds gedoen. Daar bestaan egter nog steeds 'n dringende behoefte aan noukeuriger kennis oor leierskap en leierskapontwikkeling. Die aard en wese van leierskap vra nog om veel meer duidelikheid en uitbouing. Oor baie leierbegrippe bestaan daar nog nie helderheid nie en oor baie leieraangeleenthede is nog groter duidelikheid nodig.

Indien die hele spektrum van leiers en leierpligte in oënskou geneem word en indien daar besin word oor die voorbereiding en opleiding van elke besondere groep leiers, word die behoefte aan verdere ondersoek beklemtoon.

Uit die kader van onderwysleierskap is daar nog navorsingsterreine wat ondersoek kan word.

Dit sluit onder andere die volgende in:

- Die besondere aard en dimensies van onderwysleierskap;
- jeugleierskapontwikkeling;
- personeelontwikkeling;

- spanwerk in onderwysleierskap op skool;
- die onderrigleiersfunksie van die skoolhoof en
- voorbereiding en voortgesette opleiding van alle leiers op onderwysgebied.

Aangesien leierskap interdisiplinêr van aard is, kan sommige van bovermelde temas deur spanwerknavorsing op 'n interdisiplinêre basis aangepak word.

In hierdie verhandeling is daar maar net aan die oppervlak van 'n groot en omvangryke onderwerp geraak. Uit die ondersoek het dit duidelik geword dat hierdie onderwerp veel meer aandag verdien, veral van opvoedkundiges. Dit is in hierdie ondersoek beklemtoon dat die toekoms van enige instansie deur die gehalte van sy leiers bepaal word. Daarom rus daar op veral die skool as primêre opleidingsentrum 'n besondere verantwoordelikheid om potensiële leiers te identifiseer en te help om leierskappotensiaal maksimaal te ontwikkel. Om dit te bereik, is dit van die uiterste belang dat 'n hoër prioriteit aan leierskapontwikkeling op alle vlakke in skoolverband verleen word.

## **5.6 Bronnelys**

1. Adair J. 1968. *Training for leadership*. London: Macdonald and Jones.
2. Adair J. 1984. *The skills of leadership*. Hants: Gower.
3. Adamson J.E. 1903. *The Theory of Education in Plato's "Republic"*. London: Swan Sonnenschein & Co., Ltd.
4. Alridge J.W. 1966. *The Hermeneutic of Erasmus*. Richmond (Virginia): John Knox Press.
5. Alvoid K.L. 1999. Leadership: A Function of Teamwork. *High School Magazine*, 7(3): 16-21.
6. Azzam A.M. 2005. The Unprepared Administrator. *Educational Leadership*, 62 (8): 88-89.

7. Bainton R.H. 1969. *Erasmus of Christendom*. New York: Charles Scribner's Sons.
8. Barrow R. 1976. *Plato and Education*. Boston: Kegan Paul.
9. Bass B.M. 1981. *Stogdill's handbook of Leadership*. New York: The Free Press.
10. Bauer G. 1974. An approach to leadership development in the context of secondary education, M.Ed. dissertation, University of Stellenbosch, Stellenbosch.
11. Behr A.L. 1979. *Onderwysleierskap*. Referate gelewer by S.A.V.B.O. Stellenbosch.
12. Bisschop T.C. en Kruger E.G. 1981. *Boustene in die Metapedagogiek – van Sparta tot Spencer*. Durban: Butterworth.
13. Born L.K. 1968. *Erasmus, Desiderius. The Education of a Christian Prince*. New York: W.W. Norton & Company Inc.
14. Botha N. 2006. Leadership in school-based management: a case study in selected schools. *South African Journal of Education*, 26(3):341-353.
15. Botha R.J. 1994. Riglyne vir die Ontwikkeling van Programme vir die Opleiding van Onderwysbestuurders in die RSA, D.Ed.-proefskrif, Unisa, Pretoria.
16. Botha R.J. 2004. Excellence in Leadership: demands on the Professional School Principal. *South African Journal of Education*, 24(3): 239-243.
17. Brumbaugh R.S. 1987. Plato's ideal curriculum and contemporary philosophy of education. *Educational theory*, 37(2): 169-177.



18. Burdette M. and Schertzer K. 2005. Cultivating Leaders from Within. *Educational Leadership*, 62(8): 40-42.
19. Bush T. and Glover D. 2005. Leadership development for early headship: the New Visions experience. *School Leadership and Management*, 25(3): 217-239.
20. Bush T. and Jackson D. 2002. A Preparation for School Leadership: International perspectives. *Educational Management and Administration*, 30(4): 417-429.
21. Bybel. Eksodus. 1986. *Die Bybel: nuwe vertaling*. Kaapstad: Bybelgenootskap van Suid-Afrika.
22. Carl A.E. en Franken M.J. 1996. Die Skoolhoof as Visionêre Kurrikulumleier in 'n Tydperk van Transformasie. *Die Unie*, 92(2): 106-110.
23. Cawood J. 1973. Die skoolhoof as onderwysleier – 'n andragogiese wesenskou; met besondere vewysing na die skoolhoof as leier van onderwysers om die onderrig te verbeter, M.Ed.-verhandeling, Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch.
24. Cawood J. 1975. The Preparation of School Principals – a review of Training Programmes in the Western World. *Education*, 85(4): 147-148.
25. Cawood J. 1976. Die voorbereiding en voortgesette opleiding van Onderwysleiers in andragogies-didaktiese perspektief, D.Ed.-proefskrif, Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch.
26. Cawood J. 1979. Onderwysleierskap en Onderwysvernuwing. Onderwysleierskap: referate gelewer by die sewentiende kongres van SAVBO. Stellenbosch, R.S.A.

27. Cawood J. 1980. Leadership Development in Education. *Mentor*, 62(4): 128.
28. Cawood J. 1983. The Modern School's role in Socializing the Gifted Student Leader. Papers presented at the Fifth World Conference on Gifted and Talented Children. Manila, Philippines.
29. Cawood J. 1985. The Gifted Student Leader. Papers presented at the Sixth World Conference on Gifted and Talented Children. Hamburg, Germany.
30. Cawood J. 1988. Student Leadership in Schools: benevolent or malevolent. Papers presented at the Ninth World Conference on Gifted and Talented Children. Salzburg, Austria.
31. Cawood J. 1992. Student Leadership in Schools: benevolent or malevolent. *Gifted Education International*, 8(1): 32-35.
32. Cawood J. 2001. Persoonlike onderhoud. 10 Januarie, St. Francisbaai.
33. Cawood J. 2001. Persoonlike onderhoud. 1 Julie, St. Francisbaai.
34. Cawood J. 2001. Persoonlike onderhoud. 13 Julie, Eastpoort, Cookhouse.
35. Cawood J. and Gibbon J. 1981. *Educational Leadership – Staff Development*. Belville: Nasou.
36. Cawood J. and Gibbon J. 1982. Leadership and Education. *Mentor*, 64(2): 55.
37. Cawood J. and Stewart B. 1975. The school administrator: an Andragogue. *Education Canada. The Canadian Education Association*, 15(1): 34-37.
38. Cawood J. en Swartz J.F.A. 1983. *As jy gekies word*. Goodwood: Nasou.

39. Cawood J., Kapp C.A. en Swartz J.F.A. 1989. *Dinamiese leierskap*. Goodwood: Nasionale Boekdrukkery.
40. Cawood J., Strydom A.H. en Van Loggerenberg N.T. 1981. *Doeltreffende onderwys*. Goodwood: Nasou.
41. Chirichello M. 2001. Collective Leadership: Sharing the Principalship. *Principal*, 8(1): 46, 48, 50-51.
42. Clarke T. 1995. Leadership in Education. *APT comment*, 1(4): 13-14.
43. Clewlow W. en Rupert A. 1989. Die leierskap bepaal 'n organisasie se sukses. *Finansies en tegniek*, 42(2): 13.
44. Coetsee L.D. 1989. Doeltreffende leierskap. *Woord en Daad*, 29(325): 16-18.
45. Coetzee J.C. 1977. *Inleiding tot die Historiese Opvoedkunde*. Johannesburg: Perskor-uitgewery.
46. Coetzer I.A. en Van Zyl A.E. 1989. *Die Historiese Opvoedkunde: enkele eietydse opvoedingsvraagstukke*. Pretoria: Unisa.
47. Conradie S.M. 1983. Leierskapvermoë as 'n vorm van spesifieke hoogbegaafdheid. Konsepverslag vir die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. Stellenbosch, R.S.A.
48. Conradie S.M. 1984. Leierskapontwikkeling binne Klas- en Vakverband by Leerlinge in Sekondêre Skole, D.Ed.-proefskrif, Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch.

49. Conrath J. 1987. The amazing role of leadership: you do have a choice. *NASSP Bulletin*, 71(501):126-132.
50. Copland Michael A. 2001. The Myth of the Superprincipal. *Phi Delta Kappan*, 82 (7): 528-533.
51. Crossman R.H.S. 1937. *Plato Today*. London: Kimble and Bradford.
52. Daresh J. and Male T. 2000. Crossing the Border into Leadership: Experiences of Newly Appointed British Headteachers and American Principals. *Educational Management and Administration*, 28(1): 89-101.
53. Day C., Harris A. and Hadfield M. 2001. Grounding Knowledge of Schools in Stakeholder Realities: A Multi-Perspective Study of Effective School Leaders. *School Leadership and Management*, 21(1): 19-42.
54. De Groot C.G. 1984. *Desiderius Erasmus*. Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit vir C.H.O.
55. De Klerk J. 1996. Leierskap in die onderwys: slegs vir mans? *South African Journal of Education*, 16(4): 173-179.
56. De Vries C., Basson A.J. en Steyn J.C. 1982. *Drie pedagogiese perspektiewe*. Durban: Butterworth.
57. DeMolen R.K. 1971. *Erasmus of Rotterdam: A Quincentennial Symposium*, edited by R.K. DeMolen. New York: Twayne Publishers Inc.
58. Department of Education. 2000. *Guides for School Management Teams*. Pretoria.
59. Dewey J. 1932. *Democracy and Education*. New York: Macmillan.

60. Dorey T.A. 1970. *Erasmus*. London: Routledge and Kegan Paul.
61. Earley P. and Weindling D. 2004. *Understanding School Leadership*. Paul Chapman Publishing: Leicester.
62. Eby F. and Arrowood C.F. 1940. *The History and Philosophy of Education Ancient and Medieval*. New York: Prentice Hall Inc.
63. Eby F. 1962. *The Development of Modern Education*. New York: Prentice Hall.
64. Egan K. 1983. *Education and Psychology. Plato, Piaget and Scientific Psychology*. New York: Teacher's College Press.
65. Eksodus. Kyk Bybel. Eksodus.
66. Faludy G. 1970. *Erasmus of Rotterdam*. London: Eyre & Spottiswoode.
67. Faure A.M., Gey van Pittius A.C.A., Kriek D.J., Louw A du P. en Wainwright E.H. 1981. *Die Westerse Politieke Tradisie*. Pretoria: Academica.
68. Firmani O.M. 1982. 'n Ondersoek na Leerlingeierskapontwikkeling in Sekondêre Skole met spesiale verwysing na die rol van Leerlinge, D.Ed.-proefskrif, Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch.
69. Fullan M. 2002. The Change Leader. *Educational Leadership*, 59(8): 16-20.
70. Galloway G. 2005. Visionary leadership and educational transformation. *NUE Comment*, 8(1): 28-29.
71. Gardner J.W. 1990. *On Leadership*. New York: The Free Press.
72. Glickman C.D. 2002. The Courage to Lead. *Educational Leadership*, 59(8): 41-44.

73. Grobler B. 2003. *Management of the School in Context*. Sandown: Heinemann.
74. Gruber F.C. 1973. *Historical and Contemporary Philosophies of Education*. New York: University of Pennsylvania, Thomas Y. Crowell and Company.
75. Gunter H.M. 2001. *Leaders and Leadership in Education*. London: Paul Chapman.
76. Gupton S.L. 2003. *The Instructional Leadership Toolbox: a handbook for improving practice*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
77. Hallinger P. 2003. Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3): 329-351.
78. HAT. Kyk Schoonees P.C.
79. Hausman C.S., Crow G.M. and Sperry D.J. 2000. Portrait of the “Ideal Principal”: Context and Self. *NASSP Bulletin*, 84(617): 5-14.
80. Hitt W. 1993. The model leader: a fully functioning person. *Leadership and Organisation Development Journal*, 14(7): 5-11.
81. Hockett H.C. 1977. *The Critical Method in Historical Research*. Westport: Greenwood Press.
82. Jaeger W. 1947. *Paideia: The Ideals of Greek Culture*, Deel 1, 2 en 3. Oxford: Basil Blackwell.
83. James C. and Vince R. 2001. Developing the Leadership Capability of Headteachers. *Educational Management and Administration*, 29(3): 307-317.

