

ONTWIKKELINGSTRATEGIEë VIR DIE BEMAGTIGING VAN JEUGLEIERS: 'N ONDERSOEK IN ENKELE SUID-KAAPSE SKOLE

FRANCOIS JOUBERT

Proefskrif ingelewer vir die graad

PHILOSOPHIAE DOCTOR (Ph.D)



Departement Kurrikulumstudie

Fakulteit Opvoedkunde

UNIVERSITEIT VAN STELLENBOSCH

Promotor : Prof AE Carl

Mede-promotor : Prof CA Kapp

DESEMBER 2007

VERKLARING

Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat die werk in hierdie proefskrif vervat my eie oorspronklike werk is en dat ek dit nie vantevore in die geheel of gedeeltelik by enige universiteit ter verkryging van 'n graad voorgelê het nie.

Francois Joubert

Handtekening: _____

Datum: _____

ABSTRAK

Leierskapontwikkeling is 'n lewenslange proses, maar ondersteuning daarvan moet reeds vroeg begin. Alle leerders beskik oor die gawes van leierskap, maar baie realiseer nooit dié gawes nie. Adolessensie is 'n tyd waarin die leierskappotensiaal van individue behoort te ontwaak – dit bied dus 'n geleentheid om adolessente te help om die leiers te word wat hulle reeds is.

Die oorhoofse doel van die studie was om aan die hand van gestruktureerde opnamestudies strategieë daar te stel wat deur skole en individue gebruik kan word om jeugleierskapontwikkeling te bevorder. Die doelstellings wat hieruit voortvloei het was om die huidige stand van leerderleierskapontwikkeling in bepaalde skole te bepaal en te omskryf. Verder is bepaalde struikelblokke / knelpunte in die weg van effektiewe en doeltreffende leierskapontwikkeling geïdentifiseer en strategieë vir doeltreffende leierskapontwikkeling geformuleer.

'n Kombinasie van kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsmetodes is vanuit 'n gestruktureerde opnamestudie-benadering binne 'n interpretatiewe navorsingsbenadering aangewend. Die probleem wat ondersoek is, is die gebrek aan doelmatige jeugleierskapontwikkeling en hoe hierdie leemte binne die konteks van 'n hoërskoolomgewing hanteer kan word met die ondersteuning van die nodige ontwikkelingstrategieë.

Die studie het daarna gestreef om nuwe kennis te identifiseer wat aangewend kan word om die uitdagings verbonde aan jeugleierskap aan te pak. Die navorsing het die navorsingsvraag bevestig dat daar op skoolvlak 'n gebrek aan doelmatige jeugleierskapontwikkelingstrategieë bestaan. Dit het die grondslag gevorm vir die daarstel van 'n voorgestelde dinamiese en buigsame leierskapontwikkelingsmodel wat aspekte van beide die Kwaliteitsleierskap en Stadiumsmodel van jeugleierskapontwikkeling bevat. Die voorgestelde jeugleierskapstrategieë kan met vrag by skole aangewend word om jeugleierskapontwikkeling binne die huidige Suid-Afrikaanse konteks te bevorder.

ABSTRACT

Leadership development is a life-long process, but support for this process should be started at an early stage. All learners have the gift for leadership, but most do not realise this gift. Adolescence is a time when the leadership potential of individuals must be awakened – it provides an opportunity to help adolescents to become the leaders they already are.

The main aim of this study was to devise strategies – through structured survey studies – that could be used by schools and individuals to enhance youth leadership development. The aims that emerged were to determine and describe the current state of affairs regarding youth leadership development in certain schools. Obstacles in the way of effective leadership development were identified and strategies for effective leadership development were formulated.

A combination of qualitative and quantitative research methods, undertaken from a structured survey study perspective within an interpretivistic research paradigm, was used. The problem that was researched was the absence of purposeful youth leadership development and how this shortcoming could be addressed in the context of a high school environment, with the support of the necessary development strategies.

This study attempted to identify new knowledge that can be used to address the challenges related to youth leadership. The research confirmed the research question that deficient purposeful leadership development strategies exist at school level. This formed the basis for the implementation of a dynamic and flexible leadership development model that includes aspects of both the Quality Leadership and Stage model of youth leadership development. The proposed youth leadership strategies can be applied effectively to address youth leadership development within the current South African context.

DANKBETUIGINGS

Graag betuig ek my opregte dank aan die volgende persone:

- My promotor, prof. A.E. Carl, vir sy professionele dog persoonlike benadering, leiding en ondersteuning tydens my studie en die deel van sy waardevolle kennis oor jeugleierskapontwikkeling
- My medepromotor, prof. C.A. Kapp, vir sy volgehoue hulp en ondersteuning tydens my akademiese wedervaringe
- Prof. D.G. Nel, direkteur van die Sentrum vir Statistiese Konsultasie, vir sy hulp met die statistiese analise van die navorsing
- Me. E. Belcher, vir haar hulp met die taalversorging en bronverwysings, asook haar uiters deeglike benadering tot detail met die proefskrif
- My vriende en familie, veral my eggenote Gerna en my seun Jeandré, vir hul liefdevolle ondersteuning, begrip en geduld tydens die voltooiing van die tesis
- Laastens – dankie aan die Skepper vir talente en gawes ontvang.

How wonderful it is that nobody need wait a single moment before starting to improve the world ~ Anne Frank

INHOUDSOPGAWE

VERKLARING

ABSTRAK **i**

ABSTRACT **ii**

DANKBETUIGINGS **iii**

INHOUDSOPGAWE **iv**

LYS VAN TABELLE **xx**

LYS VAN DIAGRAMME EN FIGURE **xxiii**

HOOFSTUK 1

1.	INLEIDENDE ORIËNTERING TOT DIE STUDIE	1-14
1.1	INLEIDING : MOTIVERING VIR VOORGENOME NAVORSING	1
1.2	PROBLEEMSTELLING	4
1.3	DOELSTELLINGS VAN DIE STUDIE	8
1.4	NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE	8
1.5	OMVANG VAN DIE ONDERSOEK	11
1.6	TEIKENGROEPE VAN DIE NAVORSING	12
1.7	ALGEMENE STRUKTUUR VAN HOOFSTUKINDELING	13
1.8	SAMEVATTING	13

HOOFSTUK 2

‘N OORSIG EN ONTLEDING VAN DIE POLITIEKE AARD VAN JEUGLEIERSKAP- STRUKTURE EN HUL FUNKSIONERING IN SUID-AFRIKAANSE SKOLE VOOR EN NA 1994

2.1	INLEIDING	15-42
2.2	TEORETIESE RAAMWERK EN HISTORIESE AGTERGROND VAN HUIDIGE WETGEWING TEN OPSIGTE VAN LEERDERLEIERSKAPSTRUKTURE	16
2.3	‘N KRITIESE ONTLEDING VAN DIE ONDERWYSVERNUWINGSTRATEGIE EN DIE NASIONALE ONDERWYSBELEIDSONDERSOEK (NEPI)	18
2.4	LEERDERDEELNAME AAN SKOOLBESTUUR IN SUID-AFRIKA	19
2.5	MOONTLIKE DOELSTELLINGS EN FUNKSIES VAN LEERLINGRADE IN SUID- AFRIKA VOOR 1994	21
2.5.1	Doelstellings van leerlingrade	21
2.5.2	Funksies van leerlingrade	23
2.6	‘N MODEL VIR DIE FUNKSIONERING VAN DIE LEERLINGRAADSTELSEL IN SOMMIGE SKOLE IN ‘N BEPAALDE ONDERWYSDEPARTEMENT VOOR 1994	24
2.6.1	Subkomitees / portefeuljes van die leerlingraad	25
2.6.2	Doelstellings vir leerlingraadslede	26
2.6.3	Aktiwiteite ter uitbouing van doelstellings en doelwitte	27

2.6.4	Roetinepligte in verband met die skoolorganisasie	27
2.6.5	Die samestelling van 'n jaarprogram	28
2.7	CAWOOD SE MODEL VIR LEERDERLEIERSKAPONTWIKKELING IN 'N VORIGE BEDELING	29
2.7.1	Leierkapsontwikkelingsgeleenthede in skole voortspuitend uit genoemde model	30
2.8	DIE DOELSTELLINGS EN FUNKSIES VAN "STUDENTS' REPRESENTATIVE COUNCILS" ("SRC' s")	31
2.8.1	Doelstellings van "Students' Representative Councils"	34
2.8.2	Funksies van die "Students' Representative Councils"	35
2.9	'N VERGELYKING VAN DIE DOELSTELLINGS EN FUNKSIES VAN DIE TWEE STELSLS	36
2.10	VERTEENWOORDIGENDE RAAD VAN LEERDERS	37
2.10.1	Doelwitte van Verteenwoordigende Raad van Leerders	39
2.10.2	Funksies van Verteenwoordigende Raad van Leerders	39
2.10.3	Konferensie van die Verteenwoordigende Raad van Leerders:2005	40
2.11	SAMEVATTING	41

HOOFSTUK 3

LEERDERLEIERSKAPONTWIKKELING : 'N VERGELYKENDE INTERNASIONALE PERSPEKTIEF	43-64
3.1 INLEIDING	43
3.2 LEERDERLEIERSKAPONTWIKKELING IN DIE VERENIGDE STATE VAN AMERIKA (VSA)	43
3.2.1 Die “National Association of Secondary School Principals” en sy aksie-organisasies	44
3.3 LEERDERLEIERSKAPONTWIKKELING IN AUSTRALIË	49
3.3.1 Inleiding	49
3.3.2 “Professional Association of SRC Teacher / Advisers (PASTA) en leerderleierskapontwikkeling in Australië	49
3.3.3 Leerderleierskapontwikkeling : leerderrade / “student councils”	50
3.3.4 Leerderleierontwikkeling in Nieu-Suid-Wallis	51
3.3.4.1 Voorgestelde doelwitte, beginsels en riglyne vir leerderleierskapsprogramme in Nieu-Suid-Wallis	51
3.3.4.2 Samevatting	56

3.4 LEERDERLEIERSKAPONTWIKKELING IN DIE VERENIGDE KONINKRYK (VK)	56
3.4.1 Inleiding	56
3.4.2 Die konteks van leerderrade in verhouding tot huidige regeringsbeleid	57
3.4.3 Strukture en definisies van leerderrade (“school councils”) in die VK	59
3.4.3.1 Klasrade	59
3.4.3.2 Subkomitees	60
3.4.3.3 Graadhoofskakeling	60
3.4.3.4 Personeelskakeling	60
3.4.3.5 Beheerliggaamvergaderings	60
3.4.3.6 Administratiewe en terreinpersoneel	61
3.4.3.7 Bestuurspanvergaderings	61
3.5 LEERDERLEIERSKAPONTWIKKELING IN TANZANIA	62
3.5.1 Skoolrade	62
3.6 LEERDERLEIERSKAPONTWIKKELING IN NAMIBIë	63
3.7 SAMEVATTING	64

HOOFSTUK 4	LEIERSKAP AS VERSKYNSEL	65-117
4.1	INLEIDING	65
4.2	VERHELDERING VAN KONSEPTE EN TEORETIESE ONDERLEGGING	65
4.3	JEUGLEIERSKAPONTWIKKELING BY ADOLESSENTE	80
4.4	TRANSFORMATIEWE EN TRANSAKSIONELE LEIERSKAP	86
4.5	DIE PROSES VAN JEUGLEIERSKAPONTWIKKELING	90
4.5.1	Stadiumsmodel van leierskapontwikkeling	90
4.5.1.1	Verskillende stadia van jeugleierskapsontwikkeling	91
4.5.1.2	Dimensies van leierskapontwikkelingstadia	93
i	Leierskapkennis	93
ii	Leierskappgesindheid	94
iii	Kommunikasievaardighede	94
iv	Besluitnemingsvaardighede	94
v	Stresbestuur	95
4.5.2	Integrasie van stadiums, dimensies en leierskapsbenaderings	95

4.5.3	Interaksies in leierskapontwikkeling: mense, aktiwiteite en leerervaringe	103
4.5.4	Kwaliteitstudenteleierskapmodel (KSL-model)	107
4.5.4.1	Inleiding en beginsels	107
4.5.4.2	Teoretiese basis vir die Kwaliteitstudenteleierskapprogram	109
4.6	SAMEVATTENDE OPMERKINGS IN VERBAND MET DIE LEIERSKAPONT- WIKKELINGSMODELLE	116

HOOFSTUK 5

NAVORSINGSMETODOLOGIE EN NAVORSINGSONTWERP VAN DIE STUDIE

118-137

5.1	INLEIDING	118
5.2	DIE TEORETIESE RAAMWERK VIR DIE STUDIE	119
5.3	NAVORSINGSBENADERING: 'N KWALITIEWE NAVORSINGS- PARADIGMA	122
5.3.1	Inleiding	122
5.3.2	Kwalitatiewe navorsing	123
5.4	NAVORSINGSONTWERP	126
5.5	DIE NAVORSINGSMETODOLOGIE EN -PROSES	126
5.5.1	Die Proses	126
i)	Monsternemingsproses	127
ii)	Besoeke aan skole	128
5.6	INSTRUMENTASIE	129
5.6.1	Die vraelys	129

5.6.2	Die ongestruktueerde in-diepte onderhoud	130
5.6.3	Inhoudsontleding	131
5.7	AANWENDING VAN DIE MEETINSTRUMENTE	131
5.8	BETROUBAARHEID EN GELDIGHEID (VALIDERING)	132
5.8.1	Triangulasie	132
5.8.2	Geïmpliseerde kwantitatiewe komponent	133
5.8.3	Veralgemening in kwalitatiewe navorsing	133
5.8.4	Die probleem van vooroordeel	134
i)	Die seleksie van deelnemers	135
ii)	Onderhoud en onderhoudvoerder - vooroordeel	135
iii)	Die vooroordeel van selfrapportering ("self-report bias")	135
5.8.5	Anonimiteit en vertroulikheid	136
5.8.6	Objektiwiteit en integriteit	136
5.9	SAMEVATTING	137