84. Jarman T.L. 1963. *Landmarks in the History of Education*. London: John Murray.
85. Kapp C.A. 2000. Leadership development for education leaders: from needs assessment to impact evaluation. *Education. South African Journal of Education*, 20(4): 286-293.
86. King D. 2002. The Changing Shape of Leadership. *Educational Leadership*, 59 (8): 61-63.
87. Klosko G. 1986. *The Development of Plato's Political Theory*. New York and London: Methuen.
88. Kokot S.J., Olivier A., Strydom I. en Wiechers E. 1994. *Begaafdekindonderwys (B.Ed.). Enigste studiegids vir OBK 401-A en OBK 451-L*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
89. Kriek D. 2002. South African sports management: lessons from leadership theory. *Management Today*, 18(2): 28-29.
90. Kruger A. 2003. Instructional leadership: the impact on the culture of teaching and learning in two effective secondary schools. *South African Journal of Education*, 23(3): 206-211.
91. Lamprecht C. en Botha S. 1990. *Leiers loop voor: Handleiding vir hoërskoolleiers*. Auckland: Leierskapdinamika.
92. Landey V.C.J.J. 1997. 'n Onderwysbestuurspektief op Produktiwiteit in Onderwysinstellings, M.Ed.-verhandeling, Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch.

93. Lewis J. and Sherman L. 2000. The Best Job in the World. *Northwest Education*, 5 (3): 34-39.
94. Lieberman A. and Miller L. 2004. *Teacher Leadership*. Jossey-Bass: Boston.
95. Lindgren H.C. 1973. *An introduction to social psychology*. New York: John Wiley.
96. Lodge R.C. 1947. *Plato's Theory of Education*. London: Kegan Paul.
97. Looock C.F. 1998. *Educational Leadership: A Guide to Educators and Managers in Education*. Lynnwood Ridge: Amabhuku Publications.
98. Louw D.A. en Edwards D.J.A. 1993. *Sielkunde: 'n Inleiding vir studente in Suider-Afrika*. Johannesburg: Lexicon.
99. Mangan J.J. 1927. *Life, Character and Influence of Desiderius Erasmus of Rotterdam: derived from a study of his Works and Correspondence*. New York: Ams Press.
100. Marx S., Rademeyer W.F. en Reynders H.J.J. (red.). 1992. *Bedryfsekonomie. Riglyne vir ondernemingsbestuur*. Kaapstad: J.L. Van Schaik.
101. Masitsa G. 1993. Principals as Leaders: an American perspective. *Educamus*, 39(3): 26-28.
102. McEwan E.K. 2003. *7 Steps to Effective Instructional Leadership*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
103. McLean J.W. and Weitzel W. 1992. *Leadership – Magic, Myth or Method?* New York: American Management Association.



104. Meintjies C.R. 1981. Die Skoolhoof se Onderrigleierstaak ten opsigte van Personeelontwikkeling, D.Ed.-proefskrif, Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch.
105. Meyer A.E. 1975. *Grandmasters of Educational Thought*. New York: McGraw – Hill.
106. Meyer L. en Malan M. 2006. Land se skoolhoofde pleit by owerhede: Bring lyfstraf terug! *Rapport*, 29 Oktober: 1.
107. Moberley W. 1955. *Plato's conception of education, and its meaning for us today*. Cardiff: William Lewis Ltd.
108. Neuman M. and Simmons W. 2000. Leadership for Student Learning. *Phi Delta Kappan*, 82(1): 9-12.
109. Newsom J. 2001. Leadership 101. *American School Board Journal*, 188(11): 30-33.
110. Niemann G.S. 1988. Onderwysleierskap – 'n bestuursperspektief. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*, 8(4): 347-358.
111. Norris C.J., Barnett B.G., Basom M.R. and Yerkes D.M. 2002. *Developing educational leaders: a working model: the learning community in action*. New York, N.Y.: Teachers College Press.
112. Olivier A. en Wiechers E. 1994. *Sielkundige Opvoedkunde. B.Ed. Enigste studiegids vir OS 1431-5*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

113. Oosthuizen I.J., Steyn S.C. en Wolhuter C.C. 2004. Leerderdisipline in Suid-Afrikaanse Skole. *Die Unie*, 100(4): 3-4.
114. Owings W.A. and Kaplan L.S. (ed.). 2003. *Best practices, best thinking and emerging issues in school leadership*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
115. Palestini R.H. 2003. *The Human Touch in Educational Leadership: a postpositivist approach to understanding educational leadership*. Lanham: Scarecrow Press.
116. Park T. 1980. Didaktiese analise van Vakhoofleiding aan groot Kaaplandse Sekondêre Skole, M.Ed.-verhandeling, Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch.
117. Pistorius P. 1982. *Gister en Vandag in die Opvoeding*. Potchefstroom: Pro Rege.
118. Plato. *Staat*. 1964 (Vertaling deur P. Brommer) in: I. Van der Velde, Grote Denkers over Opvoeding, Groningen: P. Noordhof.
119. Plato. *The Republic*. (A new translation by R.W. Sterling and W.C. Scott). New York: W.W. Norton & Co., 1985.
120. Plato. *The Republic*. (Translated by Desmond Lee), Baltimore: Penguin Books Inc., 1974.
121. Pretorius C. 2006. New era for principals. *The Teacher*, 11(6): 2-3.
122. Pretorius S.J. 1994. Kultuurverandering: die rol en taak van die onderwysleier. *Educare*, 23(1): 75-85.
123. Prozesky H.A. 1964. *Beginsels van Opvoedkunde en Administrasie*. Kaapstad: Maskew Miller.

124. Rademeyer A. 2005. Skoolhoofde verward oor Pandor se plan: Vrees dat sy beheerliggame wil inperk. *Die Burger*, 13 Julie: 5.
125. Riley R.W. and Ferrandino V.L. 2000. The 21<sup>st</sup> Century Principal: Opportunities and Challenges. *Principal*, 80(1): 6, 10, 12.
126. Rodrigues C.A. 1993. Developing three-dimensional leaders. *Journal of Management Development*, 12(3): 4-11.
127. Rooney J. 2003. Principals who care: A personal reflection. *Educational Leadership*, 60(6): 76-78.
128. Sammon G. 2000. The Challenge of Change. *High School Magazine*, 7(9): 32-36.
129. Sanchez R. 1976. *Schooling American Society: A Democratic Ideology*. New York: Syracuse University Press.
130. Schoeman H. 1968. *Leierskap: Sleutel tot Sukses*. Johannesburg:Voortrekkerpers.
131. Schoonees P.C. (red). 1977. *HAT. Verklarende handwoordeboek van die Afrikaanse taal*. Johannesburg: Perskor.
132. Schreuder J.H. 1989. Die Rol van die Takseersentrum in die Identifisering en Ontwikkeling van Onderwysleierkundighede by Onderrigleiers, D.Ed.-proefskrif, Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch.
133. Schwartz J.F.A. 1979. *Onderwysleierskap*, redakteur A.Z. Behr. Stellenbosch; Publikasiereeks van S.A.V.B.O. 13.

134. Sergiovanni Thomas J. 2005. The Virtues of Leadership. *The Educational Forum*, 69(2): 112-123.
135. Sherman L. 2000. Preparing to Lead. *Northwest Education*, 5(3): 40-43.
136. Sherman L. 2000. Sharing the Lead. *Northwest Education*, 5(3): 2-10.
137. Simmons G.C. The Education of Plato's Guardian and of Machiavelli's Prince, *Paideia: Journal of Foundational Studies of Education*, vol. 2, 1973. pp 1-25.
138. Singh P. and Lokotsch K. 2005. Effects of transformational leadership on human resource management in primary schools. *South African Journal of Education*, 25 (4): 279-286.
139. Slabbert J.D. 1984. Onderwysvoorsiening in Sekondêre Skole vir Leierskapsvermoë as manifestasie van Begaafdheid. (Gevorderde werkstuk in Didaktiek ingelewer as deel van die kursus ter verwerwing van die graad M.Ed.), Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch.
140. Smith P. 1923. *Erasmus; a study of his Life, Ideals and Place in History*. New York: Davel.
141. Snow A.L. 2003. *Practical Advice for Principals*. Maryland: Scarecrow.
142. Southworth G. and Du Quesnay H. 2005. School Leadership and System Leadership. *The Educational Forum*, 69(2): 212-220.
143. Stein I.S. and Gewirtzman L. 2003. *Principal Training on the ground: Ensuring highly qualified Leadership*. Portsmouth: Heinemann.

144. Steyn G.M. 1996. *Menslike hulpbronbestuur 11: interpersoonlike vaardighede. Studiehandleiding 1 vir FDEEL 4-B*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
145. Steyn G.M. 1998. Leierskap: 'n Oorsig oor Teorie en Navorsing. *Educare*, 27(1 & 2): 91-104.
146. Steyn G.M. 2002. The Changing Principalsip in South African Schools. *Educare*, 31(1&2): 251-272.
147. Steyn J.C. 1982. *Die basiese opvoedingskomponente in pedagogies-historiese verband*. [S.I.: s.n.].
148. Strauss H. 2006. Boelies se dae getel. *Tswane-Beeld*, 16 Augustus: 1.
149. Swart M.J., Pretorius J., Zietsman P.H. en Van Aswegen H.J. 1963. *Uit ons wording. Grepe uit die geskiedenis van Wes-Europa (100 vC-1650) en Suid-Afrika (1487- 1795)*. Kaapstad: Citadel.
150. Thomas M.D. and Bainbridge W.L. 2001. The Contamination of the Effective Schools Movement. *School Administrator*, 58(3): 55.
151. Tosi H.L., Rizzo J.R. and Carroll S.J. 1990. *Managing organizational behavior*. New York: Harper and Row.
152. Tracy J.D. 1971. *Erasmus of Rotterdam: A Quincentennial Symposium*, edited by R.L. DeMolen. New York: Twayne Publishers Inc.
153. Uren C.R. en Hanekom M. 1995. Visionêre Leierskap in Skoolverband. *Die Unie*, 91(5): 135-137.

154. Van der Schyff B.J. 1989. 'n Praktiese Model vir Leierskapopleiding, M.Ed.-verhandeling, Unisa, Pretoria.
155. Van der Velde I. 1964. *Grote Denkers over Opvoeding* (Vertaling deur P. Bommer). Groningen: P. Noordhof.
156. Van Niekerk E.J. 2006. Leierskapopleiding vir opvoeders: 'n konseptuele model. Intreerede. Universiteit van Suid-Afrika: Pretoria.
157. Van Rensburg C.J.J. en Landman W.A. 1988. *Fundamenteel-pedagogiese begripsverklarings*. Goodwood: N.G. Kerk-boekhandel.
158. Van Rensburg J.J.J. 1994. *Sielkundige Opvoedkunde. B.Ed. Enigste studiegids vir OS 1431-5*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
159. Van Schalkwyk H.J. en Viviers D.A. 1986. *Taalkommunikasie Afrikaans*. Kaapstad: Maskew Miller.
160. Van Zyl P. 1980. *Opvoedkunde. Deel I, 'n Handleiding vir Studente*. Braamfontein: De Jong (Edms.) Bpk.
161. Venter I.S.J. 1985. *Die Historiese Opvoedkunde: oorsprong, grondstrukture, aard en wese*. Pretoria: Unisa.
162. Versfeld M. sa. *Handleiding tot die Republiek van Plato*. Landsdowne, Kaap: Buren, Citadel-Pers.
163. Verster T.L., Theron A.M.C. en Van Zyl A.E. 1982. *Opvoedingstemas in Tydsperspektief. Deel II*. Durban: Butterworth.

164. Verster T.L., Theron A.M.C. en Van Zyl A.E. 1986. *Opvoedingstemas in Tydsperspektief: Deel I*. Durban: Butterworth.
165. Vloemans A. sa. *Leven en de leer der groote denkers*. S. Gravenhage: Leopolds.
166. Watt D.C. 2003. *Sports Management and Administration*. London and New York: Routledge.
167. Wilmore E. and Thomas C. 2001. The New Country: Is It Too Late for Transformational Leadership? *Educational Horizons*, 79(3): 115-123.
168. Woodward W.H. 1964. *Desiderius Erasmus concerning the Aim and Method of Education*. Teacher's College, Columbia University, New York: Bureau of Publications.