HOOFSTUK 6

NAVORSINGSRESULTATE : VERSLAGLEWERING, ANALISERING EN INTERPRETASIE	138-226
6.1 INLEIDING	138
6.2 DATA-ONTLEDING	139
6.2.1 Algemene en biografiese inligting (AFDELING B)	141
6.2.2 Bespreking van die response van deelnemers van die onderskeie skole	143
6.2.2.1 Skool A : Basiese Vlak van Analise (1)	144
a) Respondente se persepsies aangaande leierskap (AFDELING C)	144
b) Respondente se leierskapservaring (AFDELING D)	147
c) Jeugleierskapontwikkeling in skoolkonteks (Stelsels en Prosedures) (AFDELING E)	150
6.2.2.2 Skool B : Basiese Vlak van Analise (1)	155
a) Respondente se persepsies aangaande leierskap (AFDELING C)	155
b) Respondente se leierskapservaring (AFDELING D)	158
c) Jeugleierskapontwikkeling in skoolkonteks (Stelsels en Prosedures) (AFDELING E)	161

6.2.2.3	Skool C : Basiese Vlak van Analise (1)	167
a)	Respondente se persepsies aangaande leierskap (AFDELING C)	167
b)	Respondente se leierskapservaring (AFDELING D)	170
c)	Jeugleierskapontwikkeling in skoolkonteks (Stelsels en Prosedures) (AFDELING E)	173
6.2.2.4	Skool D : Basiese Vlak van Analise (1)	178
a)	Respondente se persepsies aangaande leierskap (AFDELING C)	178
b)	Respondente se leierskapservaring (AFDELING D)	181
c)	Jeugleierskapontwikkeling in skoolkonteks (Stelsels en Prosedures) (AFDELING E)	184
6.2.3	Vergelyking en bespreking van respondente in onderskeie skole se response:Hoër Vlak van Analise (2)	190
6.2.3.1	Respondente se persepsies aangaande leierskap (AFDELING C)	190
6.2.3.2	Respondente se leierskapservaring (AFDELING D)	197
6.2.3.3	Jeugleierskapontwikkeling in skoolkonteks (Stelsels en Prosedures) (AFDELING E)	201
6.2.3.4	Sintese	214

6.3	Inhoudsontleding van VRL - konferensieverslag 2003	216
6.4	Bespreking van ongestruktureerde onderhoud : respons van deelnemer (Wes-Kaapse VRL - Koördineerder by WKOD)	219
6.5	VALIDERING VAN RESPONSE EN BEVINDINGE	223
6.6	SAMEVATTING	224

HOOFSTUK 7

BEVINDINGE, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS	227-248
7.1 INLEIDING	227
7.2 DIE NAVORSINGSPROBLEEM	228
7.3 DOEL VAN DIE STUDIE	229
7.4 BEVINDINGE TEN OPSIGTE STRUIKELBLOKKE / KNELPUNTE IN DIE WEG VAN EFFEKTIEWE LEIERSKAPONTWIKKELING	229
7.5 ONTWIKKELINGSTRATEGIEë VIR LEERDERBEMAGTIGING	234
7.5.1 Strategie 1	234
7.5.2 Strategie 2	234
7.5.3 Strategie 3	235
7.5.4 Strategie 4	236
7.5.5 Strategie 5	236
7.5.6 Strategie 6	237
7.5.7 Strategie 7	237
7.5.8 Strategie 8	237

7.5.9	Strategie 9	237
7.5.10	Strategie10	238
7.5.11	Strategie 11	238
7.5.12	Strategie 12	238
7.5.13	Strategie 13	239
7.5.14	Strategie 14	240
7.5.15	Strategie 15	240
7.6	VOORGESTELDE TEORETIESE RAAMWERK TER BEVORDERING VAN LEERDERLEIERSKAPONTWIKKELING	241
7.7	AANBEVELINGS VIR VERDERE STUDIE	246
7.8	BEPERKINGE VAN DIE STUDIE	247
7.9	SAMEVATTENDE OPMERKINGS	247
	VERWYSINGS	249

LYS VAN TABELLE

Tabel 2.1	Leierskapsontwikkelingsgeleenthede na aanleiding van Cawood-model	30
Tabel 4.1	Die Vyf Komponente van Emosionele Intelligensie	72
Tabel 4.2	Samevatting van verskillende skrywers se beskouinge oor leierskap	79
Tabel 4.3	Top tien kwaliteite wat werkgewers verlang	85
Tabel 4.4	Stadium Een : Bewuswording	96
Tabel 4.5	Stadium Twee : Interaksie	98
Tabel 4.6	Stadium Drie : Bemeestering	100
Tabel 4.7	Stadia, dimensies en benaderings ten opsigte van jeugleierskap	102
Tabel 4.8	Leierskapontwikkelingsinteraksies	103
Tabel 6.2.1	Huistale van respondente	141
Tabel 6.2.2	Geslagsamestelling	142
Tabel 6.2.3	Graadverspreiding	142
Tabel 6.2.4	Effektiewe besluitneming	145

Tabel 6.2.5	Kommunikasievaardighede	145
Tabel 6.2.6	Streshanteringsvaardighede	146
Tabel 6.2.7	Leierskapvermoë binne VRL	147
Tabel 6.2.8	Taakbekwaamheid	148
Tabel 6.2.9	Terreine waarop 'n VRL kan funksioneer	151
Tabel 6.2.10	Leierskappotensiaal	156
Tabel 6.2.11	Effektiewe besluitneming	157
Tabel 6.2.12	Kommunikasievaardighede	157
Tabel 6.2.13	Streshanteringsvaardighede	157
Tabel 6.2.14	Leierskapvermoë	159
Tabel 6.2.15	Taakbekwaamheid	158
Tabel 6.2.16	Ouerondersteuning	160
Tabel 6.2.17	Leierskapsgeleenthede	162
Tabel 6.2.18	Terreine waarop 'n VRL kan funksioneer	163
Tabel 6.2.19	Leierskappotensiaal	168
Tabel 6.2.20	Effektiewe besluitneming	169
Tabel 6.2.21	Kommunikasievaardighede	169

Tabel 6.2.22 Streshanteringsvaardighede	169
Tabel 6.2.23 Leierskapvermoë	171
Tabel 6.2.24 Taakbekwaamheid	171
Tabel 6.2.25 Terreine waarop 'n VRL kan funksioneer	174
Tabel 6.2.26 Leierskappotensiaal	179
Tabel 6.2.27 Effektiewe besluitneming	180
Tabel 6.2.28 Kommunikasievaardighede	180
Tabel 6.2.29 Streshanteringsvaardighede	181
Tabel 6.2.30 Leierskapvermoë	182
Tabel 6.2.31 Taakbekwaamheid	182
Tabel 6.2.32 Ouerondersteuning	183
Tabel 6.2.33 Terreine waarop 'n VRL kan funksioneer	185
Tabel 6.2.34 Aanwys van voorsitter van VRL	202
Tabel 6.2.35 Terreine waarop VRL kan funksioneer	207
Tabel 6.2.36 Knelpunte t.o.v leerderleierskapontwikkeling	212

LYS VAN DIAGRAMME EN FIGURE

Diagram	2.1	Leerderleierskapontwikkelingsmodel van Cawood	30
Figuur	6.1	Die leer van analitiese abstraksie	140
Figuur	6.2.3.1	Leerderleierskapotensiaal	192
Figuur	6.2.3.2	Belangrikheid van effektiewe besluitneming	193
Figuur	6.2.3.3	Kommunikasievaardighede	194
Figuur	6.2.3.4	Steshanteringsvaardighede	196
Figuur	6.2.3.5	Leierskapvermoë	197
Figuur	6.2.3.6	Taakbekwaamheid	198
Figuur	6.2.3.7	Ouerondersteuning	200
Figuur	6.2.3.8	Leierskapontwikkelingsgeleenthede	205
Figuur	6.2.3.9	Terreine vir die bevordering van leierskap	209
Figuur	7.1	Teoretiese raamwerk vir jeugleierskapontwikkeling	245

BYLAE

BYLAE A

TOESTEMMINGSBRIEF

255

BYLAE B

VRAELYS

256

HOOFSTUK 1

1. INLEIDENDE ORIËTERING TOT DIE STUDIE

1.1 INLEIDING: MOTIVERING VIR VOORGENOME NAVORSING

Die onderwys staan wêreldwyd voor die uitdaging om jongmense met meer geleentheid as ooit tevore te voorsien ten opsigte van leierskap en persoonlike ontwikkeling met die oog op beroepsukses (Rickets & Rudd 2001:1). Van Linden en Fertman (1998) stel dit dat werknemers meer belangstel in adolessente wat leiers is.

Adolessensie is 'n kritieke tyd vir leierskapontwikkeling. Die ontwikkeling van leierskap in jeugdige kan hul selfbeeld versterk en as 'n basis dien vir 'n meer suksesvolle volwasse lewe. Alle adolessente beskik oor leierskappotensiaal en toon hul leierskapvermoëns op verskeie maniere binne verskillende kontekste, soos binne hulle families, skole en gemeenskappe. Vandag se jongmense is uiteindelik môre se leiers. Hulle sal die leiding neem in hul werkplek, gemeenskappe en families. Die adolessente jare is van kardinale belang vir die ontwikkeling van toekomstige leiers reeds op 'n vroeë stadium – hierin is die karakter en leierskap van die jeug geleë. Baie adolessente word egter nooit die geleentheid gegun om as leiers op te tree en hul potensiaal ten volle te ontwikkel nie. Dit is dus noodsaaklik en in belang van beide die skoolgemeenskap en breë samelewing dat die leierskappotensiaal van leerders ontwikkel word.

Gemeenskappe orals ter wêreld is voortdurend op soek na innoverende programme en strategieë om die gehalte van skole te verbeter. Een so 'n strategie is groter leerderbetrokkenheid. In Suid-Afrika is die Nasionale Beleid op Geheelskoolevaluasie se fokus onder meer daarop gerig om die gehalte van skole te verbeter en om alle leerders die geleentheid te gun om hul

vermoëns (ook hul leierskapvermoëns) optimaal te ontwikkel (Department of Education 2001:7).

Die skool dra ook 'n medeverantwoordelikheid in die bemagtiging en verwesenliking van leerderleiers se leierskappotensiaal aangesien dit as organisasie in diens staan van elke leerder en die samelewing as geheel.

Vandag, meer as ooit tevore, moet leerders oor die lewensvaardighede van spanwerk, leierskap, probleemoplossing, selfgerigte leer, kommunikasie en kreatiewe denke beskik om aan die verwagtinge wat aan voornemende werknemers en studente gestel word stel, te voldoen. Carter en Spotanski (1989:30-34) het byvoorbeeld bevind dat leerders wat leierskapopleiding ontvang, veel beter vaar op die gebied van persoonlike vaardighede in werksomgewings as leerders wat nie die opleiding ontvang het nie.

Leerders moet met die bes moontlike vaardighede – insluitend leierskap – toegerus word anders kan dit 'n land se vermoë om globaal mee te ding ernstig aan bande lê (Goldman & Newman 1998:168). 'n Sleutelkomponent om hierdie ideaal te realiseer is om leerders se betrokkenheid in en verantwoordelikheid vir hul onderwys te verhoog. Dié soort optrede word benodig om die gehalte van onderwys te verbeter en om die jeug ten opsigte van leierskapontwikkeling te bemagtig en sodoende die land die toekoms in te lei.

Dit is dus een van die skool se hooftake om potensiële leiers te identifiseer en op 'n vroeë stadium met 'n verskeidenheid geleenthede toe te rus om sodoende hul leierskappotensiaal ten volle te verwesenlik.

Tydens 'n (2003) provinsiale jeugleierskonferensie is die volgende sake onder meer as bron van kommer deur jeugleiers geopper:

- Leerderleiers het geen opleiding tot dusver as jeugleiers ontvang nie.
- Leerderleiers het nie genoeg ondersteuning van ander rolspelers nie.

- Leerderleiers beskik nie oor vaardighede om velerlei skoolprobleme te hanteer nie.
- Leerderleiers is uitgesluit van skoolbeheerliggame.
- Leerderleiers ervaar baie min of geen samewerking van leerkragte.
- Leerkragte het onrealistiese verwagtinge van jeugleiers.

(Western Cape Education Department 2003:20)

Vanuit hierdie behoeftes blyk dit dus noodsaaklik dat daar indringend ondersoek ingestel word na leerderleierskapontwikkeling om vas te stel of hoërskole optimaal funksioneer ten opsigte van leerderleierskapontwikkeling. Daar moet ook ondersoek ingestel word na kreatiewe en gehalte strategieë / programme om leerderleierskap te ontwikkel en jeugleiers met die nodige leierskapvaardighede toe te rus.

Volgens Wallin (2003:55) is dit redelik om ten opsigte van besluitneming en leierskap leerders as van die hoofrolspelers in die onderwys in te sluit. In die proses neem leerders eienaarskap vir sommige onderwysbesluite en word hulle aktiewe deelnemers in die demokratiese proses. Carr (2005:8) wys daarop dat sedert 1970 was die herstrukturering van skole-en skoolstelsel 'n wêreldwye verskynsel - dit was hoog op die agenda van die weerstandsbewegings in Suid-Afrika, veral die rol van skoolgebaseerde rade. Die navorsing van Sithole (1995:93-114) ondersoek die geskiedenis van leerderdeelname -en besluitneming in demokratiese skoolbestuur. Hy is ook van mening dat mag en besluitneming in sekondêre skole met leerders gedeel moet word, en dat leerders op skoolbeheerliggame verteenwoordig moet wees.