## BYLAE A

### INHOUD

1	Biografiese gegewens ten opsigte van prof. Joseph ( <i>Chimpie</i> ) Cawood ....	172
1.1	Persoonlike gegewens .....	172
1.2	Akademie en professionele opleiding en toekennings .....	172
1.3	Professionele skoolonderwysloopbaan .....	173
1.4	Professionele universiteitsloopbaan .....	174
1.5	Cawood se professionele en akademiese bydrae ten opsigte van onderwysleierskap aan die Universiteit van Stellenbosch .....	175
1.5.1	Navorsing .....	175
1.5.1.1	Magisters- en Doktorsgraadnavorsing .....	175
1.5.1.2	Promotor van doktorsale programme.....	177
1.5.1.3	Nagraadse kursusse aangebied in Onderwysleierskap .....	180
1.5.1.4	Studieleier van magistergraadnavorsing .....	180
1.5.1.5	Spannavorsing oor Onderwysleierskap.....	180
1.5.1.6	Projeknavorsing.....	181
1.5.2	Publikasies.....	183
1.5.2.1	Boeke.....	183
1.5.2.2	Tydskrifartikels .....	183



1.5.2.3	Publikasies in kongresbundels .....	184
1.5.3	Ontwikkelingswerk .....	185
1.5.3.1	OLOS (Onderwysleierskaporiëntasieseminaar).....	187
1.5.3.2	Ontwikkeling van Bruin- en Swartonderwys .....	194
1.5.4	Internasionale betrokkenheid .....	201
1.5.4.1	Lidmaatskap van buite-professionele organisasies .....	201
1.5.4.2	Studietoere.....	202
1.5.4.3	Bywoning van internasionale konferensies en referate gelewer .....	203
1.5.4.4	Ingenium 2000.....	205
1.5.5	Nasionale betrokkenheid .....	207
1.5.5.1	Nasionale liggame .....	207
1.5.5.2	Referate by nasionale kongresse .....	208
1.5.6	Leierskap in universiteitstrukture: Cawood se aandeel in die toelating van nieblanke studente aan die Universiteit van Stellenbosch.....	210
1.6	Leierskap in die gemeenskapslewe .....	216
1.6.1	Politieke leierskap .....	216
1.6.2	Kerk, sport en kultuur.....	221
1.7	Bronnelys .....	222

## **1 Biografiese gegewens**

### **1.1 Persoonlike gegewens**

Professor Joseph (*Chimpie*) Cawood is op 17 Augustus 1936 te Bredasdorp in die Suid-Kaap gebore. Sy pa is Johannes Bernard Cawood, oorspronklik van Kimberley, 'n nasaat van die 1820-setlaars. Sy ma is 'n nooi van Bredasdorp, Sally Wilson. Cawood se vrou is Hester du Toit, 'n boeredogter van Humansdorp en oudonderwyseres. Hulle het twee seuns. Sy aanvangsjare in die laerskool het Cawood op Bredasdorp deurgebring en die res van sy primêre skoolloopbaan op Caledon voltooi. In 1953 het hy gematrikuleer aan die destydse Parow Distrik Hoërskool.

Op sport- en kultuurgebied was Cawood 'n redelike generalis wat reeds tekens van 'n natuurlike leier op vele terreine getoon het. Op akademiese gebied op skool het hy presteer en deurlopend onderskeidings in verskeie vakke verwerf (Cawood 2001).

### **1.2 Akademiese en professionele opleiding en toekennings**

Professor Cawood het die volgende diplomas en grade verwerf:

- 1956 POS (met onderskeiding) OKP, Paarl
- 1959 B.A. (met onderskeiding in een hoofvak) Unisa
- 1967 B.COM. (met onderskeiding in een hoofvak) Unisa
- 1970 B.Ed. (met onderskeiding) Stellenbosch
- 1974 M.Ed. (met onderskeiding) Stellenbosch
- 1976 D.Ed. Stellenbosch

Gedurende sy loopbaan is Cawood ook vereer met die volgende toekennings:

- 1958 - SA Brouery-toekenning in leierskap en akademiese meriete
- 1967 - Ou Mutual- beurs vir akademiese meriete
- 1967 - SA Landbou-unie-beurs vir akademiese meriete
- 1970 - SAOU goue medalje vir beste nagraadse student in Opvoedkunde
- 1990 - Ontvanger van Opvoedkunde Vereniging van Suid-Afrika (OVSA)-  
eretoekenning vir bydrae tot Opvoedkunde in Suid-Afrika  
(Cawood 2001).

### **1.3           Professionele skoolonderwysloopbaan**

Cawood het gedurende sy skoolonderwysloopbaan verskeie senior posisies en leiersposisies bekleed. Nadat hy vir drie jaar as primêre skoolonderwyser te Loxton onderrig het, was hy vir vyf jaar 'n hoërskoolonderwyser by die Hoër Jongenskool Paarl. Hier was hy vir vyf jaar lank sekretaris van die Oudstudente-Unie en ook organiseerder van HJS-Eeufesfonds in 1963. Hy kon die eer smaak om die eerste ere-oudstudent van die Hoër Jongenskool Paarl te wees. In 1965 is hy in sy eerste bevorderingspos as skoolhoof na die Middelbare Skool Patensie en

direk daarna was hy vir drie jaar die eerste onderhoof van die nuwe Hoërskool Framesby te Port Elizabeth. Hier het hy hom beywer vir die stigting en uitbouing van die skool. Gedurende dieselfde tyd is hy gekies as voorsitter van Unisa se Oos-Kaapse Studentevereniging en studenteraadslid van Unisa, Pretoria. Hierna is Cawood as skoolhoof na die Hoërskool Hopefield waar die skool gedurende sy tyd kon spog met die hoogste inskrywingsgetal in die skool se geskiedenis, asook 'n hoë presentasie van personeelbehoud, baie goeie uitslae en prestasies op sport- en kulturele gebied. Cawood het gedurende sy skoolonderwysloopbaan Engels Laer en Rekenkunde onderrig en daar was nooit enige druipele onder sy standerd 8- en 10-kandidate wat vir eksterne eksamens voorberei is nie (Cawood 2001).

#### **1.4 Professionele Universiteitsloopbaan**

Gedurende 1971 is 'n versoek tot Cawood gerig om 'n pos te oorweeg as senior lektor onder professor J.F.A. Swartz aan die Universiteit van Stellenbosch. Hy het die aanbieding aanvaar en het Didaktiek, Kurrikulumkunde en Onderwysleierskap vir HOD- , B.Ed.- en M.Ed.-kursusse aangebied. In 1977 word hy professor en departementele voorsitter van die Departement Didaktiek. Genoemde departement het hy uitgebou tot een van die grootste departemente aan die Universiteit van Stellenbosch. In 1993 word hy mededekaan van die Fakulteit Opvoedkunde aan dieselfde Universiteit tot en met sy aftrede in 1996.

Sy ses en twintig jaar aan die Universiteit van Stellenbosch bied aan hom die ideale geleentheid om oor die temas leierskap, onderwysleierskap, onderrigleierskap en jeugleierskap navorsing te doen, nagraadse kursusse daarvoor aan te bied, doktorale en magistergraadstudente daarin te lei en boeke en tydskrifartikels daarvoor te skryf. Voorts het hy nasionale en internasionale konferensies daarvoor bygewoon en referate gelewer. Hy was

by verskeie leierskapontwikkelingseminare vir eie bemagtiging as deelnemer betrokke en het veral 'n magdom onderwys- en jeugleierskapontwikkelingseminare aangebied of deur sy projekteleierspan laat aanbied. Ook sy pionierswerk in Suid-Afrika gedurende die tyd aan US met ondermeer die aanbieding van die eerste ooit nasionale en internasionale konferensies insake Begaafdekinderonderwys, staan in die teken van sy leierskap. Sy persoonlike navorsing en aanbiedings insake Begaafdekinderonderwys wentel om die begaafdheidsmanifestasie van psigososiale of leierskapkomponent (Cawood 2001).

## **1.5 Cawood se professionele en akademiese bydra ten opsigte van leierskap en onderwysleierskap aan die Universiteit van Stellenbosch**

### **1.5.1 Navorsing**

#### **1.5.1.1 Magisters- en doktorsgraadnavorsing**

Geoordeel aan Cawood se snelle opgang op 'n redelik jeugdige leeftyd in leierskapposisies, het hy 'n redelike mate van psigososiale potensiaal of leierskappotensiaal ontvang en op 'n baie natuurlike vlak daaraan aandag gegee en dit uitgebou. Reeds gedurende hierdie tyd het hy besef dat daar 'n geweldige leemte in Suid-Afrika bestaan aan opleidings- en ontwikkelingsgeleenthede vir leiers oor die algemeen en onderwysleiers in die besonder. Hierdie kritieke situasie het Cawood aangegryp en hy kon dus met reg beskou word as 'n grondlegger van leierskapontwikkeling en spesifiek onderwysleierskap in Suid-Afrika.

Met bogenoemde feite in gedagte het Cawood vir sy meestersgraad- en doktorsgraadstudies aan genoemde aspekte aandag gegee. Sy meestergraadverhandeling is getiteld: *Die Skoolhoof*

as *Onderwysleier – 'n andragogiese wesenskou: met besondere verwysing na die skoolhoof as leier van onderwysers om die onderrig te verbeter*. In hierdie studie kon Cawood baie uit die talryke bronne oor onderwysleiding in veral die V.S.A. put. Hy het ook etlike skoolhoofde se onderwysleiding in Holland, Engeland en die V.S.A. verken en kon aldus daaroor besin. Die andragogiek kom in hierdie studie ook sterk na vore. Die skoolhoof is onteenseglik 'n begeleier van volwassenes in die sin dat hy 'n leier van 'n personeel is. Hy tree ook dikwels as leier op om leiding te gee aan ouers en soms is hy ook leier in die gemeenskap. Afgesien van pedagoog (kinderleier) is hy ook andragoog (leier van volwassenes) en behoort hy 'n groot mate van belang te hê by enige ontwikkeling op die gebied van die andragogiek wat daarna strewende om te besin oor die begeleiding van volwassenes (Cawood 1973:167,169 en Cawood 2001).

Cawood se doktorsale proefskrif is getiteld: *Die voorbereiding en voortgesette opleiding van onderwysleiers in andragogies-didaktiese perspektief*. In hierdie studie word duidelikheid verkry oor die wesenlikheid en noodsaaklikheid van opleiding vir onderwysleiers. Cawood verwys na die volgende aspekte:

- Versnelling van natuurlike professionele ontwikkeling van die potensiële onderwysleier;
- leierskap omvat beide 'n kunsaspek en leierkundighede;
- die professionalisering van die beroep;
- probleme van die beginnerhoof;
- die wenslikheid om rekening te hou met die aanvraag na onderwysleiers en
- die toenemende kompleksiteit van onderwysleierskap.

Daar word voorts in die studie ook onder andere aandag gegee aan 'n kurrikulumontwerp en die daarstelling van 'n program van voorbereiding en voortgesette opleiding van onderwysleiers (Cawood 1976:53,268)

### **1.5.1.2 Promotor van doktrale programme**

In sy navorsingswerk het Cawood hom veral toegelê op die volgende terreine: Didaktiek, Tersiere Onderwys, Onderwysleierskap, Jeug- en leerlingeierskap, Voortgesette onderwys en Personeelontwikkeling. Benewens sy rol as medepromotor en eksterne eksaminator van talle doktrale studies aan die Universiteit Stellenbosch en van verskeie ander universiteite, was hy promotor van nie minder nie as sestien doktrale graduandi wat hoofsaaklik bogenoemde studieterreine nagevors het. Vervolgens die terreine/titels/temas van die doktrale studies waarby Cawood as promotor betrokke was:

#### **(a) Onderwysleierskap: Leerlingeierskap**

Firmani, O.M. 1982

*'n Ondersoek na leerlingeierontwikkeling in sekondêre skole met spesiale verwysing na die rol van leerlinge*

Hanekom, M. 1983

*Leierskapontwikkeling as didaktiese opgawe in die primêre skool*

Conradie, S.M.

*Leierskapontwikkeling binne klas- en vakverband by leerlinge in sekondêre skole*

**(b) Onderwysleierskap: Onderrigleierskap**

Park, T. 1982

*Die dinamika van taakgroepe in didaktiese situasies*

Terblanche, F.D. 1986

*Die rol van eksterne onderwyskonsultasie in onderrigontwikkeling as komponent van institusionele ontwikkeling*

Meintjies, C.R. 1981

*Die skoolhoof se onderrigleierstaak ten opsigte van personeelontwikkeling*

**(c) Onderwysleierskap : Inspektoraat (Onderrigleiding)**

De Villiers, G.J. 1985

*Die inspekteur (superintendent) van onderwys as onderrigleier: 'n prioriteitsbepaling, taakanalise en 'n operasionele model vir funksionering*

Strydom, J.E. 1993

*Die onderrigleidingsrol van die inspekteur van onderwys en die vakadviseur in die bevordering van skooleffektiwiteit*

**(d) Tersiêre Onderwys**



Slabbert, B.R. 1982

*Die voorbereiding en voortgesette didaktiese opleiding van dosente aan tersiêre onderwysinstellings*

Kapp, C.A. 1983

*Die akademiese leiersfunksie van die departementshoof van Suid-Afrikaanse universiteite – 'n konsepanalisering vanuit die tersiêre Didaktiek*

**(e) Kurrikulumstudies**

Coetzee, J.C.

Jeugweerbaarheid

Carl, A.E. 1986

*Onderwysbetrokkenheid ten opsigte van kurrikulumontwikkeling in sekondêre skole in die R.S.A*

Ficker, A.B.D. 1988

*Cognitive and non-cognitive core curriculum for undergraduate education for business and management in South Africa*

Vosloo, C

Huishoudkundekurrikulum

Swartz, J.J. 1994

*An integrated language support course for disadvantaged students*

(Cawood 2001)

### **1.5.1.3 Nagraadse kursusse aangebied in Onderwysleierskap**

Cawood was ook verantwoordelik vir die daarstelling en implementering van drie aktuele M-navorsingskursusse in sy departement in Wiskunde-didaktiek, Natuur- en Skeikunde-didaktiek en Kurrikulumkunde onderskeidelik. Die eerste is in die negentigerjare aangebied. Daarna is dit elke tweede jaar aangebied tot 1996. Cawood was verantwoordelik vir die module oor Onderrigleierskap. Die Departement Onderwysadministrasie was verantwoordelik vir die module oor Onderwysbestuur (Cawood 2001).