1.2 PROBLEEMSTELLING

Aansluitend by die voorafgaande is jeugleierskapbemagtiging noodsaaklik in hoërskole om geleenthede vir leerders te skep vir groei en ontwikkeling en om hulle toe te rus met daardie kundigheid, kennis en vaardighede wat van hulle as jong volwassenes verwag word. Alhoewel die Suid-Afrikaanse Skolewet (1996) voorsiening maak vir groter leerderdeelname in die demokratiese funksionering van skole, bestaan daar twyfel in watter mate omvangryke praktiese implementering van die beleid plaasvind. Hierdie strukture is nou gevestig in sekondêre skole maar daar is ongelukkig tot op hede min data beskikbaar oor hul funksionering. Karlsson & Pampallis (1995:27) se navorsing oor die daarstelling van demokratiese strukture het kommer uitgespreek oor tekens van 'n onvermoë om funksies uit te voer sonder kapasiteitsbou en opleiding.

Mahoney, McBeath en Moos (1998:123) wys daarop dat alhoewel beleidsinhoud op makrovlak die parameters mag vorm van skole se funksionering is dit op die mikrovlak van die skool waar beleid in praktyk omskep word. Daar word ook aangetoon dat daar verskille bestaan tussen die regering se verwagtinge van verandering en die rolspelers op skoolvlak se verwagtinge. Die daarstel van demokratiese strukture kan, soos die wetgewing beoog 'n raamwerk vir die ontwikkeling van demokratiese waardes en optrede binne die skool en breë gemeenskap voorsien.

Volgens Furtwengler (1991:72) toon navorsing dat skole wat leerders bemagtig dikwels 'n meer positiewe kultuur ervaar. Dié positiewe organisatoriese kultuur sluit alles in wat 'n invloed het op hoe betrokkenes dink, voel en optree, en lei dit noodwendig tot beter bywoningsyfers, beter uitslae en minder dissiplinêre probleme – al die verbeterings wat van skole verwag word.

Leierskapmodelle vir volwassenes blyk minder geskik vir tieners te wees, aangesien jongmense oor hul eie, unieke ontwikkelingsbehoefte beskik.

Een strategie en praktiese wyse om die konsep van leerderbemagtiging te realiseer is deur die Kwaliteitstudente-leierskap-program (KSL-program) wat reeds vir etlike jare met groot sukses by skole in die VSA toegepas word, en wat aangepas en hersien kan word om aan enige organisasie se unieke behoeftes te voldoen. Die proses voorsien 'n wyse om leerders, leerkragte en ouers te help om as volledige en aktiewe vennote in hul skole en gemeenskap op te tree (Goldman & Newman 1998:6). Volgens dié teorie is die sleutelfaktor betekenisvolle leerderbetrokkenheid -en deelname in skoolsake. Die KSL-leerderbemagtigingsmodel is ook reeds met groot sukses in 'n hoërskool in Hong Kong geïmplementeer (Cheung & Tsang (2002:11-15).

Deelname verwys gewoonlik na die betrokkenheid in een of ander vorm van aktiwiteit of proses. Demokratiese deelname hou gewoonlik verband met prosesse wat gemik is op die ontwikkeling van beleid en is 'n vloeï van inligting van grondvlak opwaarts (Carr 2005:12). Die moontlikhede vir deelname moet duidelik gespesifiseer word en beskikbaar wees. Dié navolging van demokrasie kan dus beskou word as 'n beginsel vir leerderbetrokkenheid in skoolbestuur. Die toepassing van enige model moet die spesifieke behoeftes, omgewing en kultuur van die betrokke skool in ag neem.

Van die doelwitte van die proses is die ontwikkeling van leerderleierskap, spanwerkvaardighede, bevordering van leerderbetrokkenheid in die skoolverbeteringsproses, aanmoediging van kritiese denke vir kreatiewe probleemoplossing en die verhoging van leerderverantwoordelikheid, besluitneming en eienaarskap in skole. Die navorser se skool is reeds besig om 'n eie unieke leerderleierskapsmodel volgens eie behoeftes te ontwikkel en toe te pas. Verskeie aspekte van die KSL-strategie word reeds met vrug in die vermelde skool geïmplementeer.

Leierskapontwikkeling geskied nie in 'n kort tydperk nie – om 'n leier te word is 'n ontwikkelingsproses. Die waarde van leierskapontwikkeling lê egter volgens Van Linden en Fertman (1999:10) in die feit dat dit aksie-georiënteerd is; dit gee aan adolessente 'n stem in die besluitnemingsprosesse wat hul lewens beïnvloed.

Van Linden en Fertman (1998:8) wys daarop dat “understanding and appreciating the complexity of leadership is a prerequisite to supporting and challenging teenagers to be the best leaders they can be.” Leierskap is dus ‘n komplekse saak.

DesMarias, Yang & Farzanehkia (2000:3) dui sekere elemente aan wat noodsaaklik is in die ontwikkeling van jeugleierskap. Hulle dui die kritieke elemente aan as:

- die vestiging van vennootskappe tussen die jeug en volwassenes;
- besluitnemingsmagte vir jongmense en hul aanvaarding van verantwoordelikheid vir die gevolge;
- ‘n breë konteks van leer en diens;
- erkenning van jongmense se ervaring, kennis en vaardighede.

Van Linden en Fertman (1998:10-12) beskryf die drie stadiums van jeugleierskapontwikkeling as bewuswording, interaksie en bemeestering. Die vyf dimensies wat by elk van die leierskapontwikkelingstadiums pas is leierskapinligting, leierskapgesindheid, kommunikasie, besluitneming en stresbestuur.

Sandmann en Vandenberg (1995:33) dui drie temas aan vir leierskap wat soortgelyk is aan bogenoemde leierskapstrategieë. Hulle glo in gedeelde leierskap, leierskap as verhoudings en leierskap in die gemeenskap.

Van Linden en Fertman (1998:17) beskou leiers as individue (beide volwassenes en adolessente) wat vir hulself kan dink, hul gevoelens en gedagtes aan ander kan kommunikeer en ander help om hul eie oortuigings te verstaan en daarvolgens te handel. Hulle beïnvloed ander op ‘n etiese en sosiaalverantwoordelike wyse. Van Linden en Fertman (1998:11) is ook van mening dat wanneer daar met adolessente gewerk word dit belangrik is om die diversiteit, kreatiwiteit en energie van elke individu te waardeer en in ag te

neem. Leierskap is 'n energie, 'n vermoë wat elke dag deur adolessente getoon word in hul families, skole, werkplek en gemeenskappe en wat op 'n verskeidenheid van maniere kan manifesteer.

Leierskap word dus beskou as 'n proses waartydens toepaslike vaardighede en houdings aangeleer en toegepas kan word.

Leerderleierskap impliseer volgens Prinsloo en Van Rooyen (in Van der Westhuizen 1990:373) dat 'n leerder met die verantwoordelikheid beklee word om op 'n bepaalde terrein leiding te neem.

Daar vind tans oënskynlik beperkte leierskapontwikkeling in Suid-Afrikaanse skole plaas, alhoewel die leerders meestal 'n behoefte daaraan het en gretig is om by leerderleierskapaktiwiteite betrokke te raak. Volgens Ricketts en Rudd (2002:8) laat baie skole na om leierskapontwikkeling tot sy volle reg te laat kom. Hulle is verder van mening dat daar tot dusver baie min navorsing oor jeugleierskapontwikkeling onderneem is. Pogings om die stand van sake aan te spreek, met die klem op leierskapontwikkeling van jeugleiers, sal aandag geniet. Dit is noodsaaklik dat jeugleierskapontwikkelingsprogramme op die mees onlangse leierskapteorieë met betrekking tot adolessente gebaseer is.

Daar kan gevra word of daar op skoolvlak toepaslike vaardigheidsontwikkeling ten opsigte van leierskapontwikkeling gedoen word.

Die probleem wat dus in hierdie studie ondersoek is, is die gebrek aan 'n doelmatige jeugleierskapontwikkelingstrategie en hoe hierdie leemte binne die konteks van 'n hoërskoolomgewing hanteer kan word. Die ondersoek is gedoen aan die hand van gestruktureerde opnames by vier Suid-Kaapse hoërskole.

1.3 DOELSTELLINGS VAN DIE STUDIE

Die oorhoofse doel van die studie was om, aan die hand van gestruktureerde opnames, strategieë daar te stel wat deur skole en individue gebruik kan word om jeugleierskapontwikkeling te bevorder.

Die meer besondere navorsingsdoelwitte wat uit die probleemstelling en doel van die studie voortvloei, was die volgende:

- Om 'n toepaslike literatuurstudie van jeugleierskapontwikkeling te onderneem;
- Om die huidige stand van leerderleierskapontwikkeling in enkele Suid-Kaapse skole te bepaal en te omskryf;
- Om struikelblokke / knelpunte in die weg van effektiewe en doeltreffende leierskapontwikkeling te identifiseer;
- Om strategieë vir die ontwikkeling van leierskapvaardighede na aanleiding van die literatuurstudie en empiriese studie te formuleer.

Die hoofnavorsingsvrae wat na aanleiding van die probleemstelling in die studie na vore getree het, was die volgende:

- Wat is die stand van leerderleierskapontwikkeling in die Suid-Kaap in die betrokke vier skole?
- Watter struikelblokke / knelpunte staan in die weg van effektiewe leerderleierskapontwikkeling?
- Watter strategieë kan aangewend word om jeugleierskapontwikkeling te bevorder?

1.4 NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE

'n Kombinasie van kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsingsmetodes, aangepak vanuit 'n gestruktureerde opnamestudie-benadering binne 'n interpretivistiese navorsingsbenadering is aangewend. Daar is gepoog om te verstaan en te interpreteer wat waargeneem is in die bepaalde konteks (Terre

Blanche & Durrheim 1999:123). Die studie is dus beide kwantitatief en kwalitatief van aard. Aangesien die studie tot enkele skole in 'n bepaalde area beperk is, kan die bevindings nie sonder meer veralgemeen word nie.

Dit het geblyk dat 'n indiepte kwalitatiewe ondersoek die mees geskikte keuse vir die indiepte kleinskaalse navorsing sou wees. 'n Diepte-ondersoek van leerderleiers se belewing van 'n bepaalde verskynsel (leierskapontwikkeling) in bepaalde hoërskole in die Suid-Kaap is van stapel gestuur ten einde waardevolle inligting aangaande elke bepaalde situasie te verkry. Die voordeel van so 'n gestruktureerde opname is dat dit die geleentheid skep vir nuwe idees om voort te vloei uit deeglike en gedetailleerde waarneming.

'n Gestruktureerde opnamestudie het egter ook beperkinge. Dit sluit in moontlike probleme met die geldigheid van data asook die feit dat veralgemenings nie van beperkte gestruktureerde opnames gemaak kan word nie. 'n Verdere struikelblok mag die moontlike vooroordele van die navorser wees.

Data is deur middel van vraelyste en onderhoude gegenereer. Kwantitatiewe (vraelyste) en kwalitatiewe (onderhoude) instrumentasie is in die studie gebruik, aangesien daar op een verskynsel gefokus is wat deel van 'n inligtingversamelingsproses was (Denscombe 1998:208). Sodoende is ook verseker dat respondente se antwoorde nie sonder meer as geldige feite aanvaar is nie. Vir dié doel is daar besluit om die leerderleiers (ouderdomme 14-18 jaar) van vier hoërskole in 'n bepaalde geografiese streek te betrek.

Daar is gepoog om teikenskole vir datagenerering so verteenwoordigend as moontlik van die Suid-Afrikaanse konteks te maak. Twee oorheersend wit hoërskole (onderskeidelik Afrikaans- en Engelsmedium), 'n bruin skool (Afrikaansmedium) en 'n swart skool (Engelsmedium) is in die navorsing gebruik. Uit 'n praktiese oogpunt gesien en aangesien alle hoërskole oor potensiële leerderleiers en die een of ander vorm van leerderleierskapstruktuur behoort te beskik, en om diversiteit te weerspieël, is daar besluit om vier

hoërskole in die Suid-Kaap te betrek in die ondersoek na strategieë vir leerderleierskapontwikkeling.

Gestruktureerde vraelyste is aan alle Verteenwoordigende Raad van Leerderslede (VRL'e) beskikbaar gestel op 'n vasgestelde tyd nadat die nodige toestemming by die toepaslike owerhede verkry is. Vraelys-ontwerp het onder meer die identifisering van die doel van die vraelys ingesluit. Die vraelyste is ontwerp om inligting van respondente in te samel wat gebruik kon word as data vir ontleding. Die vrae het op kwessies gefokus soos leerderontwikkeling / -betrokkenheid, gesindhede van leerders ten opsigte van die begrip *leierskap* en hul interpretasie van die wese van leierskap. Daar was ook vrae oor kommunikasie, besluitneming, leierskapontwikkelingsgeleenthede en struikelblokke in die weg van leierskapontwikkeling. Van die vrae het op die kwessie van die ontwikkeling van jeugleierskapsvaardighede gekonsentreer. Die vrae het dus nie net inligting gegenereer nie, maar kon ook lei tot ontdekking.

Respondente is ruim geleentheid gebied om hul mening te lug. Kort en eenvoudige oop vrae is gestel om onduidelikhede uit te skakel. Vae woorde is ook uitgeskakel deurdat daar van begrippe en konsepte gebruik gemaak is wat by die respondente se belewingswêreld aanpas. Daar is op die volgorde van die vrae gelet wat respons-akkuraatheid kon beïnvloed. Die vraelys was ook nie onnodig lank nie. Dit het 'n negatiewe uitwerking op die gehalte van die response voorkom.