### **1.5.1.4 Studieleier van magistergraadnavorsing**

Afgesien van navorsingswerk wat betref doktrale programme, was Cawood ook studieleier van veertig meestergraadstudies en medestudieleier van vele meer. Die meerderheid van genoemde studies het gehandel oor leierskap en onderwysleierskap.

### **1.5.1.5 Spannavorsing oor Onderwysleierskap**

Gedurende 1978 was Cawood die projekteier van 'n navorsingspan wat spannavorsing oor die volgende aspekte afgehandel het:

- Leierskap;

- Onderwys- en Onderrigleierskap;
- Leerderleierskap en
- Groepdinamika in die onderwys (Cawood 2001).

#### **1.5.1.6 Projeknavorsing**

Wat projeknavorsing of kontraknavorsing betref, het Cawood gedurende 1980 tot 1995 aan verskeie navorsingsprojekte deelgeneem en in die meeste gevalle was hy die projekteur van 'n span navorsers. Vir die R.G.N. het Cawood gedurende 1980-1981 bydraes vir subverslae in die De Lange-verslag (1981) insake Kurrikulum en Onderwysopleiding gelewer. Gedurende 1983 tot 1988 was hy projekteur van 'n span navorsers wat navorsing oor die volgende aspekte afgehandel het:

- Kurrikulumontwikkeling vir begaafdekindonderwys;
- Leerlingeopleiding en begaafdekindonderwys en
- Onderwyseropleiding vir begaafdekindonderwys.

Vanaf 1986 tot 1987 was Cawood projekteur van 'n span navorsers wat twee subverslae hanteer het in 'n R.G.N.-Onderwysprioriteitsprogram insake swart onderwys vir Suidelike Afrika:

- Voortgesette professionele ontwikkeling van onderwysleiers en
- Personeelontwikkeling in skole.

In opdrag van die R.G.N. is daar ook onder leiding van Cawood 'n navorsingsprojek onderneem wat gehandel het oor die opvoeding van hoogbegaafde leerlinge waarin die konsep van leierskap as vorm van hoogbegaafdheid sterk gefigureer het.

Wat die SAOR (FOR) betref, was Cawood ook vanaf 1985 tot 1986 projekteur van 'n span navorsers wat 'n omvangryke taakanalise van die onderwysers in vier Onderwysdepartemente afgehandel het. 'n Verdere ondersoek is in opdrag van die Federale Onderwysersraad in 1993 onderneem, naamlik *Aspekte van Onderwysopleiding*.

In opdrag van die Departement van Onderwys en Kultuur (Raad van Verteenwoordigers) het Cawood in 1990 'n span navorsers gelei wat die skolastiese vordering van die leerlinge in skole van die Departement van Onderwys en Kultuur (Raad van Verteenwoordigers) ondersoek het. Gedurende 1995 is 'n navorsingsprojek onder leiding van Cawood in opdrag van die Wes-Kaapse Ministerie van Onderwys voltooi. Dit het gehandel oor onderwyserontwikkeling en onderwysersentrums.

Ander diverse navorsingsprojekte is ook aangepak, naamlik:

- 1984 Modelle vir onderwyserleiding
- 1986 Leerlingeierontwikkeling in skoolkoshuise
- 1987 'n Taakanalise en funksie-omsnywing van standerdhoofde in skole
- 1987 Die hantering van Sosio-pedagogiek aan Suider-Afrikaanse universiteite
- 1987 Die stand van tegniese, tegnologiese en loopbaangerigte

skoolonderwys en die behoefte na uitbreiding van tegniese skool-  
onderwys en Technikonopleiding/opvoeding (Cawood 2001).

## **1.5.2 Publikasies**

Uit Cawood se pen het 'n lang lys van boeke, tydskrifpublikasies en publikasies in kongresbundels verskyn. Die meeste handel oor leierskap, onderwysleierskap en jeugleierskap.

### **1.5.2.1 Boeke**

Cawood was mede-outeur van die volgende publikasies:

- J.F.A. Swartz – *Die kunstenaar verdwyn, maar sy werk bly voortbestaan* (1979)
- *As jy gekies word* (1979)
- *If you are elected* (1979)
- *Doeltreffende onderwys* (1980)
- *Educational Leadership: Staff development in schools* (1981)
- *Grondbeginsels van die didaktiek* (1982)
- *Dinamiese leierskap* (1989)
- *Dynamic leadership* (1990) (Cawood 2001).

### **1.5.2.2 Tydskrifartikels**

Wat tydskrifartikels betref, het daar een en twintig wat handel oor onderwysleierskap en kurrikulumstudies in tydskrifte in Suid-Afrika verskyn, drie in internasionale onderwystydskrifte en vier in internasionale verspreidingsnetwerkstelsels.

Die tydskrifartikels sluit onder andere die volgende in:

- Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde: *'n Taakanalise van die onderwyser in skole in die R.S.A.*
- Mentor: *Leadership in Education*
- Nou-Blad: *Die onderwyser se verantwoordelikheid in Kurrikulumbepanning en ontwikkeling*
- Comment on Education: *The preparation of school principals: A review of training programs in the western world*
- Education: *The Educational Leader – An Andragogue*
- Education Canada: *The school administrator – an andragogue* (Cawood 2001).

### **1.5.2.3 Publikasies in kongresbundels**

Verskeie van Cawood se bydraes is in kongresbundels opgeneem. Hier word slegs na sommige verwys. Eerstens was dit 'n geselekteerde aanbieding by die vyfde wêreldkonferensie oor begaafde en talentvolle kinders in *Gifted and Talented Children, Youth and Adults: Their social perspectives and culture*. Cawood se aanbieding op hierdie konferensie is getiteld: *The modern school's role in socializing in the gifted student leader*. Hy bespreek onder andere die volgende aspekte in sy aanbieding:

- “Leadership potential as one manifestation of giftedness is recognised ‘universally’ in most descriptions.”
- “There is little truth in the popular statement that leaders are born and not made; leadership can be learnt, practiced and developed.”
- “The highly gifted student leader should be properly (‘scientifically’) identified at school level.” (World Conference on Gifted and Talented Children 1983:307)

Cawood se aanbieding by 'n KUH-konferensie is ook in 'n bundel opgeneem. Die doel van die konferensie was om huidige tendense in onderrig en leer by Suid-Afrikaanse universiteite te bepaal en strategieë te ontwikkel om verdere verbetering te stimuleer. Die titel van Cawood se aanbieding is: *Die ontwerp van 'n evalueringstelsel om onderrigdoeltreffendheid in universiteitonderwys te bepaal* (KUH-konferensie: Onderrig en Leer aan Universiteite in Suid-Afrika 1984:203).

### **1.5.3 Ontwikkelingswerk**

Cawood se betrokkenheid by leierskapontwikkelingseminare oor 'n tydperk van vyf en twintig jaar het gelei tot die aanbieding van meer as vyf honderd leierskapseminare. Dit het landswyd plaasgevind, sowel as buite die landsgrense en selfs in die buiteland. 'n Onpartydige buite-instansie, die Kaaplandse Onderwysdepartement se Navorsingsburo, het die omvangryke reeks leierskapontwikkelingseminare se effek in die praktyk getoets na 'n tydperk van tien jaar. Die resultate was uiters positief. Die seminare is ook oor kleurgrense heen aangebied – iets wat besonder lofwaardig was veral reeds in die laat sewentiger en vroeë jare tagtigs.

Cawood het ook persoonlik deelgeneem aan die volgende gevorderde leierskapontwikkelingseminare:

1974 “Communication in Educational Leadership”, Universiteit van Wes-Ontario, Londen, Ontario, Kanada

1974 Somerskool in Onderwysleierskap, Universiteit van Wes-Ontario Londen, Ontario, Kanada

1977 Leierskapontwikkelingseminaar, Gous-konsultante

1978 Inleiding in seminaarbestuur, Serfontein en Du Toit

1979 Gevorderde kursus in seminaarbestuur, Serfontein en Du Toit “Principled – centred leadership”, Stellenbosch

“Leadership by responsibility”, Kaapstad

“Visionary leadership”, Johannesburg

Senge : “Visionary leadership”

Covey : “Principled centred leadership”

Durst : “Responsible leadership”

Voorts was Cawood ook projekteier van die Onderwysleierskapontwikkelingseminare-projek (OLOS) van die Universiteit van Stellenbosch (Vgl. Bylae A par. 1.5.3.1). Hierdie projek vind noue aansluiting by die Departement Didaktiek se navorsings- en onderrigprogramme en is gemik op die ontwikkeling van onderwysleiers (Cawood 2001).



### 1.5.3.1 Onderwysleierskapontwikkelingseminare (OLOS)

Met Cawood se koms na die Universiteit van Stellenbosch is hy in 1971 as senior lektor aangestel in sy mentor, J.F.A. Swartz se Departement Didaktiek (Vgl. Bylae A par. 1.4). Swartz se passie vir leierskap, sy pionierspogings om hoofprefekteseminare jaarliks alternatiewelik sedert 1960 vir Wes-Kaap en Oos-Kaap aan te bied en sy hantering van 'n module oor leierskap in die B.Ed.-kursus Didaktiek, was die voorloper van die projek wat later aan die U.S. sy beslag sou kry. Dr. J.F.A. Swartz – Onderwysleierskapontwikkelingsprojek steun in 'n belangrike mate op die pionierswerk van Swartz en poog om die vergesigte en ideale wat hy gekoester het om die doelstellings wat deur hom geformuleer is, uit te bou en te verwesenlik.

Die totale getal OLOS-seminare wat aangebied is en die totale getal seminaargangers wat OLOS-seminare bygewoon het, is nie beskikbaar nie, want die gegewens kan nie maklik opgespoor word nie. Hier volg 'n aanduiding van sommige jare se statistiek:

JAAR	GETAL SEMINARE	GETAL SEMINAARGANGERS
1977	1	70
1978	2	110
1979	26	1414
1980	38	1496
1981	28	1272
1982	17	742

1983	32	1240
1984	25	1040
1987	41	1513

Die verskeidenheid OLOS-seminare wat alreeds in 1987 aangebied is, word hier aangedui:

TEIKENGROEP	GETAL SEMINARE
Kaaplandse Hoofprefekte	11
Kaaplandse Beginnerskoolhoofde (KOD)	1
Kaaplandse Ervare Skoolhoofde (KOD)	7
Aanbieders van Indiensopleiding	3
Kaaplandse Geskiedenisonderwysers	7
Studenteiers : Universiteit van Stellenbosch	6
Kaaplandse Kollege Rektore	1
Onderwysleierskap vir OLOS-seminaarleiers	2
Skoolhoofde en inspekteurs in Venda	2
Kaaplandse Hoofde van Onderwysersentrums	<u>1</u>
	41

Swartz was gedurende 1960 tot 1977 jarelank die stukrag agter die prefektekonferensies wat jaarliks in Wes- en Oos-Kaapland gehou is en het talle jeugleiers help vorm. Hierdie pionierspogings het aanleiding gegee tot menige leierskapseminare wat sou volg. Die aanbieding van die eerste OLOS-seminaar vir hoofprefekte van Wes-Kaapse skole is in Januarie 1978 deur Cawood waargeneem. Met hierdie konferensie is die ontwikkeling van die leierskappotensiaal van hoofprefekte beoog, veral dan om kennis, vaardighede en houdings

ten opsigte van leierskap in die algemeen en leerlinge-leierskap in die besonder by te bring en te ontwikkel. Die verskyning van die boek deur Cawood en Swartz *As jy gekies word* in 1979 en die publisering van die boek deur Cawood, Kapp en Swartz *Dinamiese leierskap* in 1989 kan aan hierdie seminare toegeskryf word.

Die getal OLOS-seminare vir hoofprefekte het geleidelik vanaf 1978 tot 1996 gegroei om uiteindelik die hoofdoel te bereik om dit vir die hele Kaapland (dit wil sê, die voormalige Wes-Kaap, Noord-Kaap en Oos-Kaap) aan te bied:

- 1978 slegs een seminaar vir Wes-Kaaphoofprefekte
- 1979-81 ses hoofprefekteseminare jaarliks vir die Kaapse Skiereiland, Boland, Noordweste, Noord-Kaap, Suid-Kaap en Grens
- 1984 een seminaar vir skakelonderwysers met leerlingrade tien hoofprefekteseminare
- 1985-90 elf hoofprefekteseminare
- 1990-96 veertien hoofprefekteseminare in die hele destydse Kaapland.

Cawood het vir agtien jaar opeenvolgend vir die Universiteit van Stellenbosch se nuutverkose studenterraad die naweek net na hul verkiesing, 'n leierskap- en beplanningseminaar in samewerking met ander OLOS-leiers aangebied. Die eerste een het in 1978 plaasgevind en die seminare het onder andere die volgende doelstellings nagestreef:

- 'n verdere kennismaking met leierskapteorie;
- die verwerwing van vaardighede in leierskapkundighede;
- verwerwing van selfkennis en

- die waardebesef van spanwerk en die ontwikkeling daarvan.