Die vrae wat gestel is, is vrae oor sake waarvan die respondente kennis dra. Leidende vrae is vermy. Daar is gepoog om 'n goed-ontwerpte vraelys saam te stel aan die hand van wetenskaplike ondersoekkriteria.

Response verkry uit vraelysontleding soos saamgevat in die verslag oor die konferensie vir VRL'e van hoërskole in die Wes-Kaap (30 Junie-2 Julie 2003, Kuilsrivier) is ook gebruik as deel van die data.

Ongestruktureerde in-diepte onderhoude oor leerderleierskapontwikkeling is met die Wes-Kaapse VRL-koördineerder gevoer. 'n Lys van sleutelonderwerpe is vooraf saamgestel, terwyl daar ruimte gelaat is om uit te wei op punte van belang.

Validering van response en die bevindinge is getoets deur middel van terugvoering van die bevindinge aan die respondente om hul menings te verkry oor die verklarings wat aangebied is. Die betroubaarheid van die ingesamelde data is deur opvolg-onderhoude (Bak 2004:26) getoets. Die geldigheid is getoets deur vas te stel in watter mate die bevindinge en gevolgtrekkinge in pas is met bestaande kennis oor die onderwerp deur bevindinge met die literatuur in verband te bring.

'n Doelmatige literatuurstudie is onderneem om die beskikbare bronne oor jeugleierskapbemagtiging en -ontwikkeling te identifiseer. Aandag is ook geskenk aan 'n internasionale perspektief aangaande praktiese, werkbare strategieë ten opsigte van leerderleierskapbemagtiging.

Die vraelyste is by wyse van 'n kwalitatiewe inhoudsontleding geanaliseer, aangesien daar gepoog is om die leerders se belewing van 'n bepaalde konsep en tema te peil. Respondente se kommentaar is deeglik kwalitatief ontleed om bepaalde tendense te identifiseer en afleidings te maak. Bepaalde patrone en tendense het uit die kommentaar ontwikkel en die resultate is verder ontleed in ooreenstemming met die literatuur en eie ervaring.

1.5 OMVANG VAN DIE ONDERSOEK

Die ondersoek is by vier hoërskole in die Suid-Kaap geloods. Die skole is almal staatskole met leerders uit 'n verskeidenheid sosio-ekonomiese agtergronde. Al die inrigtings bestaan uit leerders van graad 8 tot graad 12 en is gemengde skole ten opsigte van geslag (seuns en dogters). Die bepaalde skole is geselekteer aangesien hul samestelling die breë diverse Suid-Afrikaanse samelewing weerspieël. Die adolessente in die betrokke skole verskil in geslag, etnisiteit, sosio-ekonomiese status, ervaring en onderwys.

Dié jongmense deel ook vermoedelik sekere gemeenskaplike kenmerke wat algemeen met adolessente geassosieer word. Dit sluit onder meer in die begeerte om onafhanklik van hul ouers te funksioneer, die behoefte aan 'n tyd vir self-ontdekking, die wyse waarop hulle leer en leierskapvaardighede geleidelik aanleer, hul onvoorspelbaarheid, en die behoefte aan 'n tyd vir ontdekking (Van Linden & Fertman 1998:36-37).

Die een Engelsmediumskool bestaan hoofsaaklik uit wit leerders, met 'n kleiner persentasie swart en "kleurling"-leerders, terwyl die ander skool oorheersend swart leerders het. Die een Afrikaansmediumskool het 'n oorheersend wit samestelling met 'n minderheid "kleurling"-leerders, terwyl die ander Afrikaansmediumskool hoofsaaklik uit "kleurling"-leerders saamgestel is.

Al die skole het die een of ander vorm van leerderleierskapstruktuur wat funksioneer. Al die skole, met die uitsondering van een, het verteenwoordigers / afgevaardigdes op die plaaslike Junior Stadsraad.

Aangesien die empiriese ondersoek slegs tot vier hoërskole in 'n bepaalde streek beperk is, kan daar nie op breë veralgemening aanspraak gemaak word nie. Die ondersoek behoort nieteenstaande 'n waardevolle bydrae tot die uitbreiding van die studieveld te maak, aangesien leerderleierskapontwikkeling 'n universele verskynsel is wat nie grensgebonde is nie. Data verkry van die ondersoek sal voorgehou word aan relevante instansies soos die Wes-Kaapse Onderwysdepartement vir die ontwikkeling van meer effektiewe jeugleierskapprogramme.

1.6 TEIKENGROEPE VAN DIE NAVORSING

Die fokus van die ondersoek is leerderleiers, met spesiale klem op lede van die Verteenwoordigende Raad Van Leerders (VRL) van die betrokke skole. Verder is daar ook gefokus op die insette van die provinsiale VRL-koördineerder gemoeid met VRL-aangeleenthede.

1.7 ALGEMENE STRUKTUUR VAN HOOFSTUKINDELING

Die breë hoofstukindeling van die studie sien soos volg daar uit:

Hoofstuk 1 voorsien 'n inleidende oriëntering tot die studie asook die motivering vir die betrokke studie.

Hoofstuk 2 verskaf 'n oorsig en ontleding van die politieke aard van jeugleierskapstrukture en hul funksionering in Suid-Afrikaanse skole voor en na 1994.

Hoofstuk 3 se fokus is 'n vergelykende internasionale perspektief op leerderbetrokkenheid -en leerderleierskapontwikkeling.

Hoofstuk 4 verskaf 'n literatuuroorsig en teoretiese raamwerk oor leierskap as verskynsel. Dié hoofstuk konsentreer ook op jeugleierskapontwikkeling by leerderleiers. Transformatiewe en transaksionele leierskap asook “servant” leierskap word onder die loep geneem tesame met 'n ondersoek na die proses van jeugleierskapontwikkeling. Hier word ook gefokus op die ontleding van modelle ten opsigte van jeugleierskapontwikkeling.

Hoofstuk 5 se klem is op die navorsingsontwerp en -metodologie van die studie.

In **Hoofstuk 6** word die navorsingsresultate ontleed en bespreek.

Hoofstuk 7 se hoofdoel is om afleidings, gevolgtrekkings en aanbevelings te maak ten opsigte van die daarstelling van doelmatige jeugleierskapontwikkelingstrategieë ter bevordering van jeugleierskapontwikkeling. Die betrokke raamwerk vir jeugleierskapontwikkeling wat uit hierdie studie voortspruit, word ook hier toegelig.

1.8 SAMEVATTING

Hierdie hoofstuk het 'n inleidende oriëntering tot die studie verskaf en ook bewys gelewer van die behoefte aan dié bepaalde navorsing en dus ook aan die noodsaaklikheid van jeugleierskapontwikkeling. Die fokus was dus op die motivering, doelstellings, metodologie en omvang van die ondersoek. In die lig van die voorafgaande word daar vervolgens aandag geskenk aan 'n

verskeidenheid verbandhoudende kwessies rondom
leerderleierskapontwikkeling.

'n Oorsig van leerderleierstrukture en hul funksionering met die fokus op die Suid-Afrikaanse perspektief geniet in **Hoofstuk 2** aandag. Die rol van leerders in die proses van die demokratisering van Suid-Afrika en die deelname van leerders in skoolbestuur word ook nagespeur.

HOOFSTUK 2 'N OORSIG EN ONTLEDING VAN DIE POLITIEKE AARD VAN JEUGLEIERSKAPSTRUKTURE EN HUL FUNKSIONERING IN SUID-AFRIKAANSE SKOLE VOOR EN NA 1994.

2.1 INLEIDING

Voordat daar aan leierskap in die breë aandag geskenk word, word die Suid-Afrikaanse konteks kortliks toegelig. In hierdie afdeling sal daar 'n oorsig verskaf word van die ontstaangeskiedenis van leerderdeelname in skoolbestuur, asook van die daarstel van leerderverteenwoordigende rade in Suid-Afrika. Die historiese agtergrond en teoretiese raamwerk wat in die huidige wetgewing oor leerderdeelname in skoolbestuur grondslag vind sal ook aandag geniet.

'n Kritiese ontleding van die Onderwysvernuwingstrategie (DOE:1992) wat grotendeels die beleid van die Nasionale Party voor 1994 weerspieël asook die voorstelle van die Nasionale Demokratiese Beweging soos vervat in die "National Educational Policy Investigation" (NEPI) en die ANC se Beleidsraamwerk vir Onderwys en Opleiding (1994) is van nader beskou. Carr (2005:60) wys daarop dat die uiteenlopende standpunte van die politieke partye betrokke by onderhandelings voor die totstandkoming van die nuwe bedeling in 1994 gelei het tot skikkings in die ontwikkeling van 'n raamwerk vir skoolbestuur -en beheer. Dit was ook die geval met betrekking tot die ontwikkeling van beleid ten opsigte van leerderdeelname in skoolbestuur. Leerderbemagtiging -en deelname in skoolbestuur wissel van skool tot skool en word onder andere bepaal deur rolspelers soos skoolhoofde en leerkragte. Leerderbemagtiging -en deelname in skoolbestuur was nog altyd die middelpunt van die stryd vir onderwys in Suid-Afrika (O'Connell 1991:131-145).

2.2 TEORETIESE RAAMWERK EN HISTORIESE AGTERGROND VAN HUIDIGE WETGEWING TEN OPSIGTE VAN LEERDERLEIERSKAPSTRUKTURE

Die hoofrolspelers betrokke by die wetgewing ten opsigte van jeugleierskapstrukture (VRL) was die Nasionale Party (NP) en die Nasionale Demokratiese Beweging wat uit 'n groot aantal organisasies bestaan het. Die politieke akteurs het vanuit heeltemal verskillende ideologiese perspektiewe gekom met verskillende waardestelsels en beginsels - die beleid wat ontwikkel is weerspieël ook die verskillende waardes.

Die raamwerk van die Nasionale Party was diepgewortel in die apartheidsideologie wat gebaseer was op ongelykhede en voorkeurbehandeling vir die wit minderheidsbevolking. Die leerderopstande van 1976 was 'n reaksie deur ontnugterde leerders, maar dit was meestal beperk tot skole en daar was nie veel ondersteuning van die breë gemeenskap nie. Carr (2005:65) wys ook daarop dat daar nie veel ondersteuning was van organisasies binne die onderwys nie. Die studente-opstande het egter 'n nuwe politieke klimaat van weerstand teen apartheid en die tot standkoming van 'n aantal organisasies tot gevolg gehad. Organisasies wat tot stand gekom het in die uitbreiding van die stryd teen apartheid was ondermeer die Federasie van Suid-Afrikaanse Werksunies (FOSATA) in 1979 en die Kongres van Suid-Afrikaanse Studente (COSAS).

Dit was egter veral die tot standkoming van die "United Democratic Front" (UDF) in 1983 wat van belang was omdat dit verskeie plaaslike burgerlike organisasies, sowel as streeks -en nasionale anti-apartheid formasies in 'n enkele, wettige front teen apartheid verenig het. Nzimande (1993:xii) sê in dié verband die volgende : "it united youth and broader community struggles, thus bringing into the post-1976 political developments in South Africa, the missing adult and parent component". Carr (2005:66) wys daarop dat al dié

verwikkeling bygedra het tot die vorming van die Nasionale Demokratiese Beweging.

Die raamwerk van die Demokratiese Beweging het sy oorsprong in die Vryheidsmanifes wat in 1955 aanvaar is by die “Congress of the People”. Dit onderskryf die beginsels en waardes van nie-rassisme, demokrasie en gelykheid. Volgens Carr (2005:66) was die tot standkoming van die “ National Education Crisis Committee (NECC) in 1986 later bekend as die “National Education Coordinating Committee” die merkwaardigste mylpaal in die stryd teen apartheid. Dit het ‘n nuwe instrument verskaf in die stryd teen apartheidsonderwys. Dit het meer as ooit tevore die politieke mag van studente verenig in ‘n breër en meer ontwikkelde alliansie van magte ten opsigte van in die onderwyssektor.

Die NECC het ook die basis gelê vir die konsep “People’s Education for people’s power”. “People’s Education” word opgesom in die woorde van Sisulu (Nzimande 1998:xiv) soos aangehaal in Carr (2005:67) : “When we fight for and achieve democratic SRC’s and parent committees, we are starting to realize our demands that the people shall govern and the doors of learning and culture shall be opened”. Hieruit blyk dit dat onderwys nooit neutraal kan wees nie - die in beheer sal waarskynlik die onderwys gebruik om hul bepaalde ideologieë te bevorder.

Die ontwikkeling van “People’s Education” het momentum en prominensie verkry toe die NECC die tot standkoming van “Parents-Teacher-Students Associations (PTSA’s) in skole ondersteun het as alternatief vir “puppet governance structures of the apartheid-era educational authorities” (Karlsson & Pampallis1995:328). Ten spyte van vele probleme wat deur die PTSA’s ervaar is was daar vele skole waar die stelsel goed gefunksioneer het en gedien het as voorbeeld van samewerking tussen die onderskeie rolspelers. Die demokratiese beweging het ook die uitgangspunt gepropageer dat demokrasie beteken dat mense op ‘n daaglikse basis betrokke is in die besluitnemingsprosesse wat hul lewens affekteer, ook in die onderwys.