Die studenteraadslede by genoemde seminare het melding gemaak van die uitstaande en professionele aanbieding daarvan. Die programme was vol variasie, en elke geleentheid was vir hulle 'n leerproses. Veral die resente inligting met betrekking tot die nuutste leierskapteorieë was baie interessant en het groot byval gevind. Die laaste seminaar waarvan Cawood die seminaarleier was, het in 1996 plaasgevind en het aspekte soos visioenêre leierskap, transformasieleierskap, en politieke en morele dilemmas in universitêre transformasie ingesluit.

Cawood was ook betrokke by die opleiding van skoolhoofde en vakhoofde. Dit het veral gefokus op beginnerhoofde en is in Kaapland en later ook in Natal aangebied onder die vaandel van OLOS. Daar is ook seminare aangebied vir skoolhoofde van skole vir blindes, swaksindes en dowes. Dit het later uitgebrei om ook tersiêre inrigtings in te sluit.

Van 1980 af is daar ook in die buiteland seminare aangebied, onder andere in Suid-Afrika se buurlande, Kanada en die Ooste.

Baie tyd en energie is bestee aan die bemagtiging van OLOS se span seminaarleiers. Die OLOS-seminarspan het uit vyf en vyftig gekeurde onderwysleiers bestaan en gedurende die tydperk 1978-1996 het hierdie individue of die groep onder meer die volgende uitgevoer:

- nege doktorsgrade in onderwysleierskap behaal;
- dertien meestersgrade in onderwysleierskap behaal;
- boeke en tydskrifartikels oor onderwysleierskap gepubliseer;

- spesifieke opleiding in die buiteland, byvoorbeeld NTL (National Training Laboratory) -opleiding in die V.S.A. en plaaslik;
- betrokkenheid by en deelname aan internasionale en nasionale konferensies;
- 'n doelgerigte opleidingseminaar is gereël vir die groep deur die plaaslike leierkonsultantegroep op hierdie terrein, Serfontein en Du Toit;
- alle seminare is voorafgegaan deur 'n spesifieke beplanning- en ontwerpessie vir die beoogde OLOS-projek.

Nie minder as sewe “Opleiding van Opleiers” vir diegene betrokke by opleiding en indiensopleiding in die onderwys is aangebied nie. Die algemene doelstellings van genoemde opleidingseminare was om aan seminaargangers die geleentheid te bied om hul kennis verder uit te brei, hul vaardighede verder te ontwikkel en 'n positiewe ingesteldheid aan te kweek ten opsigte van onderwys aan volwassenes in die algemeen en ten opsigte van indiensopleiding in die besonder. Die programme het onder meer voorsiening gemaak vir aspekte soos leerstyle van volwassenes, evaluering, seminaarbestuur, ontwerpe, ensovoorts.

Cawood se pioniersrol om brûe te bou oor die kultuurgrense, om verskeie geskiedkundige, gesamentlike byeenkomste van die onderskeie kultuurgroepe, jeugleiers en onderwysleiers, sowel as om verskeie OLOS-seminare vir die destydse Departement van Onderwys en Opleiding (swartonderwys) en Departement Kleurlingsake aan te bied, moet ook gesien word teen die agtergrond van sy “brugbouwerk” in die algemeen. Daar word slegs na enkele verwys:

### **Augustus 1977: Byeenkoms van Skoolhoofde (wit, bruin en swart) in Stellenbosch**

Hierdie was 'n historiese eerste-ooit-byeenkoms. Uit terugvoering wat van die deelnemers ontvang is, blyk dit dat hierdie byeenkoms besonder geslaag was. Dit was duidelik dat hierdie byeenkoms in 'n besondere, maar ook dringende behoefte voorsien het. Daar is gevoel dat soortgelyke seminare in die toekoms op 'n meer gereelde en uitgebreide grondslag aangebied moet word ter wille van beter samewerking en verhoudings tussen die bevolkingsgroepe, die professionele ontwikkeling van onderwysleiers en bevordering van onderwys in die algemeen.

#### **1.6.3 November 1977: OLOS vir onderwysleiers van die Departement van Kleurlingsake**

Hierdie seminaar is op versoek van die Departement van Kleurlingsake in medewerking met die Kinderleidingklyniek van die Universiteit van Wes-Kaapland aangebied. Ook hierdie onderneming was uiters suksesvol. Die kursus is ontwerp volgens die groepdinamiese laboratoriummetode van opleiding. Leieraktiwiteite is georganiseer rondom individue en groepe. Die eerste gedeelte van die kursus is hoofsaaklik gewy aan leierskapontwikkeling, terwyl die daaropvolgende gedeelte deur die kursusgangers gebruik is om aan spesifieke onderwysleierprojekte te werk.

#### **1.6.4 Maart 1979: OLOS vir Beginnerskoolhoofde, Departement Kleurlingsake**

Hierdie seminaar was 'n baie suksesvolle onderneming; ook 'n eerste in sy soort in onderwysgeskiedenis. Geen formele referate of lesings is tydens die seminaar gelewer nie.

Groepdinamiese aktiwiteite is beplan rondom voorafleeswerk oor onderwysleierskap. Daar is veral gebruik gemaak van die groepwerkmetode. Dit was dus moontlik om belangrike groepdinamiese aspekte wat in die leieropleidingsprogramme en in die bedryfslewe besondere aandag geniet, in die spanaktiwiteite te beklemtoon.

### **1982 – 1990: Onderwysleierprojekte vir swart onderwysleiers**

Met die gewaardeerde borgskap van Shell is nie minder as twintig OLOS-seminare in die Transvaal oor die tydperk van 1982 tot 1990 aangebied.

Dit was vir:

- skoolhoofde van sekondêre skole;
- skoolhoofde van primêre skole;
- inspekteurs van onderwys en
- persone in die topstruktuur van die Departement.

Uit 'n bedankingsbrief van 'n seminar in 1982 is dit duidelik dat sestig hoërskoolhoofde die spesifieke seminar bygewoon het. Die kursusgangers het na aanleiding van die seminar selfvertroue, rigting en vaardighede ontwikkel. In genoemde bedankingsbrief aan Cawood skryf S.E. Edkins: “What you are doing for teaching cannot be measured and will have lasting and wide spread effects” (Cawood 2001).

### **1.5.3.2 Ontwikkeling van Bruin- en Swartonderwys**

Cawood se bydrae tot die ontwikkeling van swart en bruin onderwys op die gebied van onderwysleierskap is reeds in Bylae A par. 1.5.3.1 hanteer. In hierdie afdeling sal daar dus nie weer daarna verwys word nie. Daar sal eerder 'n oorsig gegee word van sy bydrae tot navorsing op die gebied van bruin en swart onderwys asook sy pogings om bruin en swart hoërskole op Stellenbosch te bekom.

#### **Bruin Onderwys: Navorsingsprojek op versoek van Departement Onderwys en Kultuur (Raad van Verteenwoordigers)**

Oor die jare heen het die slaagpresentasie van leerlinge verbonde aan die Departement van Onderwys en Kultuur (Raad van Verteenwoordigers) die onderwysvoorsieningsowerhede verontrus oor ondermeer die volgende redes:

- die lae slaagpersentasie in alle standers sedert 1964 in vergelyking met die slaagpersentasie vir ander lande en onderwysdepartemente in Suid-Afrika.;
- die feit dat die meeste leerlinge herhaaldelik druipe en uiteindelik uit die skoolstelsel verdwyn;
- verlies aan mannekrag waartoe die hoë druipeyfer lei en
- verarming van die bevolking in die land wat daaruit voortvloei.

Teen die einde van die sewentigerjare is die R.G.N. deur die Departement versoek om die aangeleentheid te ondersoek. As gevolg van probleme kon die ondersoek nie voor 1987 aandag geniet nie. Die Onderwysdepartement het in 1987 vir Cawood van die Fakulteit



Opvoedkunde aan die Universiteit van Stellenbosch genader om die navorsingsprojek in medewerking met die Onderwysburo te onderneem (Cawood en Harmse 1990:2-3). Na aanleiding hiervan is Cawood gevra om as projekteier vir hierdie omvangryke navorsing insake lae slaagpersentasie op te tree. Die navorsingspan het gevind dat die oorsake van druipling onder andere die volgende insluit:

- die gemeenskap se akademiese/skolastiese ingesteldheid;
- aparte en diskriminerende onderwysvoorsiening;
- nie-optimale onderwysleiding, beheer en bestuur;
- ondergekwalfiseerde onderwysers;
- onvoldoende en gebrekkige klaskamerakkommodasie en
- ontwrigte gesinslewe en onstabiliteit in talle opsigte (Cawood en Harmse 1990:207-208).

Onder leiding van Cawood het die navorsingspan onder andere die volgende kernaanbevelings gemaak:

- die daarstelling van 'n legitieme onderwysstelsel in Suid-Afrika;
- die daarstelling van 'n doelmatige onderwysstelsel;
- die daarstelling van 'n bekostigbare onderwysstelsel en
- 'n grootskaalse poging om gesindhede teenoor onderwys positief te beïnvloed.

**Swart Onderwys: Navorsingsprojek op versoek van R.G.N. as deel van hul prioriteitsnavorsingsprogram oor swart onderwys**

Gedurende Junie 1987 het Cawood 'n navorsingspan aangevoer wat personeelontwikkeling in swart skole ondersoek het. Daar is gevind dat personeelontwikkeling 'n onbenutte of onbekende praktyk in skole is. Dit behoort in swart skole onderneem te word veral met die oog op onder meer die volgende:

- die selfverwesenliking van die onderwyser;
- ter wille van die aanpassing by nuwe uitdagings;
- die professionalisering van die onderwysberoep;
- groter spesialisering in die onderwysberoep en
- die aanvulling van die opleiding van swart onderwysers.

Die navorsingspan het onder andere aanbeveel dat personeelontwikkeling nie gesien moet word as plaasvervangend of as alternatief vir verdere en indiensopleiding van onderwysers nie, maar as 'n natuurlike en baie wenslike aanvulling daarvan (Cawood 1987:24,26).

Gedurende 1987 het Cawood en sy span navorsers die navorsingsprojek afgehandel: *Voortgesette professionele ontwikkeling (verdere en indiensopleiding) van onderwysleiers in Suid-Afrika met besondere toepassing in swart onderwys*. Die projek is kortliks soos volg aangepak:

- 6 Gedurende November 1986 is 'n eerste seminar te Gordonsbaai gehou waartydens die voorlopige breë verwysingsraamwerk na deeglike bespreking deur 'n kernspan van deskundiges saamgestel is.

- 7 Daarna is die breë verwysingsraamwerk vir aanvulling en kommentaar aan die projektele voorgelê. Hul reaksie daarop is bygewerk sodat die kernspan daarvan kennis neem.
- 8 Intussen is 'n vraelysondersoek geloods waarby alle onderwysdepartemente, universiteite, onderwyskolleges, en kolleges vir verdere opleiding wat vir swart onderwys verantwoordelik is, betrek is ten einde vas te stel wat die huidige stand van opleiding en indiensopleiding van onderwysleiers in Suid-Afrika is.
- 9 Hierna is die breë verwysingsraamwerk verder uitgebou deur individuele projektele aan wie bepaalde afdelings vanweë hulle besondere kundigheid opgedra is.
- 10 By 'n tweede seminar in Mei 1987 is 'n voorlopige verslag deur die kernspan met behulp van die aangevulde en uitgebreide verwysingsraamwerk saamgestel.
- 11 Die voorlopige verslag is weer eens aan al die lede van die projekspan vir evaluering en kommentaar voorgelê waarna 'n vollediger verslag saamgestel is.
- 12 Cawood het gedurende Junie 1989 'n persoonlike besoek gebring aan universiteite en die onderskeie onderwysdepartemente ten einde die gegewens met betrekking tot die huidige stand van opleiding en indiensopleiding van swart onderwysleiers in Suid-Afrika verder aan te vul.
- 13 Op grond van die inligting bekom en met behulp van die waardevolle insette en bydraes van al die projektele, kon die finale verslag en die aanbevelings daarin vervat, afgerond word (Cawood 1987:1).

### **Cawood se aandeel in onderwysfasiliteite vir Kleurlinghoërskole in Stellenbosch**

Cawood was gedurende 1985 en 1986 die voorsitter van 'n ondersoekkomitee wat die akkommodasiekrisis in Kleurlinghoërskole in Stellenbosch ondersoek en opgelos het. Dit het kortliks soos volg verloop:

- 13.09.1985 'n Memorandum oor die gebrekkige geriewe word aan drie ministers gestuur, te wete die minister van Staatkundige Ontwikkeling en Beplanning, mnr. J.C. Heunis, die Minister van Onderwys en Kultuur (Raad vir Verteenwoordigers) mnr. C.H. Ebrahim en die Minister van Plaaslike Bestuur, Behuising en Landbou, mnr. D.M.G. Curry.
- 25.03.1986 Onderhandelings met Stellenbosch se stadsraad vind plaas insake hoërskole vir kleurlinge waaraan betrokke skoolhoofde, die uitvoerende direkteur van die Departement Onderwys en Kultuur, die direkteur-generaal van die Departement van Staatkundige Ontwikkeling en Beplanning, asook die betrokke minister en die administrateur deelneem.
- 22.05.1986 Navorsing oor die probleem word onderneem en sekere aanbevelings word voorgelê.
- 16.06.1986 Cawood maak substansiële aanbevelings aan al die betrokke partye.
- 23.06.1986 Cawood skets in 'n memorandum aan minister P.G. Marais die akkommodasieprobleem en dui onder andere daarop dat 1138

sekondêre leerders in primêre skole in en om Stellenbosch gehuisves moet word.

02.09.1986 Opvolgskrywes insake die aangeleentheid volg aan mnr. P.G. Marais (Cawood 2001).

Cawood se pogings was nie vrugteloos nie. Jacques van Wyk skryf soos volg in 'n koerantberig in *Die Burger*: “Pas is bekend gemaak dat die bruin gemeenskap hul ou hoërskoolgebou in Banhoekweg in die blanke deel van die dorp vir ‘n tydperk van drie jaar terugkry. Dit is die vrug van ‘n gesamentlike poging deur wit en bruin op die dorp om 'n oplossing vir die akkommodasiekrisis in bruin hoërskole te vind. Die rektor van die Universiteit van Stellenbosch, prof. Mike de Vries, en prof. J. (Chimpy) Cawood, hoogleraar in Didaktiek het hier 'n leidende rol gespeel” (Van Wyk 1986:9). Die suksesse kan dus soos volg saamgevat word: Twee nuwe hoërskole vir Kleurlingonderwys te Stellenbosch, naamlik Webersvallei en Kylemore, asook die beskikbaarstelling van die Luckhoffskool (in US se besit) op ‘n tydelike basis aan Kleurlingonderwys (Cawood 2001).

### **Cawood se aandeel in hoërskoolvoorsiening vir swart onderwys te Stellenbosch – Kaya Mandi**

Reeds vanaf 1987 was Cawood deel van 'n groep wat aanvoerwerk gedoen het om die Kaya Mandi skool te Stellenbosch uit te brei tot hoërskoolstatus. Tot op daardie stadium het die skool onderrig gebied tot standaard sewe waarna leerders na die metropolitaanse gebied moes gaan vir verdere onderrig. Aldaar kom hulle onder die invloed van opruiende, onverantwoordelike en ongewenste elemente wat hulle met hulle terugkeer na eie huise in die

rustige Kaya Mandi Indra. Daar is deur die taakspan aanbeveel dat die standaard agterplanne in 1988 en standaard nege- en tienleerplanne in daaropvolgende jare ingevoer word. Na die nodige korrespondensie en besoeke van die betrokke minister is die aanbou van 'n verdere twaalf klaskamers by genoemde skool goedgekeur en sou die skool hoërskoolstatus geniet vanaf Januarie 1991 (Cawood 2001).

Saam met die bogenoemde goeie nuus was daar egter ook hindernisse wat op die korttermyn bepaalde probleme geskep het. Eerstens was die bestaande skool reeds oorvol en om 'n verdere twee klasseksies in standaard ag vanaf Januarie 1991 te huisves, sou die hoog onwenslike praktyk van dubbelskofte meebring. Tweedens is die skool vanweë die onvoldoende pastoegeruste klaskamers slegs toegelaat om 'n hoërskoolkursus in die geesteswetenskappe te volg en wel in die volgende sewe vakke: Engels, Afrikaans, Xhosa, Geskiedenis, Aardrykskunde, Wiskunde en Landbou. Onder leiding van onder andere Cawood het die breë gemeenskap van Stellenbosch besluit om te vergader en hierdie uitdagings te bespreek. Die konsensusmening was dat gemeenskapsteun gemobiliseer moes word om genoemde twee korttermyn doelwitte te bereik (Kaya Mandi Skool Projek 1990:7).

Cawood en die gemeenskap van Stellenbosch het ook hierdie doelwitte bereik. Hulle het 'n waardevolle bydrae gelewer deur besprekings te fasiliteer en toerusting te voorsien. Inderdaad is geskiedenis gemaak toe die Lückhoff-skoolgebou nr.2 (US se besit) wat in die blanke gebied was vir swart onderwys beskikbaar gestel is. Die gemeenskap het 'n bedrag van R120 000 ingesamel vir die skool. Na aanleiding daarvan kon drie addisionele onderwysers vir Natuur- en Skeikunde, Biologie en Huishoudkunde verkry en gefinansier word uit die gemeenskap. Cawood het die voorsitter geword van die Kaya Mandi Skooltrust (History is made as local school building is made available to black pupils 1991:1-2 en Cawood 2001).

## **1.5.4 Internasionale betrokkenheid**

### **1.5.4.1 Lidmaatskap van buite-professionele organisasies**

Cawood was lid van die volgende internasionale verenigings:

- Holland se School leadership Society
- British School Headmaster Society
- AASA (American Association of School Administration), Washington, V.S.A.
- ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development), Alexandria, V.S.A.
- NASSP (National Association for Secondary School Principals), Washington, V.S.A.
- NASAA (National Association of Student Activity Advisors), Washington, V.S.A.
- World Council for Gifted and Talented Children

By laasgenoemde vereniging was Cawood een van Suid-Afrika se amptelike verteenwoordigers (Cawood 2001).

### **1.5.4.2 Studietoere**

Hierdie afdeling bevat 'n oorsig oor enkele van Cawood se akademiese reise. Daar sal hier ook nie 'n volledige verslag van elke besoek gegee kan word nie, aangesien hierdie studie hom nie daartoe leen nie.

Gedurende die tydperk 16 Januarie tot 1 Maart 1973 het Cawood Holland, Engeland, Kanada en die V.S.A. besoek. Die twee kongresse in die V.S.A. het onder die vaandel van NASSP in Dallas en AASA in Atlantic City plaasgevind (Vgl. Bylae A par. 1.5.4.1.). Die bywoning van beide kongresse was besondere geleenthede vir Cawood. Dit word beskryf as 'n openbaring en belewenis om te ervaar hoe die Amerikaners sulke gebeure aanbied. Hierdie kongresse is deur 30 000 skoolhoofde, professore in Onderwysleierskap en professore in "School Administration and Supervision" bygewoon. Die volgende is van die hoofemas wat in die besprekings uitgelig is:

- skoolhoofde, argitekte van die toekoms;
- skoolhoofde se primêre taak: leier van die onderrig;
- dissiplinêre probleme;
- integrasieprobleme en
- onderwys- en begrotingsprobleme.

Cawood het onder andere bevind dat daar gedurende daardie tyd byna geen formele opleiding vir skoolhoofde in Holland en Engeland bestaan het nie. Dit is deur skoolhoofde as 'n leemte betreur.

In 1974 was Cawood bevoorreg om 'n studietoer na Kanada te onderneem en vir 'n maand lank 'n somerskool oor onderwysleierskap by die Universiteit van Wes-Ontario by te woon.



Die somerskool word beskryf as uniek omdat dit waarskynlik die enigste landstreek ter wêreld is wat spesifieke akademiese en indiensopleiding vir skoolhoofde aangebied het. Cawood het ook aktief deelgeneem aan die besprekingsgroepe en was verantwoordelik vir die volgende aanbiedings:

- Die Suid-Afrikaanse Skoolstelsel;
- Die Suid-Afrikaanse politieke situasie;
- Onderwyseropleiding by die Universiteit van Stellenbosch en
- Die posisie van vroulike onderwys in Suid-Afrika.

Benewens die bogenoemde het Cawood ook verskeie ander studietoere na die V.S.A. en Kanada onderneem en ook na onder andere die Fillippyne, Taiwan, Oostenryk, Australië, Duitsland en Holland. Hierdie oorsese reise het meegehelp om Cawood die kenner te maak wat hy is. Sy kennis en ervaring kon hy weer terugploeg in Suid Afrika tot die bevordering en ontwikkeling van leierskap en onderwysleierskap (Cawood 2001).

#### **1.5.4.3 Bywoning van internasionale konferensies en referate gelewer**

In aansluiting by die voorgenoemde sal daar in hierdie afdeling slegs kursories gewys word op enkele internasionale konferensies en referate wat Cawood gelewer het. Hy het veertien van hierdie internasionale konferensies bygewoon en talle referate gelewer en werksessies gelei waarvan die oorgrote meerderheid met leierskap en onderwysleierskap gemoeid was.

Gedurende 1981 het Cawood by die World Council for Gifted and Talented in Montreal, Kanada, die volgende referaat gelewer: *The gifted Child – Tomorrow's Leader. The*

*Development of Leadership Potential of all Children*. Van die temas wat die basis van die referaat gevorm het, is die volgende:

- “There is little truth in the popular statement that leaders are born and not made.”
- “Every human being has leadership potential.”
- “The modern school should provide ample opportunities for the development of the leadership potential of every student” (World Conference on Gifted and Talented Children 1981:1).

In 1985 het Cawood by die “World Council for Gifted and Talented” in Hamburg, Duitsland, die volgende referaat gelewer: *The gifted student Leader. Some Fundamental Issues: Identification, Opportunities, Development and Research*. Temas waaraan Cawood aandag gegee het, sluit die volgende in:

- “We are presently experiencing a severe leadership crisis and real leaders are becoming scarce commodities.”
- “Differentiated leadership education should be presented to all students.”
- “The gifted student leader should be properly (‘scientifically’) identified at school level.”
- “The progressive school should provide a wide variety of leadership opportunities in curricular and co-curricular learning experiences for all students.”
- “Student leadership development projects should be research-based” (World Conference for Gifted and Talented Children 1985: ii-iii).

Benewens die referaat het Cawood ook op uitnodiging aan 'n paneelbespreking saam met die voorste internasionale eksponente (Gallagher, Sisk, Bleedorn, Landau) insake leerderleierontwikkeling deelgeneem. Verdere referate wat Cawood by internasionale en nasionale konferensies gelewer het, was onder andere in Manila, Taipei, Warmbad, Salzburg, Sydney, Stellenbosch en Johannesburg (Cawood 2001).

#### **1.5.4.4 Ingenium 2000**

Cawood was die inisieerder van Ingenium 2000, 'n internasionale konferensie wat in 1984 te Stellenbosch aangebied is en het as voorsitter van die reëlingskomitee van die konferensie opgetree. Dit was slegs die tweede internasionale konferensie oor onderwysaangeleenthede wat nog ooit in Suid-Afrika aangebied is. Die eerste was in 1931. Die konferensie was baie suksesvol en is deur ongeveer nege honderd persone, waarvan ongeveer 'n honderd uit die buiteland afkomstig was, bygewoon. Elf van die twaalf genooide hoofsprekers was algemeen erkende internasionale voorste eksponente op hul onderskeie terreine wat die onderwys betref.

In sy openingsboodskap meld Cawood dat daar oor die wêreld heen 'n ontwakende bewuswording bestaan dat aan die hoogbegaafdes se eise voldoen moet word. Volgens Cawood was die oogmerke van Ingenium 2000 die volgende:

- toenemende insig wat betref begaafdekindonderwys;
- gevorderde navorsing;
- verbeterde onderwysopleiding en
- die daarstelling van internasionale samewerking.

Vervolgens het Ingenium 2000 die geleentheid gebied om kennis, ondervinding, belange en hoop in die toekoms te deel, om gehalte onderwys te vestig en om aan die behoeftes van begaafde kinders te voldoen (Ingenium 2000 International Conference, Education for the Gifted 1984: iv).

Voor die konferensie het die *Argus* (Tygerberg Bureau 1983: 6 ) soos volg berig: “The chairman of the organising committee, Professor Chimpie Cawood of the university’s pedagogy department, told a Press Conference that seven world experts on teaching highly gifted children would attend the conference from June 26-29. It will be the first international teaching conference in the country since the 1930’s, and will take place under the auspices of the university, the Cape Education Department and the Department of National Education. The conference was aimed at getting larger perspectives concerning teaching of gifted children, furthering international liaison and possibly announcing a new national policy on the teaching of gifted children, following the report on the subject by the working committee of the Human Sciences Research Council.”

In reaksie op hierdie konferensie het doktor Joseph S. Renzulli van die Universiteit van Connecticut, V.S.A., die volgende in 'n bedankingsbrief gemeld: “As I said to you on closing day, this was undoubtedly one of the most exciting and best organized conferences it has ever been my pleasure to attend and I want you to know how much I appreciated all of the work that went into making this a truly dynamic international event” (Cawood 2001).

#### **1.5.5 Nasionale betrokkenheid**

### 1.5.5.1 Nasionale liggame

Cawood het ook op nasionale vlak die leiding in verskeie instansies geneem. Reeds so vroeg as 1967 was hy sekretaris van die SAOU-tak te Port Elizabeth en in 1976 was hy die voorsitter van die plaaslike tak in Stellenbosch. Die volgende is sommige instansies waar Cawood die voorsitterstoel gevul het:

- OVSA (Opvoedkundige Vereniging van S.A.)
- Didaktiek-belangegroep van S.A.
- US Senaatskomitee vir Voortgesette Onderwys
- US Senaatskomitee vir Universiteitsonderwys
- Beheerkomitee, SENOUS
- Beheerkomitee, BUVO (Buro vir Universiteits- en Voortgesette Onderwys)
- Voorsitter, IWWOUS (Instituut vir Wiskunde- en Wetenskaponderwys, Universiteit Stellenbosch).

Voorts was Cawood ook lid van die volgende instansies:

- Federale Onderwysraad
- KUH, Komitee vir Voortgesette Onderwys
- Komitee van Universiteitshoofde
- Kaaplandse Onderwysdepartement, Komitee vir die Indiensopleiding van die Onderwyser
- Raad van Verteenwoordigers (Kleurlingonderwys) Komitee vir Indiensopleiding

- Senaatslid en Raadslid: Denneoord Onderwyskollege vir Verdere Opleiding (Cawood 2001).