2.3 'N KRITIESE ONTLEDING VAN DIE ONDERWYSVERNUWINGSTRATEGIE EN DIE NASIONALE ONDERWYSBELEIDSONDERSOEK (NEPI)

In die Suid-Afrikaanse konteks het die behoeftes van leerders vir deelname aan die aangeleenthede wat hulle raak 'n fokuspunt geword vir die behoefte aan deelname in die regering deur die Nasionale Demokratiese Beweging. Beide die Onderwysvernuwingstrategie (1992) wat grotendeels die beleid van die Nasionale Party voor 1994 weerspieël, sowel as die "National Education Policy Investigation" (voortaan NEPI) - verslag (1992) wat die voorstelle van die Nasionale Demokratiese Beweging vervat ondersteun beide verhoogde deelname in skoolbestuur deur die beleid van onderwysdesentralisasie. Dié vlak van deelname was egter die hoofokus van die gesprek en die uitkomst van die onderhandelde skikking moet dus gesien word as 'n gee-en-neem situasie tussen die twee hoofrolspelers - die Nasionale Party en die Nasionale Demokratiese Beweging - wat later die ANC en NECC ingesluit het (Carr 2005:72).

Die dilemma waarin die Nasionale Party homself in die vroeë 1990 bevind het, was dat, alhoewel hy aan bewind was, hy moes swig onder druk in die vorm van sanksies en moontlike negatiewe buitelandse publisiteit om sy onderwysstelsel te hervorm. Dié nuwe onderwysbedeling was gebaseer op die beginsels van gelyke geleenthede, erkenning van taal, kulturele en godsdienstige belange. Die nuwe strategie was bekend as die Onderwysvernuwingstrategie (1992). Carr (2005:73) wys daarop dat ten spyte van die doelwitte het die strategie geen poging aangewend om aan te dui hoe gelykheid bereik sal word in die lig van vorige ongelykhede en ongeregthede nie. Daar word ondermeer voorgestel dat skoolbeheerrade in skole gevestig word en daar word ook melding gemaak dat oorweging geskenk word aan die verlenging van waarnemerstatus aan verkose leerders op skoolbeheerliggame van sekondêre skole. Dié benadering is nie in ooreenstemming met die beginsels van demokratiese bestuur waar alle rolspelers gelyke deelname het nie.

Die voorstelle van die Nasionale Demokratiese Beweging soos vervat in die NEPI - verslag (1992) poog om sommige van die tekortkominge van die regeringstelsel onder die apartheidsregering aan te spreek. Zafar (1999:3) noem sommige van die tekortkominge as duplisering onder 'n gefragmenteerde stelsel, ongekoördineerde beleidsimplementering en beperkte politieke verantwoordbaarheid.

Volgens Carr (2005:74) benader die verslag die saak vanuit twee verskillende perspektiewe. Dié eerste perspektief verwys na die sisteemperspektief wat fokus op strukture en prosesse wat benodig word om die hele stelsel meer demokraties en verantwoordbaar te maak (NEPI 1992:38). Die stelsel stel voor dat besluite op 'n vlak geneem word so na as moontlik aan die persone wat direk daardeur geraak word. Die sterkpunt van die voorstel is gesetel in die feit dat dit voorsiening maak vir 'n unitêre stelsel.

Die tweede perspektief begin by 'n mikro-perspektief van skoolbestuur. Die benadering probeer om verteenwoordigende demokrasie te verskans in die regeringstrukture van die onderwys. Die perspektief maak voorsiening vir drie vlakke van regering: nasionaal, streeks -en plaaslik, asook 'n vlak vir institutionele beheer. Die sterkte van die voorstel is weer die unitêre stelsel van regering (Carr 2005:75).

Beide die perspektiewe ondersteun die idee van leerderdeelname in skoolbestuur en het 'n belangrike rol gespeel in die insluiting daarvan in die Suid-Afrikaanse Skolewet.

2.4 LEERDERDEELNAME AAN SKOOLBESTUUR IN SUID-AFRIKA

Die meeste van die organisasies wat geaffilieer was by die Nasionale Demokratiese Beweging soos die ANC, COSATU, NECC en COSAS is eenstemmig in hul standpunt oor die rol van leerders in skoolbestuur. Hulle

uitgangspunt is dat leerders 'n onvervangbare deel van demokratiese skoolbestuur op sekondêre vlak is en dat hulle die reg verdien het om deel te neem deur die bydrae wat hulle gemaak het in die stryd om onderwystransformasie, sowel as hulle deelname in die Nasionale Demokratiese Beweging wat uiteindelik gelei het tot die bevryding van Suid-Afrika. Carr (2005:78) meld verder dat daar gevoel is dat skole veranderingsagente is wat gebruik moes word om demokrasie in die land te bevorder.

Die Hunterverslag (1995) bevestig die deelname van leerders in skoolbestuur deurdat dit voorstel dat skole oor "SRC's" moet beskik (Hunter 1995:54).

Die uitdaging vir die nuwe bedeling na 1994 was om die realiteit van die kombinasie van die stelselbenadering (fokus op regeringstrukture, gebaseer op verteenwoordigende demokrasie) en die skoolbestuurbenadering wat gebaseer is op sterk deelnemende demokrasie te hanteer. Carr (2005:80) wys daarop dat wanneer die Suid-Afrikaanse Skolewet (Wet 108 van 1996) en die Nasionale Onderwysbeleidswet (Wet 27 van 1996) vergelyk word, daar merkwaardige kontinuïteit is met die voorstelle wat tot en met 1994 gemaak is rakende die samestelling van skoolbeheerliggame en hul rol, verantwoordelikhede en magte.

Die oorsprong en funksionering van jeugleierskapstrukture, soos leerlingrade, "Students' Representative Councils" (SRC's) en die Verteenwoordigende Raad van Leerders (VRL) in Suid-Afrikaanse sekondêre skole geniet vervolgens aandag.

Die term *SRC* is in die swart onderwys gebruik vir wat in wit skole as die *leerlingraad* bekend gestaan het. Aangesien die fokus van dié ondersoek leerderleiers is, met spesiale klem op die huidige Verteenwoordigende Raad van Leerders as leerderleierstruktuur wat medeleerders verteenwoordig, word 'n oorsig verskaf van leerderleierstrukture en hul funksionering soos in 'n vorige era om 'n breër perspektief te verleen aan hierdie aspek van leerderleierskap.

Terwyl baie skole 'n lang tradisie van leerlingrade het, het ander skole dus weer 'n tradisie van "Students' Representative Councils". Die doelstellings en funksies van die leerderleierskapstrukture en onderskeie tradisies, wat drasties van mekaar verskil, word kortliks binne historiese perspektief gestel.

Uit voorafgaande is dit dus duidelik dat die ontwikkeling van leerlingeierskap direk deur die apartheidsbedeling se verdeelde beleid geraak of beïnvloed is. Die implikasie sou wees om hierdie verskillende kontekste te sinchroniseer sodat leerderleierskap geoptimaliseer kan word.

2.5 MOONTLIKE DOELSTELLINGS EN FUNKSIES VAN LEERLINGRADE IN SUID-AFRIKA VOOR 1994

2.5.1 Doelstellings van leerlingrade

Cawood en Swartz (1979:93) verwys na die klemverskuiwing wat daar te bespeur is in die funksies van leerlingrade. Hulle verwys na die neiging van leerlingrade om werklik as ware verteenwoordigers en leiers van hul medeleerders te funksioneer. Hul waarnemings sluit onder meer in dat "leerlingrade al meer medebepennend deelneem aan leerlingaangeleenthede" (Cawood & Swartz 1979:94). Hulle bespeur ook 'n sterk strewe na maksimale leerlingbetrokkenheid in skoolaangeleenthede. Ten spyte van dié positiewe siening is daar volgens die skrywers steeds baie leerlingrade wie se enigste doel dit is om die skool ten opsigte van administratiewe pligte by te staan en om toe te sien dat leerlinge se gedrag en algemene optrede verbeter. Cawood en Swartz (1979:94) is van mening dat dié leerlingrade 'n werklike en groter aandeel in leerlingaangeleenthede behoort te neem deur self besluite te neem en probleme op te los. Cawood, Kapp en Swartz (1989:112) sluit aan by bogenoemde mening wanneer hulle daarop wys dat daar leerlingrade is wat effektiewer as ander funksioneer juis omdat hulle hiertoe geleentheid kry.

Cawood et al. (1989:114) verwys na inisiatiewe soos die Onderwysleierskap-ontwikkelingseminare (OLOS) van die Universiteit van Stellenbosch wat leierskapontwikkeling in skole aangepak het en sodoende onder meer daartoe bygedra het dat die stelsel van leerlingrade in die jare 1978 tot 1988 sterk ontwikkel het. Hulle haal ook statistieke aan na aanleiding van 'n 1988-ondersoek na leerlingrade, om te toon dat die infrastruktuur vir optimale leerlingraadfunksionering wel in skole van die betrokke departement waar OLOS betrokke was, bestaan het.

Die hoofdoel van die leerlingraad in die vorige bedeling was volgens Cawood et al. (1989:146-147) "om aktiwiteite in die skool te organiseer ter bevordering van skoolmoreel en -trots, om ondersteuning aan leerders te verleen en om gemeenskapsprojekte te organiseer om die skool se beeld in die gemeenskap te bevorder.

Die leerlingraad kon ook met die roetinepligte ten opsigte van skoolorganisasie behulpsaam wees (Cawood et al. 1989:158). Beide Firmani (1982:293) en Cawood et al. (1989:147) is van mening dat die leerlingraad moet bydra tot die morele en godsdienstige ontwikkeling van leerders en poog om patriotisme en skooltrots by leerders te kweek. Die mening word ook gehuldig dat die leerlingraad ook die skool se kulturele verenigingslewe behoort te help uitbou en die verhouding tussen leerders en personeellede en tussen die skool en die gemeenskap te probeer verbeter.

Firmani (1982:288) is van mening dat die algemene doelstellings van leerlingrade nie net met 'n bepaalde wêreld- en lewensbeskouing moet ooreenstem nie, maar dat dit ook met onderwysbeleid en skoolbeleid in harmonie moet wees.

Uit bogenoemde blyk dit dat die leerlingraad se funksies hoofsaaklik gefokus het op skoolmoreel en -trots, ondersteuning aan leerlinge, gemeenskapsprojekte, die verbetering van verhoudings tussen leerlinge en onderwysers, en skoordisipliene. Daar is ook skole wat talent-ontwikkeling, entoesiasme vir projekte en respek vir seniors beklemtoon het.

Vanuit die breë doelstellings van 'n leerlingraad soos hierbo vermeld, word die volgende spesifieke funksies vir die raad bespreek.

2.5.2 Funksies van leerlingrade

Van der Merwe (1976, soos aangehaal deur Firmani 1982:94) het bevind dat leerlingraadslede hulle leierskapstaak ten opsigte van 'n aantal situasies uitoefen en dat hierdie funksies hoofsaaklik administratief en dissiplinêr van aard is. Daar word egter daadwerklike pogings deur skole aangewend om die funksies en magte van die leerlingraad te verbreed (Cawood et al. 1989:113).

Firmani (1982:95) is van mening dat leerlingraadslede die ware verteenwoordigers van die leerders van 'n skool behoort te wees. Pligte moet in samewerking met die personeel vasgestel word. Hulle moet aktiwiteite beplan tot voordeel van die hele skool, gemeenskap en die vaderland.

'n Stelsel van subkomitees bevorder die effektiewe funksionering van leerlingrade. Meer potensieële leerlingeilers word in 'n subkomiteestelsel by die beplanning en uitvoering van funksies betrek en sodoende word voorbereiding tot leierskap bevorder (Cawood et al. 1989:138). Elke skool en leerlingraad moet self bepaal watter soort subkomitees ingestel moet word.

Volgens Du Plessis (1994:25) is die bevordering van burgerskap, skoliërskap en leierskap 'n verdere funksie van die leerlingraad. Bestuursvaardighede en -konsepte wat só ontwikkel word, kan die leerlingraadslid volgens Du Plessis (1994:26) weer as lid van 'n gemeenskap in daardie betrokke gemeenskap terugploeg. Genoemde funksie van die leerlingraad realiseer in aktiwiteite soos die hys en stryk van die landsvlag, die stigting van aktiwiteitsverenigings en die opstel van 'n kode vir skoliërskap (Cawood et al. 1989:156).

Cawood et al. (1989:135-136) wys daarop dat daar gereeld leerlingraadsvergaderings gehou moet word en dat 'n volledige program van aktiwiteite van die leerlingraad gedokumenteer moet word. Evaluering en

verslagdoening van die leerlingraad se aktiwiteite en funksionering moet ook gereeld plaasvind (Cawood et al. 1989:162). Dit is ook wenslik dat leerlingrade deeglik vir hul taak voorberei sal word en dat leerlingraadslede by soveel moontlik leiervoorbereidingsgeleenthede sal inskakel (Cawood et al. 1989:167).

Doeltreffende en effektiewe leerlingrade was dus goed georganiseer met duidelik uiteengesette doelstellings wat klem lê op skooltrots, die godsdienstige en morele ontwikkeling van leerlinge, en gemeenskapsprojekte. In dié funksies van leerlingrade vind die doelstellings uitdrukking in leerling- en leerlingraad-aktiwiteite.

Daar sal vervolgens 'n oorsig gegee word van 'n model vir die funksionering van leerlinge in enkele skole binne 'n bepaalde onderwysdepartement voor 1994.

2.6 'N MODEL VIR DIE FUNKSIONERING VAN DIE LEERLINGRAADSTELSEL IN SOMMIGE SKOLE IN 'N BEPAALDE ONDERWYSDEPARTEMENT VOOR 1994

Die model wat voor 1994 heelwat geniet het, vir die funksionering van leerlingraadslede (Cawood et al. 1989:138) bestaan uit die volgende onderafdelings:

- Subkomitees
- Doelstellings vir leerlingraadslede
- Aktiwiteite ter uitbouing van doelstellings en doelwitte
- Roetinepligte ten opsigte van die skoolorganisasie
- Jaarprogram

Geen ander modelle vir die Suid-Afrikaanse konteks kon opgespoor word nie. Terwyl swart leerderleierskap dus 'n bepaalde dimensie gehad het en ontwikkeling deurloop het (sien paragrawe 2.2 - 2.4), het hierdie model weer ondersteuning binne ander geleedere geniet.

Elkeen van dié afdelings word ter verdere verheldering kortliks bespreek.

2.6.1 Subkomitees / portefeuljes van die leerlingraad

Normaalweg het die leerlingrade se struktuur bestaan uit 'n subkomiteestelsel waartydens daar aan lede portefeuljes toegeken is. Die effektiwiteit is onder meer bepaal deur die doeltreffende funksionering van die betrokke komiteestelsel

Volgens Cawood et al. (1989:138) kan 'n stelsel van subkomitees wat vir spesifieke aktiwiteite verantwoordelik is, die effektiewe funksionering van die leerlingraad ongetwyfeld bevorder. 'n Subkomiteestelsel bemagtig ook meer leerlingeiers deurdat meer leerders betrek word en sodoende word leierskapontwikkeling in die hand gewerk. Die tipe subkomitee wat saamgestel moet word, word bepaal deur die betrokke skool en leerlingraad. Die samestelling van die subkomitees behoort sorgvuldig beplan te word. Die samestelling behoort die breër skoolgemeenskap te weerspieël. Indien dié werkswyse gevolg word, kan leierskapontwikkeling reeds op 'n vroeë stadium begin. Cawood et al. (1989:138) is van mening dat die waarde van 'n subkomiteestelsel daarin geleë is dat bydra tot:

- uitkenning van leierskappotensiaal;
- leierskapbeoefening;
- leierskapontwikkeling;
- leerlingbetrokkenheid in skoolaktiwiteite; en
- verbreding van die diensmotief.

Die aspekte wat dus in die proses by leerders ontwikkel gaan word sluit in:

- om te leer om te beplan
- om besluite te neem en verantwoordelikheid vir daardie besluite te neem
- om probleme op te los
- om binne spanverband te werk
- om leiding te neem en

- om tyd effektief te beplan en te benut.

'n Subkomiteestelsel is dus 'n kernkomponent van hierdie model.

2.6.2 Doelstellings vir leerlingraadslede

Om leiers te wees, beteken om medeleerders in 'n bepaalde rigting of koers te lei of te rig. Hierdie rigting of koers kan ook die mikpunt, die doelwit of die doelstelling genoem word (Cawood et al. 1989:145). Duidelikheid oor die mikpunte, doelwitte en doelstellings kan die leerlinge in staat stel om sy taak effektief uit te voer. Doelstellings vir leerlingrade sal van skool tot skool verskil, en geen bepaalde stel geskrewe doelstellings kan vir alle leerlingrade geld nie. Alhoewel dit nie 'n eenvoudige taak is om effektiewe doelstellings te formuleer nie, is dit wel belangrik vir doeltreffende beplanning.

Breë of langtermyn doelstellings toon meestal 'n konstantheid oor 'n lang termyn, terwyl korttermyn doelwitte op die onmiddellike fokus.

Enkele breë of langtermyn doelstellings wat met 'n leerlingraad geassosieer kan word is die volgende :

- Om beter verhoudings tussen leerlingraad en personeel te bevorder
- Om leierskap te bevorder deur geleenthede te skep waartydens leerlinge kans gegun word om hul vaardighede te ontwikkel
- Om skooltradisies te handhaaf en uit te bou deur skooltrots en lojaliteit teenoor die skool by leerlinge te bevorder.

Dié doelstellings moet duidelik uiteengesit word en dien net as breë riglyne. Dit behoort verder verfyn te word deur meer spesifieke of korttermyn doelwitte ten opsigte van elke algemene doelstelling daar te stel.

Die volgende is 'n voorbeeld van moontlike korttermyn doelwitte wat voortvloei uit die breë doelstelling –

Om beter verhoudings tussen leerlingraad en personeel te bevorder:

- Nooi onderwysers na 'n leerlingraadsvergadering om hulle so gou moontlik aan nuwe leerlingraadslede voor te stel.
- Reël gereelde skakelgeleenthede tussen leerlingraad en personeel waar aktuele sake bespreek word.

Doelstellings blyk dus 'n rigtinggewende funksie ten opsigte van effektiewe funksionering te hê.

2.6.3 Aktiwiteite ter uitbouing van doelstellings en doelwitte

Om die gestelde doelstellings te verwesenlik moet 'n leerlingraad aksieplanne formuleer. Die projekte en aktiwiteite binne hierdie aksieplanne wat aangepak word, moet sinvol van aard wees. 'n Leerlingraad se invloed word volgens Cawood et al. (1989:151) in 'n groot mate gemeet aan die kwaliteit van sy werksaamhede. Die aanwesigheid van lofwaardige doelstellings en doelwitte is nie genoegsaam nie, want dis eers wanneer daar toepaslike aktiwiteite is, dat daar substansie aan doelstellings verleen word. Dit is by die realisering van die doelstellings dat die optimale funksionering van die vermelde subkomiteestelsel ter sprake kom. Normaalweg word die aktiwiteite deur hierdie komitees beplan en uitgevoer.

Sodanige beplanning sluit onder meer in die verkryging van die personeel se goedkeuring vir die aktiwiteit, presiese datums en tye, begroting van uitgawes en inkomste, werkafbakening, publisiteit, en werkprosedure (Cawood et al. 1989:154).

Daar was dus 'n noue integrasie tussen doelstellings, die struktuur (of te wete die komiteestelsel) en die werklike aktiwiteite of aksieplanne self.

2.6.4 Roetinepligte in verband met die skoolorganisasie

In elke skool en elke leerlingraad is daar bo en behalwe beplande aksieplanne en projekte ook nog roetinepligte in verband met die skoolorganisasie

waarmee die leerlingraad behulpsaam moet wees. Hierdie pligte sal van skool tot skool verskil en sluit byvoorbeeld take in soos die hys en stryk van die landsvlag en die versorging van die leerlingraadslokaal.

2.6.5 Die samestelling van 'n jaarprogram

Die volgende fase in die funksionering van leerlingraadslede was die samestelling van 'n jaarprogram. Hierdie fase het deeglike voorafbeplanning vereis en moes voor die implementerings- en die evalueringsfase afgehandel word (Cawood et al. 1989:159). 'n Jaarprogram is dus 'n dokument waarin die daaglikse, weeklikse en kwartaallikse aktiwiteite van die leerlingraad sistematies uiteengesit word ter realisering van die doelstellings. Dit dien as 'n bloudruk vir optrede / implementering asook as 'n kontrolemaatreël.

Cawood et al. (1989:181) huldig die mening dat leerlingrade 'n beduidende rol in skole speel en groot voordele vir alle betrokkenes inhou. In 'n ontleding van die aard en omvang van leerlingraadskap soos dit in die onderskeie onderwysdepartemente in Suid-Afrika toegepas is, het Cawood et al. (1989:181) groot stelselverskille waargeneem.

Hulle het ook onder meer in hul navorsing tot die gevolgtrekking gekom dat die leerlingraadstelsel in die skole van enkele onderwysdepartemente baie goed ontwikkel was, maar dat daar in ander slegs beperkte geleenthede vir leerlingeiers was om hul volle leierskappotensiaal tot ontplooiing te bring tot voordeel van hulself, die skool en die gemeenskap.

Vervolgens word aandag geskenk aan Cawood, Kapp en Swartz (1989) se uitgangspunt dat die leierskappotensiaal van alle leerders ontwikkel moet word.

2.7 CAWOOD SE MODEL VIR LEERDERLEIERSKAPONTWIKKELING IN 'N VORIGE BEDELING

In aansluiting by 2.6, het Cawood (1989) ook 'n bepaalde leerderleierskapontwikkelingsmodel voorgedou.

Volgens Cawood et al. (1989:284) is dit noodsaaklik dat die leierskappotensiaal van alle leerders ontwikkel word, veral om die volgende redes :

- Ongeveer 50% van alle leerders in hul sekondêre skoolfase beland in een of ander amptelike leierposisie en moet dus geleentheid tot leierskapontwikkeling kry.
- Alle leerders beland soms in 'n situasie waarin hulle as geleentheidsleier kan optree.
- Alle leerders beskik oor leierskappotensiaal en behoort derhalwe geleentheid gegun te word om hul potensiaal te ontwikkel.

Cawood et al. (1989:106) se model vir leierskapontwikkeling op skoolvlak sien soos volg daar uit (diagram 2.1):

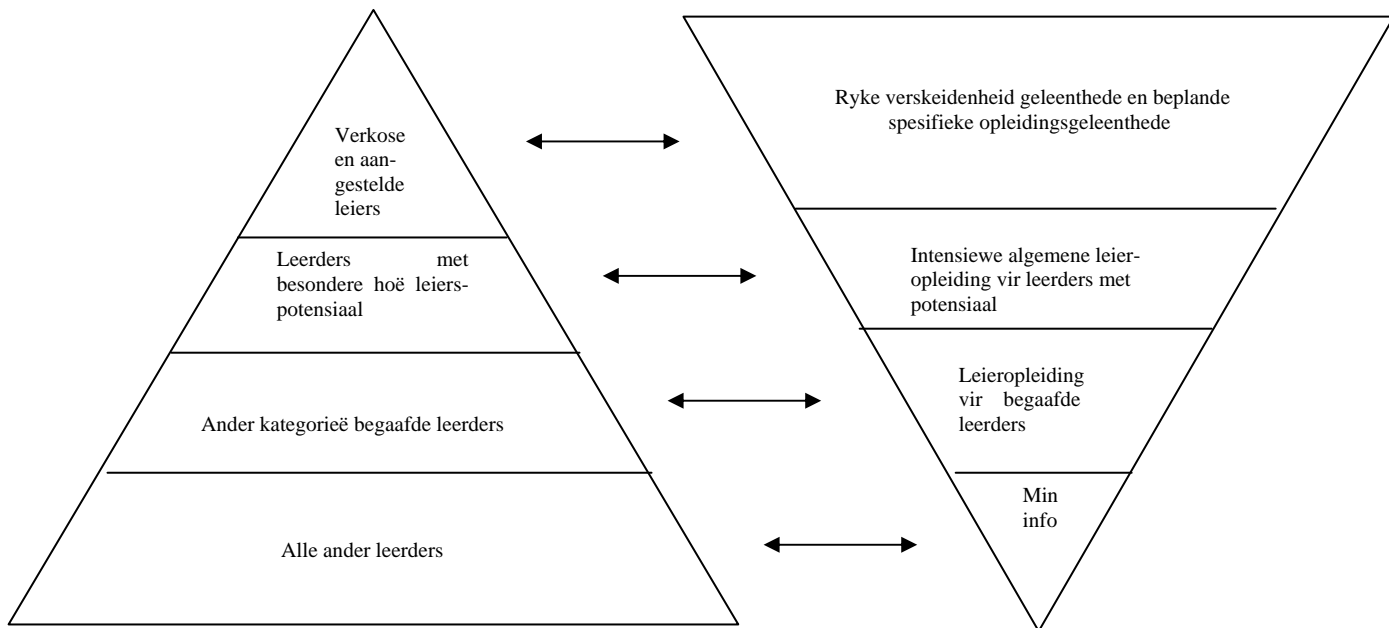


Diagram 2.1 Leerderleierskapontwikkelingsmodel van Cawood

Bron:Cawood et al. (1989:106)

In die piramiede links word vier vlakke van leerderleiers geïdentifiseer wat behoefte het aan leierskapsontwikkeling. In die omgekeerde piramiede aan die regterkant word die aard en omvang gegee van die inhoud en tyd aan wat aan leierskapsontwikkeling op die verskillende vlakke in die linkerkantse piramiede bestee behoort te word.

Daar word vervolgens aandag geskenk aan enkele leierskapontwikkelingsprojekte wat binne die skoolkonteks van stapel gestuur kan word om aan die leierskapsbehoefte van leerlinge te voldoen.

2.7.1 Leierskapontwikkelingsgeleenthede in skole voortspruitend uit genoemde model

Die velerlei geleenthede tot leierskapontwikkeling binne skoolverband word in tabel 2.1 saamgevat.

Tabel 2.1 Leierskapontwikkelingsgeleenthede na aanleiding van die Cawood-model

LEIERSKAPONTWIKKELINGSGELEENTHEDE	OMSKRYWING
Subkomitee vir Leierskapontwikkeling	Cawood et al. (1989:107) is van mening dat 'n goeie manier om aandag op leierskap en leierskapontwikkeling te fokus is om 'n subkomitee van die leerlingraad in die verband te skep. Die funksie van die komitee: leierskapontwikkeling kan onder meer die volgende insluit: <ul style="list-style-type: none"> • sprekers oor leierskap na die skool nooi • ontwikkelingsprogram vir leerlingraad reël • opleiding vir ander leerlinge leiers reël • leierskapontwikkelingsgeleenthede vir diegene met leierskappotensiaal reël.
'n Magneetklas vir leierskapontwikkeling	Daar kan vir leerlinge met 'n groot mate van leierskappotensiaal 'n magneetklas, d.i. 'n stelsel leerdergroepe van 4, 5 of 6 leerders met 'n verkose leier in die groep, gestig word. Hulle streef daarna om leierskapkennis en -kundigheid te bestudeer en in te oefen.