### 1.5.5.2 Referate by nasionale kongresse

Die referate wat Cawood op nasionale vlak gelewer het, is te veel om op te noem. Dus sal hier net na sommige verwys word.

Gedurende Januarie 1979 het Cawood 'n referaat gelewer by die sewentiende kongres van SAVBO (Suid-Afrikaanse Vereniging vir die Bevordering van die Opvoedkunde) te Stellenbosch. Die tema van die referaat was *Onderwysleierskap en Onderwysvernuwing*. Cawood wys onder andere daarop dat besinning oor onderwysleierskap op daardie stadium 'n braakveld is in ons onderwysdenke en navorsing. Die onderwys het op daardie stadium nog min of geen aandag in die Suid-Afrikaanse onderwysvakliteratuur gekry nie. In sy referaat het Cawood die klem hoofsaaklik laat val op leiers in die onderwys soos inspekteurs, skoolhoofde, adjunkhoofde en vakhoofde, met besondere beklemtoning van die skoolhoof se leiersamp (Behr 1979:131-132).

By die jaarlikse konferensie van die Natalse Onderwysvereniging het Cawood in 1980 te Durban 'n referaat aangebied getiteld *Leadership Development in Education*. Die volgende is sommige van die sake wat behandel is:

- Leierskapontwikkeling in ander sektore in Suid-Afrika;
- Onderwysleierskapontwikkeling in ander lande en
- Navorsing oor onderwysleierskap by die Universiteit van Stellenbosch.

In sy slotrede stel Cawood 'n totale plan vir leierskapontwikkeling in Suid-Afrika voor (Cawood 1980:127-132).

Cawood het ook as die eerste inleier by die Afrikaneronderwyskongres in 1982 te Bloemfontein opgetree. Die referaat was getiteld *Die Onderwys van die Afrikanerkind: Aard en Inhoud*. Uit die aard van die titel is dit duidelik dat die kurrikulum hier ter sprake was. Cawood verwys na aanbevelings in die verslag oor die kurrikulum en maak in sy slotbeskouing die opmerking dat daar saam gestem word met 'n veel groter beklemtoning van tegniese en beroepsonderwys en die daarmee gepaardgaande kriterium van ekonomiese en mannekragbehoefte, maar dat die skool nie durf waag om sy breër opvoedingsfunksie te negeer nie. Met hierdie opmerking verwys Cawood na die belangrikheid van vakke soos Jeugweerbaarheid, Gesinsvoorligting en Bybelonderrig (Cawood 2001).

Verdere noemenswaardige referate was onder andere die volgende:

- 1983      *Die kongruering van Leerstyle en Onderwysmetodes* – SAVBO-Konferensie
- 1984      *Die Ontwerp van 'n Evalueringstelsel om Onderrigdoeltreffendheid in Universiteitsonderwys te bepaal* – KUH-seminaar
- 1994      *A Multicultural Curriculum for South Africa and the Repositioning of Emotive Subjects like Religious Education and History* – SAVBO-Konferensie.

### **1.5.6 Leierskap in universiteitstrukture: Cawood se aandeel in die toelating van nieblanke studente aan die Universiteit van Stellenbosch**

Afgesien van die leiersposisies wat Cawood, soos genoem in die voorafgaande paragraaf (Vgl. Bylae A par.1.5.5.1) beklee het, het hy ook prakties sy leierskapvermoëns uitgeleef met die toelating van nieblanke studente aan die Universiteit van Stellenbosch. Dit het gedurende die jare 1985 tot 1989 plaasgevind. Die Universiteit van Stellenbosch het leiding in Suid-Afrika geneem met die “oopstelling” van 'n tradisionele Afrikaanssprekende universiteit vir oorwegend studente uit 'n bepaalde bevolkingsgroep. Die universiteit het nie summier 'n oopkleurbeleid gevolg nie en 'n willekeurige toelatingsbeleid of slegs 'n beleid van toelating net gebaseer op akademiese prestasies, gevolg nie. Die universiteitsraad het in samewerking met sy visekanselier en rektor, Mike de Vries, 'n visioenêre siening gevolg. Hierdeur sou 'n oop toelatingsbeleid, waarin beide partye, naamlik beide die tradisionele universiteit en die jong, nuwe nieblanke studente, in 'n wen-wen situasie die pad vorentoe kon aandui.

Wat nou volg is 'n geklassifiseerde verslag van die beleid en praktyk van die toelating van nie-blanke studente aan die Universiteit van Stellenbosch gedurende die jare 1985 tot 1989. Dit omvat 'n gedetailleerde aksieplan sowel as navorsing om die prestasies van hierdie studente aan die Universiteit van Stellenbosch behaal, te korreleer met hul skoolprestasies en ook met die van alle studente aan die Universiteit van Stellenbosch. Vanweë die vertroulike aard van die verslag, sal die betrokke inhoud slegs by die Fakulteit Opvoedkunde aan die Universiteit van Stellenbosch beskikbaar gestel word, wat dit as geklassifiseerde, vertroulike stof sal hanteer.



Mike de Vries het vir Cawood genader om 'n aksieplan voor te lê. Cawood het met 'n span van twintig 'n uitvoerbaarheidsplan aan die rektor voorgelê. Die aksieplan het elemente soos die volgende ingesluit:

Cawood is aangestel as die projekteier en 'n dagbestuur is gekies wat bestaan het uit proff. Cawood, P.R. de Wet en C.G. de Vries. Die voorgestelde prosedure ten opsigte van die hantering van aansoeke van anderskleurige studente het soos volg daaruit gesien:

- a) Die voornemende student rig 'n brief of telefoniese navraag aan U.S.
- b) Die amptelike aansoekvorm en betrokke jaarboek word aan die voornemende student gestuur.
- c) Die aansoeker word versoek om die aansoekvorm te voltooi en voor 30 Junie aan die U.S. te besorg. (Anderskleurige studente word gevra om 'n skriftelike motivering saam met die aansoekvorm te verstrek.)
- d) 'n Aansoekvorm word op die gewone manier by die Afdeling Toelating en Losies ontvang en die gegewens op die voornemende, vertroulike studentelêer bygewerk.
- e) 'n Ontvangserkenningsbrief word gestuur aan die voornemende student soos aan enige ander student.
- f) Die aansoekvorm word by die Afdeling Toelating en Losies gehou en gaan nie na die Afdeling Kursusse vir oorweging nie.
- g) 'n Vertroulike verslag word van die skool, kollege of universiteit aangevra.
- h) 'n Verdere vertroulike verslag is van 'n onderwyskundige uit die gebied van die student verkry.

- i) Individuele onderhoude is met behulp van 'n gestruktureerde onderhoudsvoeringsvraelys met elke student gereël en gelei deur 'n groot span medewerkers wat Cawood in medewerking met die rektor saamgestel het.
- j) As 'n voornemende student wel toegelaat word tot 'n kursus word die aansoek verder volgens die gewone prosedure hanteer deur die Afdeling Toelating en Losies en die Afdeling Kursusse waar van toepassing.
- k) Hierdie voorgestelde prosedure vereis dat alle aansoekvorms, dokumente of korrespondensie slegs by die Afdeling Toelating en Losies gehou moet word.
- l) Swart studente wat in Engels aansoek doen, moes ook 'n brief deur medium Afrikaans skryf.

Personeellede wat by die proses betrek is, het verskeie afdelings van die universiteit verteenwoordig. Hulle was onder meer die volgende:

Prof. J.A. Malan - Departement Opvoedkundige Sielkunde

Dr. J.C. Coetzee - Departement Didaktiek

Mnr. G.J. de Swart - Departement Ontwikkeling en Skakeling

Mnr. P. du Toit - Departement Onderwysadministrasie

Prof. C.A. Kapp - Buro vir Universiteits- en Voortgesette Onderwys

Mnr. D.A. Roestoff - Departement Skoolkuns

Prof. J.C. Steyn - Departement Fundamentele Opvoedkunde

Dr. Z.P. Terblanche - Buro vir Geneeskunde en Tandheelkunde

Prof. B.A. Müller - Fakulteit Teologie Onderwys

Mnr. E.L. Conradie - Buro vir Studentevoorigting

Die betrokke medewerkers moes met elke nieblanke voornemende student 'n onderhoud voer.

Die onderhoudsvoeringsvraelys het vroe ingesluit soos:

- Wat was jou reaksie/optrede tydens die 1985-onluste by skole?
- Motivering vir aansoek by U.S.
- Behoort 'n universiteitstudent in politiek belang te stel?
- Indien wel, hoe intens behoort die belangstelling te wees?
- Watter rol is u van mening om in hierdie verband by die U.S. te speel?
- Indien u tot U.S. toegelaat word, dink u dat u maklik by oorwegend blanke studente sal inskakel?

Daar is ook addisionele vertroulike inligting insake die student verlang en dit is verkry deur middel van 'n verslag van die onderwyskundige in die gebied vanwaar die voornemende student afkomstig was.

Elke medewerker moes 'n evaluerings- of aanbevelingsvorm voltooi wat die volgende inligting ingesluit het:

- Voldoen die voornemende nieblanke kandidaat se skoolvakke aan die vereistes vir die betrokke kursus?
- 'n Evaluering van skolastiese prestasies, die betrokke skoolhoof se verslag, die voornemende student se aktiwiteite en die student se motivering waarom hy U.S. verkies.

Vir bogenoemde aspek moes voornemende nieblanke studente skriftelik motiveer waarom hy/sy aan die U.S. wil studeer en hierdie motivering moes saam met die aansoekvorm gestuur word.

Op 1 Augustus 1986 is 'n baie vertroulike uitnodiging aan ontvangers van die skrywe gerig om in 'n ad hoc-komitee te dien om die toelating van studente uit ander bevolkingsgroepe vir 1987 te help hanteer. As gevolg van die vertroulikheid daaraan verbonde, is daar nie veel oor hierdie stap bekend nie.

Cawood skryf op 24 Februarie 1987 in 'n bedankingsbrief aan sy medewerkers dat die toelating van studente uit ander bevolkingsgroepe steeds 'n sensitiewe saak bly wat in hulle tyd met groot omsigtigheid moes hanteer word. Gedurende 1985/86 is 186 voornemende studente hanteer en gedurende 1986/87 is 278 hanteer.

Gedurende bogenoemde proses is ook ondersoek ingestel na die akademiese prestasies van studente van ander bevolkingsgroepe wat in 1986 as eerste inskrywings onder die Universiteit van Stellenbosch hanteer is. Die navorsing is genoem *Quo Vadis 1986 se 186 nie-wit studente*. Die omvattende navorsingverslag is deur Cawood opgestel en hy is bygestaan deur 'n navorsingsassistent, me. R-M Lindholm.

Ten einde hierdie besondere groep nieblanke studente se akademiese vordering as universiteitstudente te evalueer, is besluit om hul matriekuitslae (beide die van Junie en Desember) met die van hul semesterprestasie aan die U.S. te korreleer:

In hierdie ondersoek is daar van twee ontledings gebruik gemaak. Die eerste ontleding is gebaseer op alle studente van ander bevolkingsgroepe wat in 1986 vir die eerste keer aan die Universiteit van Stellenbosch ingeskryf is. Dit geld vanaf Baccalaureusgraadkandidate tot Doktorsgraadkandidate.

Aangesien daar veral belang gestel is in die keuring van eerstegraadstudente, is daar besluit om slegs gegewens te ontleed van daardie studente wat vir die eerste keer in 1986 aan die universiteit toegelaat is vir 'n eerstegraadkursus. Hierby was B.Ed- en H.O.D-studente ingesluit. Die doel daarmee was om 'n fyner maatstaf vir keuringsdoeleindes van eerstegraadkursusse daar te stel.

As gevolg van 'n klein steekproef en 'n verskeidenheid van skole waar die nieblanke studente gematrikuleer het, is skole nie individueel in berekening gebring nie. Skole is volgens streke ingedeel.

Die navorsing het onder andere die volgende aan die lig gebring:

- a) Wat die korrelasie van die matriekpunt met die semesterpunt aan U.S. betref, is gevind dat laasgenoemde punt deurgaans 5% swakker was as die matriekpunt.
- b) Bepaalde skoolstreke lewer akademies beter presteerders.
- c) Wat die 140 studente betref wat tot 'n graad/diploma toegelaat is:
  - i) Vier het hul studie gestaak gedurende die eerste semester.
  - ii) Studente het in totaal in 365 semesterkursusse eksamens afgelê.
  - iii) Van hierdie totaal is daar in 275 semesterkursusse geslaag. Die gemiddelde eerste semesterpunt was 56,3%.

- d) Studente het in totaal 315 jaarkursusse gevolg. 'n Ontleding van die Junievorderingspunt dui op net 146 (46,4%) slaagsyfer.

Vir hierdie enorme taak wat onder leiding van Cawood aangepak en suksesvol deurgevoer is, het sy kollegas aan die Universiteit van Stellenbosch groot agting gehad. In 'n bedankingsbrief van die rektor en visekanselier prof. Mike de Vries word verwys na Cawood se uitsonderlike werksvermoë en die groot guns wat hy vir die betrokke studente en vir die U.S. gedoen het (Cawood 2001).