'n "Top Level Club" vir die skool se verkose leiers	'n Klub kan in die lewe geroep word op leiers die geleentheid te bied om idees uit te ruil en verder ontwikkelingsgeleenthede vir hulself en ander leerlinge te inisieer.
Vak- en klasgebaseerde leierskapopleiding	Menige skoolvakke leen hulle tot die oordrag van leierskapkennis en die inoefening van leierskapkundigheid.
Aanbieding van leierskapseminare	'n Baie effektiewe manier van opleiding en beplanning volgens Cawood et al. (1989:107) is die aanbied van leierskapseminare vir leerlinge. Die seminare skep 'n uitstekende geleentheid vir deeglike jaarbeplanning en die bou van spangees.
"Indiensopleiding" van potensiële leiers binne die bestaande leierskapsraamwerk	Die praktyk om potensiële leiers in junior grade by subkomiteestelsels te laat inskakel word volgens Cawood et al. (1989:108) sterk aanbeveel. Die implementering van hierdie model kan dus tot 'n omvattender en vollediger ontsluiting van die leierskappotensiaal van alle leerders in 'n skool bydra.

Die doelstellings en die funksies van die "Students' Representative Councils" (SRC's) as politieke instellings en hul rol in die skep van 'n nuwe Suid-Afrika word in die volgende afdeling bespreek.

2.8 DIE DOELSTELLINGS EN FUNKSIES VAN "STUDENTS' REPRESENTATIVE COUNCILS" ("SRC's")

Hyslop (1989:61) voer aan dat die ontstaan van die "Students' Representative Councils" (voortaan SRC's) in samehang met die ekonomiese, sosiale en politieke omstandighede van 1976 en die voorafgaande jare gesien moet word. Die totstandkoming van die Soweto Students' Representative Council (SSRC) die voorloper van die SRC's is ingebed in 'n aantal ingewikkelde faktore (Cross 1991:38). Die direk-aanleidende oorsaak vir die ontstaan van die SRC's was die optrede van onderwysowerhede om Afrikaans as 'n medium van onderrig af te dwing (Brooks & Brickhill 1980:95-96). Ander onderwysfaktore was die algemene swak toestand van die kwaliteit van onderwys, klaskamertekorte, gebrek aan behoorlike fasiliteite en on-en ondergekwalfiseerde onderwysers.

Carr (2005:61) is egter van mening dat om bogenoemde as die hoofsaake van die konflik te beskou erg simplisties is. Hy wys daarop dat kinders gelyke onderwys - soortgelyk aan die wat aan die wit bevolking voorsien is wou hê. Daar was ook 'n algehele gebrek aan respek vir swartmense in 'n wit-gedomineerde gemeenskap aldus Carr (2005:61). Respek vir die senioriteit van ouer persone het ook heeltemal geërodeer as gevolg van die onmenswaardige behandeling van swartmense. Daar was dus teen die 1970's 'n algehele verlies aan ouerbeheer en kinders het hul lot in hul eie hande geneem.

Die leerders se beweegredes vir hul optrede op 16 Junie 1976 en die totstandkoming van die Soweto Students' Representative Council (SSRC), waaruit die SRC's uiteindelik sou groei word kortlik in perspektief geplaas.

Soos reeds gemeld was die afdwing van Afrikaans as onderrigmedium in swartskole die oorwegende rede vir die vreedsame protesaksie wat deur leerders vir 16 Junie 1976 gereël is. Op 13 Junie 1976 vind 'n beplanningsvergadering, bygewoon deur ongeveer 400 leerders van Soweto, vir die optog van 16 Junie plaas. Tydens die vergadering is 'n Aksiekomitee verkies, asook twee verteenwoordigers van elke sekondêre skool in Soweto (SASPU Focus 1984:37). Dié groep leerders het ook later die SSRC gevorm.

Dié vreedsame protes teen die gebruik van Afrikaans in skole het egter in 'n bloedbad verander en opstande het dwarsoor die land versprei. Die Aksiekomitee het die Soweto Students' Representative Council (SSRC) geword wat later weer sy "plaaslike karakter" verloor en landwyd gestalte gevind het in die SRC's (Du Plessis 1994:17). Die totstandkoming van die SSRC was dus die voorloper tot die SRC's in sekondêre skole wat onder die Departement van Onderwys en Opleiding, Departement van Onderwys : Huis van Verteenwoordigers en Departement van Onderwys : Huis van Afgevaardigdes geressorteer het (Carr 2005:63).

Hierdie leerderliggame het 'n seggenskap in leerderaangeleenthede gee en het volgens demokratiese beginsels gefunksioneer. 'n Verdere ontwikkeling

was in die samewerking tussen SRC's van skole in dieselfde omgewing om mekaar in byeenkomste en massa-aksie te ondersteun. Alhoewel die grondwette van die SRC's verskil het, het hul rolle en funksies ooreengestem, naamlik werk in die beste belang van leerders. Volgens Sithole (1995:94) was die SRC's "organs of student government and power". Hy is verder van mening dat die leerders deur middel van die SRC's die onderwysdepartement uitgedaag het om die onderdrukkende apparatuur en strategieë van die voormalige apartheidstaat teë te staan. Hulle het egter ook die prerogatief van skoolhoofde en ouers om besluite te neem sonder om hulle te konsulteer, bevraagteken. Leerders was ook in staat om mag te versamel wat hulle 'n gerekende krag in die gemeenskap en onderwysarena gemaak het.

Carr (2005:64) wys daarop dat die geskiedenis van die SRC's toon dat die strukture hulself geïmposisioneer het om die owerhede uit te daag rakende aspekte wat hulle raak.

Sithole (1995:95) wys daarop dat daar in die meeste skole waar daar demokratiese verkose SRC's tot stand gekom het met die volle goedkeuring en ondersteuning van ouers, skoolhoofde en onderwysers, daar 'n verbetering in die verhouding tussen die rolspelers was. In hierdie skole is belangrike beleidsbesluite rakende die skoolbestuur nie sonder konsultasie gedoen nie. Hy verwys egter ook na dokumentasie wat bogenoemde weerspreek en wat aandui dat hierdie SRC's inderdaad bygedra het tot die chaos wat hoogty gevier het in skole gedurende die tagtigerjare. Redes vir dié stand van sake sluit ondermeer in die feit dat SRC's sonder die seën van die skoolhoofde, ouers en onderwysers gevorm is. Die SRC's kon nie effektief in die vyandige omgewing funksioneer nie. Gevolglik het die skole ongehoorde vlakke van ontwinging en konflik ervaar wat negatief ingewerk het op alle aspekte van die skoollewe. SRC's is dus dikwels gebruik om die gesag van die staat en die skoolhoofde te ondermyn in belang van die groter politieke stryd, aldus Sithole (1995).

Die aanvanklike doelstellings van die SRC's was dus soos gemeld om protesaksies te organiseer ten einde 'n onderwyssituasie in Suid-Afrika te skep wat nie-rassig en demokraties is (Du Plessis 1994:18). Die SRC was 'n skoolliggaam bestaande uit studente, gekies deur studente. Dit moes dus hul belange behartig. Onderwys en die daarstelling van 'n struktuur waardeur studente hul griewe kon lug, was van die kernaspekte in hul doelstellings. Die doelstellings was gegrond op die beginsel van demokrasie. Dit was dus uit voorafgaande konteks duidelik dat daar na 'n bedeling beweeg moes word waar leerderleierskap tot voordeel van die skool en gemeenskap aangewend moes word. Volgens die doelstellings van die SRC's is die struktuur daargestel om die studente en die gemeenskap te dien. Die funksies van die liggaam sluit hierby aan. Die doelstellings van die SRC's sal vervolgens aandag geniet.

2.8.1 Doelstellings van “Students’ Representative Councils”

Die doelstellings van SRC's is oorspronklik soos volg uiteengesit (SASPU NATIONAL 1986:20):

- “To act as representatives of their fellow students in all matters concerning their education, e.g setting up library, study facilities.
- To act as a channel of communication between students themselves, students and staff, and students and the Department.
- To organise social, cultural and sporting activities for students and to form clubs and societies to achieve these ends.
- To affiliate to any other organisation concerned with educational matters.
- To represent students of the school on the Regional Students’ Council. The SRC shall have all the powers to do such things as are in its view desirable or necessary to achieve its purposes.”

Uit 'n ontleding van die doelstellings blyk dit duidelik dat die SRC's as kommunikasiekanaal tussen die leerders onderling en die leerders en die personeel gefunksioneer het. Die SRC's kon bykomend ook nog as 'n skakelligaam tussen leerders en die onderwysdepartement optree. Die SRC's

se doelstellings was duidelik leerdergerig en sterk klem is gelê op die betrokkenheid van al die leerders in die skool. Dit het dus hier om die ontwikkeling van elke leerder se potensiaal gegaan.

Die doelstellings van die SRC's het dus hul funksionering as leederverteenwoordigers gerig. Volgens die doelstellings is die SRC's daargestel om die leerders en die gemeenskap te dien. Die funksies wat vervolgens bespreek word sluit hierby aan.

2.8.2 Funksies van die “Students’ Representative Councils”

Die funksies van die SRC's word soos volg deur Pitt en Michell (1992:10) uiteengesit:

- “To build student unity – to organise the students so that they can act as one strong united body. To do this the SRC needs to encourage all students to take part in discussions and activities, and all students to get involved in projects and campaigns.
- The SRC must see to the needs of the students. They must listen to student problems and grievances, and help them resolve these. ... the SRC is there to represent students – and it is important that students can see that the SRC acts in their interests.
- The SRC must keep students informed about events in the school and in the community.
- The SRC must develop a relationship with teachers. They can help solve problems between students and their teachers, and encourage teachers to assist with building people’s education.
- The SRC should work with the parents. We have learnt how important it is for the parents and students to support each other in the struggle.
- The SRC can link with other schools in the area, and in the region. In this way, common problems can be discussed, ideas can be shared, and united action taken in one region and nationally.

- The SRC can also link with other organisations such as youth groups, civic associations, trade unions ... this will make students aware of the problems of workers in the factories and in the communities, and will enable them to take united action with other groups.”

Dié funksies toon aan dat SRC's gepoog het om 'n verenigde demokratiese studenteorganisasie te wees wat uitreik na die medestudent en die gemeenskap om hul belange te dien. Al die leerders in die skool was in die eerste en laaste instansie die belangrikste persone vir die SRC's. Die funksies van die SRC's het dus om dié uitgangspunt gewentel. 'n Ander belangrike funksie was om met die ouers saam te werk en ook om met organisasies soos jeuggroepe en gemeenskapsorganisasies te skakel.

2.9 'N VERGELYKING VAN DIE DOELSTELLING EN FUNKSIES VAN DIE TWEE STELSELS

Die uitgangspunte van die twee stelsels rakende hul doelstelling en funksies toon duidelike verskille en ooreenkomste. Die SRC se uitgangspunt was in die eerste instansie deelnemend, bemagtigend en demokraties van aard, terwyl die leerlingraad se uitgangspunt 'n kombinasie van outokrasie en demokrasie was.

Hoewel die kontekste van vóór 1994 en ná 1994 verskil, is daar tog gemeenskaplikhede te bespeur. Die motiewe van diensbesieldheid, verteenwoordiging en die beweeg in 'n bepaalde rigting na aanleiding van 'n visie, was by beide stelsels aanwesig. Hierdie aspekte het duidelik in die onderskeie doelstellings, aksieplanne en funksies gefigureer.

In beide stelsels se doelstellings is daar sprake van die betrokkenheid van leiers by die leerders wat hulle verteenwoordig. Dit word waargeneem in die voorsiening van geleenthede vir leerders vir sosiale verkeer en sportbeoefening of om verhoudings te help bevorder tussen leerders onderling of met die personeel. Doelstellings soos leerderleierskapontwikkeling behoort

ook deel uit te maak van die doelstellings van die SRC's en leerlingrade. Sodoende word geleentheid tot volle potensiaalontwikkeling aan leerders gebied.

Die gemeenskapsgerigtheid van die SRC's, die demokratiese besluitnemingswyse en die medeseggenskap van leerders in sake rakende hulle onderwys, is kenmerkend van die stelsels. Die leerlingraad het as verteenwoordiger van die leerders opgetree. 'n Verdere funksie van die leerlingraad was die aanmoediging van skooltrots by medeleerders. In alles het dit by leerlingrade gegaan om die skool se beeld en die moontlike geleenthede vir leierskapontwikkeling. Beide stelsels het in 'n meerdere of mindere mate klem gelê op die verhouding tussen leiers in die skool en die leerders, asook hul verhouding met die gemeenskap. Met die organisering van projekte in die skool en die gemeenskap kom leierskapontwikkeling as een van die funksies van leerlingrade en SRC's ter sprake. Die hantering van projekte het gulde geleenthede vir leerders gebied om hul leierskapsvaardighede te ontwikkel.

Voor die implementering van wetgewing oor die Verteenwoordigende Raad van Leerders het dié stelsels wat in die afdeling in oënskou geneem is gefunksioneer. Die nuwe stelsel van leerderdeelname in skoolbestuur word vervolgens onder die loep geneem.

2.10 VERTEENWOORDIGENDE RAAD VAN LEERDERS

'n Nuwe bedeling om die leerders verteenwoordiging en inspraak te gee, is ná 1994 ontwikkel. Daar tans baie min inligting oor die funksionering en effektiwiteit van die stelsel (VRL) beskikbaar. Hierdie studie wil juis onder meer 'n bydrae lewer tot die uitbreiding van die literatuur en navorsing oor hierdie nuwe stelsel.

Die nuwe bedeling van leerderverteenwoordiging en inspraak verskil van alle vorige stelsels aangesien dit die eerste stelsel is wat leerderverteenwoordiging kragtens wetgewing reguleer.