## **1.6 Leierskap in die gemeenskapslewe**

### **1.6.1 Politieke leierskap**

Tydens Cawood se skoolonderwys- en universitêre loopbaan het hy 'n baie lae partypolitieke profiel gehandhaaf, alhoewel hy nooit apolities was nie. Hy het gedurende sy aktiewe, professionele loopbaan van meer as veertig jaar nooit in enige bestuurs- of leierskapshoedanigheid van 'n politieke party gedien nie. Gedurende hierdie tyd was sy “politieke” loopbaan egter gekenmerk deur brugbouwerk tussen Suid-Afrika se onderskeie kultuurgroepe.

Afgesien daarvan dat Cawood lid en voorsitter van verskeie diensorganisasies was, was hy ook vanaf 1978 tot 1995 lid en sedert die vroeë tagtigs tot 1995 voorsitter van die Stellenbosse Verhoudingskomitee. Reeds gedurende 1977 was Cawood die sameroeper, organiseerder en aanbieder van die heel eerste saamtrek van bruin en blanke onderwysleiers. Die gedagte was dat blanke en bruin onderwysleiers bymekaar gebring moet word om sake

van gemeenskaplike belang te bespreek. Die byeenkoms het in die G.G. Cillië-gebou by die Universiteit van Stellenbosch plaasgevind. Na 'n inleidende lesing deur Cawood het groepsbesprekings plaasgevind. Hierdie besprekings het aan die lig gebring dat hoewel dieselfde ervarings en probleme deur skole gedeel word, daar ook probleme wat uniek aan elke skool is, ondervind word. Die begeerte na doeltreffende samewerking en positiewe verhoudings het sterk na vore gekom en verdere samesprekings is in die vooruitsig gestel. Hierna het daar verskeie saamtrekke van bruin, swart en blanke skoolhoofde plaasgevind. So was Cawood ook die sameroeper en aanbieder van die heel eerste saamtrek van leerderrade van wit, bruin en swart skole.

Op 9 Junie 1981 is 'n vertroulike videoband van 'n bespreking van onderwysprobleme deur drie skoolhoofde aan die vergadering van die Verhoudingskomitee vertoon. Die vertroulike aard van hierdie bespreking het verhinder dat sommige van hierdie sake onder die breër publiek se aandag gebring kon word. Verskeie van die knelpunte wat genoem is, sou egter onder leiding van Cawood met die betrokke owerhede of die toepaslike instansies opgeneem word. Hier volg van die probleme wat uitgesonder is:

- Die nievolwaardige toepassing van skoolplig;
- die personeelvoorsiening;
- onvoldoende kwalifikasies;
- sillabustekorte;
- gebreke in die ouerhuis en
- dissipline en gesag (Cawood 2001).

Wat groepsgebiede en die oopstelling van woongebiede in Stellenbosch betref, het die Verhoudingskomitee en by name Cawood ook 'n leidende rol gespeel ter afskaffing van die Groepsgebiedewet. 'n Voorbladkoerantberig lui onder andere soos volg: “Dr. Erika Theron het die Verhoudingskomitee besoek en 'n videovertoning oor die Groepsgebiedewet en sy invloed op Stellenbosch gesien en bespreek” (Groepsgebiedewet: Verhoudingskomitee eens oor afskaffing 1990. *Eikestadnuus*, 19 Januarie:1).

Die komitee was eenparig dat oorweging geskenk moet word om die Groepsgebiedewet op Stellenbosch te vervang met wetgewing wat diskriminasie op grond van ras of kleur in woongebiede uitskakel, maar steeds 'n ordelike samelewing waarborg. Hierdie aangeleentheid sou egter in 1990 verder gevoer word.

Cawood en die Verhoudingskomitee het op 'n omvangryke wyse skakeling met kleurlingleiers op Stellenbosch nagestreef. Na 'n ondersoek wat ook in samewerking met verskeie medewerkers uit die onderskeie samelewingsverbande op Stellenbosch gedoen is, het Cawood 'n inligtingstuk in hierdie verband opgestel. Die doel van hierdie ondersoek was om 'n geheelbeeld van skakeling met kleurlingleiers wat in Stellenbosch plaasgevind het, te kry en om verdere skakeling te stimuleer. Die verkreeë inligting is onder die volgende afdelings gegee:

- Die kerk
- Die stadsraad
- Die universiteit
- Vroueverenigings
- Kindersorg



- Boereverenigings
- Sakekamer
- Skool
- Medies en tandheelkunde

Hierdie inligtingstuk het as basis gedien vir verskeie aksies en gesprekvoerings.

As lid van die Stellenbosch Vredeskomitee het Cawood ook sy strewes na nasionale vrede laat gestalte vind in sy lidmaatskap van die Besprekingsgroep '85 van Stellenbosch. Hierdie groep se lede het bestaan uit dosente en navorsers van die Universiteit van Stellenbosch wat sedert Oktober 1985 gereeld vergader het. Die groep het ontstaan vanweë hul besorgdheid oor die verslegtende veiligheidsituasie gedurende 1985, asook oor die onaanvaarbare tempo en rigting van politieke hervorming in Suid-Afrika. Die stagnasie van hervorming sedert Mei 1986 het die besorgdheid laat toeneem. Die groep wou aanvanklik nie openbare verklarings doen nie en het eerder probeer om deur middel van korrespondensie, voorleggings en ontmoetings met vooraanstaande regeringleiers – waaronder die Staatspresident self – hul besorgdheid oor te dra. Hulle het egter ook insette gelewer en kon help om onderhandelings tussen verteenwoordigende en geloofwaardige leiers weer aan die gang te kry en hervorming te versnel. Die groep se bydrae het gekulmineer toe 'n omvattende memorandum insake sosiale, ekonomiese en politieke hervorming in Suid-Afrika nie gunstig deur die destydse Staatspresident, P.W. Botha, wat ook op daardie stadium Universiteit van Stellenbosch se kanselier was, ontvang is nie. Hierdie konfrontasie was nie alleen hoofberigte in nasionale nuusblaaie nie, maar het ook in internasionale nuusblaaie opslae gemaak. Meer belangrik egter is die feit dat Besprekingsgroep '85 se bydrae in die hervorming van die vroeë negentigerjare nie geringgeskat moet word nie.

Cawood het ook sy leierskap op 'n plaaslike regeringsvlak uitgeleef. Gedurende 1991 tot 1996 was hy lid van die Stellenbosch se stadsraad en met die pre-interimfase in 1995 was hy burgemeester, asook vir 'n tweede termyn met die interimfase in 1996. Hy het egter gedurende 1996 na St. Francisbaai verhuis waar hy vanaf 1996 tot 2000 voorsitter was van die St Francisbaai Belastingbetalersvereniging. In 1997 het Cawood by die UDM aangesluit. Sy persoonlike motivering vir die stap sluit die volgende in:

- Sy passie/geloof in verhoudings en kulturele brûe.
- Vertroue in mnr. Roelf Meyer se politieke rekonsiliasierol.
- Die UDM se sinvolle, teoretiese/filosofiese grondslag.

Hy het dan ook in 1997 voorsitter geword van die UDM Kouga-distrik en het verskeie streekleiersposisies op streekvlak bekleed. Die werklikhede binne die nuwe party het hom egter ontnugter. Ten spyte van daadwerklike pogings om persoonlik behulpsaam te wees om die interne probleme uit te stryk, het dit in 'n onuithoudbare posisie verander en hy sluit in 1999 aan by die DP (DA) waar hy ook dan 'n paar maande later verkies word tot voorsitter van die DP se Algoa-Wesstreek.

Binne die bestek van enkele maande is die Demokratiese Party in die Algoa-Wesdistrik, onder sy leierskap beduidend uitgebou met die stigting van veertien takke en die hoogste getal ingeskrewe lede ooit. Met die samevoeging van die NNP, DP, en FA is hy weer eens die voorsitter van die DA in die Kouga- en Koukamma-areas. Hy word deur die DA- kieskollege verkies as hulle burgemeesterskandidaat. Die DA, onder sy leiding, behaal 'n verrassende oorwinning tydens die Desember 2000 plaaslike regeringsverkiesing en is tans (2002) die enigste groter DA-beheerde stadsraad in die Oos-Kaap.

Hy beklee tans (2001) verskeie leiersposisies in die DA, soos:

- Interim-voorsitter van DA-Kouga;
- lid van DA se Provinsiale Bestuurskomitee;
- lid van die DA se Federale Raad en
- afgevaardigde na DA Nasionale Kongres (Cawood 2001).

Cawood het in 2000 burgermeester van die Kouga Munisipaliteit geword. Hy noem in 'n koerantberig: "... hy het 'n passie vir plaaslike regering en is gelukkig om reeds sowat sewe jaar ervaring as 'n raadslid te hê. Hy het op hoogte van sake gebly deur die onlangse Witskrif op Plaaslike Regering en die voortspruitende wetgewing te bestudeer" (Kouga Raad se eerste Speaker. 2000. *Our Times*, 22 Desember:1 en Cawood 2001).

### **1.6.2 Kerk, Sport en Kultuur**

Wat bogenoemde aangeleenthede betref, het Cawood sy gemeenskap ook gedien en 'n leidende rol gespeel. Hy is lidmaat van die N.G. Kerk waar hy ook as kerkraadslid gedien het te Paarl, Newtonpark, Stellenbosch en Humansdorp. Op sportgebied het hy as speler spanne in die eerste ligas van W.P., Boland en O.P. in rugby en krieket verteenwoordig, terwyl hy ook 'n rugbyskeidsregter vir O.P. en Boland was. Hy was ook as speler aktief betrokke by hokkie, swem, duik en tennis. Tans speel hy rolbal te St.Francisbaai.

Op kulturele gebied is hy 'n lewenslange lid van die FAK en het in verskeie nasionale en streekskultuurbevorderingsrade gedien. Voorts was hy ook voorsitter van Landsdiens in WesKaapland (Cawood 2001).

## 1.7 Bronnelys

- 1) Behr A.L. 1979. Onderwysleierskap. (Referate gelewer by die Sewentiende kongres van SAVBO).
- 2) Cawood J. 2001. Persoonlike onderhoud. 10 Januarie, St. Francisbaai.
- 3) Cawood J. 2001. Persoonlike onderhoud. 1 Julie, St. Francisbaai.
- 4) Cawood J. 1973. Die Skoolhoof as Onderwyserleier – 'n andragogiese wesenskou; met besondere verwysing na die skoolhoof as leier van onderwysers om die onderrig te verbeter, M.Ed.-verhandeling, Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch.
- 5) Cawood J. 1976. Die voorbereiding en voortgesette opleiding van onderwysleiers in andragogies-dikaktiese perspektief, D.Ed.-proefskrif, Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch.
- 6) Cawood J. 2001. Persoonlike onderhoud. 13 Julie, Eastpoort, Cookhouse.
- 7) Cawood J. en Harmse H.J. 'n Ondersoek na die Skolastiese Vordering van Leerlinge in Skole van die Departement Onderwys en Kultuur (Raad van Verteenwoordigers) (Navorsingsverslag, U.S. 1990).
- 8) Cawood J. Personeelontwikkeling in Swart Skole. (RGN-onderwysnavorsingsprogram, U.S. 1987).

- 9) Cawood J. Voortgesette professionele ontwikkeling (verdere en indiensopleiding) van onderwysleiers in Suider-Afrika met besondere toepassing in Swart Skole. (R.G.N.-onderwysnavorsingsprogram, U.S.1987).
- 10) Cawood J. 1980. Leadership Development in Education. *Mentor: Journal of the Natal Teacher's Society*, 62(4): 127-132.
- 11) Groepsgebiedewet: Verhoudingskomitee eens oor afskaffing. 1990. *Eikestadnuus*, 19 Januarie: 1.
- 12) History is made as local school building is made available to black pupils. 1991. *Eikestadnuus*, 8 Februarie: 1-2.
- 13) Ingenium 2000. International Conference : Education for the Gifted (1984: U.S. Stellenbosch).
- 14) Kaya Mandi Skool-Projek : Tyd vir dade nou, 1990. *Eikestadnuus*, 24 Augustus: 7.
- 15) Kouga raad se eerste Speaker. 2000. *Our Times*, 22 Desember: 1.
- 16) KUH-Konferensie. Onderwys en Leer aan Universiteite in Suider-Afrika (1984: Bloemfontein) 1984. Gedruk deur U.O.V.S.-Drukkersafdeling en uitgegee deur die Reëlingskomitee, KUH-konferensie.
- 17) Tygerberg Bureau 1983. Stellenbosch to host talks on the gifted, *Argus*, 24 Oktober: 6.
- 18) Van Wyk J. 1986. Wat op Stellenbosch oor kleurgrens gebeur het. *Die Burger*, 1 Desember: 9.

- 19) World Conference on Gifted and Talented Children (4th: 1981: Montreal, Quebec).
- 20) World Conference on Gifted and Talented Children (5th: 1983: Manila, Philippines). Edited by Aurora H. Roldan, Ed. D.
- 21) World Conference on Gifted and Talented Children (6th: 1985: Hamburg, Germany).