In terme van die Onderwyswysigingswet (Wet No. 57 van 2001) is artikel 11.1 van die Skolewet gewysig en is die VRL nou die enigste erkende en wettige verteenwoordigende liggaam vir leerders by skole. Die doel van die wysigings is om skole, veral voormalige Model C - skole wat volhard met die tradisionele leerlingraadstelsel daarvan bewus te maak dat hulle die wet oortree. Die teësinnige implementering van die VRL-stelsel by sommige skole het die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD) genoop om 'n spesiale omsendbrief, Omsendbrief 56 van 2004, gedateer 30/11/2004 uit te reik wat benadruk dat VRL'e die enigste regmatige verteenwoordigende liggaam van leerders is, en dat alle ander leerderliggame - insluitende leerderrade waar dit wel bestaan - ondergeskik aan die VRL moet wees. Verder verbied die WKOD die aanstelling van hoofseuns -en dogters juis omdat hul teenwoordigheid die gesag van die VRL ondermyn. In terme van artikel 16.1 moet die VRL twee leerders uit sy geledere verkies op op die skoolbeheerliggaam te dien.

Die Verteenwoordigende Raad van Leerders (VRL) is die amptelike skoolliggaam wat alle leerders in 'n betrokke skool van graad 8 tot graad 12 verteenwoordig. Die SA Skolewet, seksie 11, stipuleer: "n Verteenwoordigende Raad van Leerders by 'n skool moet ingestel word by alle openbare skole wat leerders van graad 8 en hoër inskryf" (RSA DOE 1996:11).

Die Buitengewone Provinsiale Staatskoerant 5136 van Mei 1997 maak voorsiening vir maatreëls vir die samestelling, funksies, benoeming en verkiesing van lede, ontbinding van die Verteenwoordigende Raad van Leerders en die ontheffing van 'n individuele lid van die Raad.

Die funksies en prosedures vir die verkiesing van VRL - lede word in die Buitengewone Provinsiale Gazette (5946), gedateer 31 Januarie 2003 verskaf.

2.10.1 Doelwitte van Verteenwoordigende Raad van Leerders

Die doelwitte van 'n Verteenwoordigende Raad van Leerders sluit die volgende in:

- Wakker 'n gevoel van medeverantwoordelikheid in leerders aan.
- Skep die geleentheid om toekomstige leiers te identifiseer.
- Verteenwoordig leerders op die beheerliggaam.
- Dien as spreekbuis vir leerders.
- Waar toepaslik, skep die geleentheid om deel te wees van besluitneming rakende skoolsake.

Hierdie doelwitte fokus duidelik ook op die kwessie van dienslewering deur middel van leerderverteenwoordiging, sowel as op inspraak binne 'n demokratiese konteks. Hierdie inspraak impliseer ook medeverantwoordelikheid, omdat daar nou 'n proses van gesamentlike besluitneming is om leerderbelange te bevorder.

Die opsommende funksies van die Verteenwoordigende Raad van Leerders, wat 'n uitvloeisel is van die doelwitte, word vervolgens toegelig.

2.10.2 Funksies van Verteenwoordigende Raad van Leerders

Die funksies van die VRL kan soos volg saamgevat word:

Die Verteenwoordigende Raad moet –

- as verteenwoordigers van hulle medeleerders optree;
- verantwoordelikheid, leerderskap en leierskap bevorder;
- die tradisies van die skool handhaaf en verfyn;
- bydra tot die handhawing van goeie orde in die skool ooreenkomstig die goedgekeurde skoolreëls;
- as kommunikasiekanaal tussen leerders onderling, leerders en personeel en leerders en die prinsipaal dien;

- 'n positiewe voorbeeld stel ten opsigte van dissipline, lojaliteit, respek, stiptelikheid, akademiese deeglikheid, moraliteit, samewerking en aktiewe deelname aan skoolbedrywighede; en
- goeie verhoudinge tussen leerders van die skool onderling, leerders en personeel, die skool en die gemeenskap, en die skool en ouers bevorder.

(Buitengewone Provinsiale Staatskoerant 1997:12)

Hierdie funksies dui op die hoë verwagtinge wat van die VRL gekoester word - dit kan egter slegs realiseer indien hulle die volle ondersteuning en samewerking van die skoolhoof, personeel en lede van die skoolbeheerliggaam verkry.

2.10.3 Konferensie van die Verteenwoordigende Raad van Leerders: 2005

Om die doelwitte van die VRL verder uit te brei is 'n Provinsiale VRL-konferensie vanaf 26-28 September 2005 te Worcester gehou. Die konferensie is bygewoon deur 326 leerders van ongeveer 300 primêre, sekondêre en intermediêre skole met graad 8 en hoër. Daar was 130 manlike leerders en 196 vroulike leerders. Van die 326 deelnemers was 226 gekleur, 84 swart en 16 wit. Ter voorbereiding van die konferensie is konsultasieseminare in elke Onderwysbestuurs -en Ontwikkelingsentrum gehou. Die doelwitte van die seminare was om 'n dinkskrum te hou oor die uitdagings wat VRL'e by skole ervaar en om verteenwoordigers te kies wat op 'n Provinsiale VRL-loodskomitee kon dien. Die mandaat van die komitee was om 'n konsepgrondwet te formuleer, asook om 'n voorgestelde program vir die konferensie saam te stel.

Tydens die konferensie het leerders die konsepgrondwet bespreek, asook kwessies wat tydens die voorbereidingsfase deur die leerders geopper is. Aanbevelings is gemaak rondom sekere aspekte van die konsepgrondwet. Daar is voorgestel dat die nuutgeformuleerde dokument die stremminge op die

funksionering van VRL'e en die kwessies oor die status van die VRL insluit. Carnow (2005:2) wys daarop dat ander sleutelbepommernisse wat tydens dié stadium die konferensie geopper is te make het met die konflik wat by skole ontstaan waar prefekliggame parallel met die VRL funksioneer, asook die beperkte betrokkenheid van voormalige Model C-skole.

As gevolg van die tydsbeperkinge kon die grondwet nie gefinaliseer of aanvaar word nie. Daar is gevolglik 'n resoluie ter tafel gelê wat onder meer bepaal dat 'n Interim- Provinsiale Komitee (verteenwoordigers van die sewe Onderwysbestuurs en Ontwikkelingsentrums) verkies word met die mandaat om die grondwet te finaliseer.

Carnow (2005:2) wys daarop dat die onmiddellike optrede ná afloop van die konferensie onder meer die aanvaarding van die grondwet moet behels, asook die aanspreek van die kwessies wat deur leerders geopper is, as deel van die VRL Bestuursplan vir die finansiële jaar 2006/2007.

Om bogenoemde te fasiliteer is aanbeveel dat die WKOD 'n koördineerder aanstel om die effektiewe funksionering van VRL-aktiwiteite te bestuur.

Die sukses van die VRL in sy rol as demokratiese bestuurstruktuur is daarvan afhanklik dat die prosesse mens-gesentreerd en demokraties is. Die tot standkoming van aanvaarde funksionele leierskapstrukture in skole kan 'n groot bate vir skoolbestuur wees om 'n leerkultuur en diens by skole te ontwikkel. Dit is egter noodsaaklik vir die effektiewe funksionering van die VRL dat leierskapontwikkeling -en bemagtigingsprogramme in plek is

2.11 SAMEVATTING

Uit voorafgaande is dit duidelik dat 'n nuwe bedeling wat leerderleierskap wou bevorder, van hierdie komplekse en diverse agtergronde moes kennisneem. Die historiese ontwikkeling van elk sou nie net geïgnoreer kon word nie, aangesien daar reeds bepaalde beginsels (byvoorbeeld soos demokrasie,

deelname, die reg van leerders om inspraak te hê, ens) stewig gevestig was. Nuwe leierskapstrukture sou kon baat by hierdie prosesse deurdat deelnemende leierskap en leerdergesentreerdheid aspekte was wat erkenning geniet het. Hoewel die kontekste dus divers van aard was, was daar genoeg gemeenskaplikhede wat tog 'n bindende rol kon speel. Die hoofstuk het dus 'n oorsig verskaf van die Suid-Afrikaanse onderwyskrisis en die aanloop tot die demokratiese leerderverteenvoording in Suid-Afrika, wat gekulmineer het in die daarstelling van die Verteenvoordinge Raad van Leerders as enigste regmatige verteenvoordinge liggaam van leerders.

In **Hoofstuk 3** sal aandag geskenk word aan pogings wat in enkele ander lande aangewend word om leerderleierskap te bevorder om sodoende 'n internasionale perspektief te verskaf.

HOOFSTUK 3

LEERDERLEIERSKAPONTWIKKELING: 'N VERGELYKENDE INTERNASIONALE PERSPEKTIEF

3.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word die fokus geplaas op wêreldwye strukture en programme om leerderleierskapontwikkeling te bevorder. Die oorsig maak nie aanspraak op volledigheid nie, aangesien alle leerderleierskapontwikkelingsprogramme wat internasionaal van stapel gestuur word uit die aard van die saak nie in detail bespreek kan word nie, en ook gekontekstualiseer is. Daar is egter gepoog om die mees relevante inisiatiewe ten opsigte van leerderleierskapontwikkeling in die Verenigde State van Amerika, Australië, Verenigde Koninkryk, Tanzania en Namibië uit te lig.

Dit is nodig om ook te rapporteer in watter mate leerderleierskap internasionaal in enkele geselekteerde lande manifesteer. Hoewel elke konteks uniek is, kan 'n oorsig van bepaalde praktyke tog breër perspektiewe verskaf wat van waarde mag wees. Dis onmoontlik om alle lande se jeugleierskapstrukture te ondersoek en vir hierdie doel is besluit om die Verenigde State van Amerika, Australië, Verenigde Koninkryk, Tanzania en Namibië as voorbeelde te gebruik. Sommige is goeie eksemplare waar heelwat ten opsigte van jeugleierskap gedoen is. Van dié lande beskik ook oor jeugleierskapontwikkelingspraktyke wat onder die loep geneem kan word en met vrug deur skole in Suid-Afrika gebruik kan word.

3.2 LEERDERLEIERSKAPONTWIKKELING IN DIE VERENIGDE STATE VAN AMERIKA (VSA)

Leerderleierskapontwikkeling in die Verenigde State van Amerika (VSA) sal aan die hand van die visie, missie, programme, inhoud en impak van die vernaamste skoolleierskapsorganisasies ontleed word. In die VSA is onderwys die verantwoordelikheid van elke staat en dit is die staatswetgewer wat wette maak rakende onderwys. 'n

Staatsraad van onderwys stel beleid was en promulgeer regulasies wat dan geadministreer word deur 'n hoofstaatskoolbeampte as hoof van 'n staatsonderwysdepartement. Elke staat is in skooldistrikte verdeel met hul eie raad van onderwys en 'n hoofadministratiewe beampte.

3.2.1 Die “National Association of Secondary School Principals” en sy aksie-organisasies

Die “**National Association of Secondary School Principals**” (voortaan NASSP) is 'n invloedryke organisasie van skoolhoofde van sekondêre skole. Dit het 'n ledetal van meer as 45 000 en is die grootste skoolleierskapsorganisasie in die wêreld. Meer as 1,5 miljoen leerders is betrokke by NASSP-programme.

Organisasies wat onder beskerming van die NASSP staan sluit onder meer in die “**National Honor Society**” (voortaan NHS) wat daargestel is om erkenning te verleen aan uitstaande hoërskoolleerders. Die organisasie se doel is onder meer om erkenning te verleen aan leerders wat uitnemendheid getoon het op die gebied van leierskap en diens. Hierdie visie word reeds sedert sy ontstaan in 1921 met die organisasie geassosieer. Tans word daar geraam dat meer as 'n miljoen leerders aan die aktiwiteite van die NHS in die 50 state van die VSA deelneem. Leerders verkry nie net erkenning vir hul prestasies nie, maar word ook aangemoedig om verder te ontwikkel deur aktiewe deelname in skool -en gemeenskapsaktiwiteite. Een van die hoofdoelwitte van die organisasie is dus om leierskap- en karakterontwikkeling te bevorder en blootstelling te verleen aan leerderleiers (NASSP 2005:1). Die jaarlikse konferensie van die NHS bied aan leerders en skakelonderwysers 'n geleentheid om regstreeks kennis te maak met onderwysleiers en ander kundiges. Afgevaardigdes kan 'n keuse maak uit 'n verskeidenheid sessies om hul leierskapvaardighede te ontwikkel. Hulle kry verder die geleentheid om hul ervaringe met medeleerders van dwarsoor die VSA te deel. Deelname aan die konferensie bied aan die leerders geleentheid tot doelwitformulering, die ontwikkeling van verantwoordelikhede, vaardighede en eienskappe van leerderleiers, beplanning van projekte en implementering van projekte (NASSP 2005:1).

Die “**National Association of Student Councils**” (voortaan NASC) wat ook onder die beskerming van die NASSP staan, bevorder en voorsien

leierskapontwikkelingsgeleenthede om leerders voor te berei en te bemagtig om hul betrokke skole en gemeenskappe te dien.

Sedert 1931 is die doel van die NASC om alle leerderrade te bemagtig om meer effektiewe organisasies te word wat betref leerderverteenwoordiging. Die NASC bied verskeie dienste en programme vir sy meer as 19 000 lede-skole, insluitend 'n jaarlikse nasionale konferensie, Nasionale Leierskapskampe, naweekkonferensies gedurende die jaar en 'n verskeidenheid publikasies. Die NASC poog dus om 'n waardevolle leierskapvennootskap tussen leerders en die skool te voorsien. Dit skep die geleentheid vir leerders om tot effektiewe leiers te ontwikkel en sodoende 'n positiewe skoolklimaat te bevorder (NASSP 2005:1).

Die visieverklaring van die NASC lui dat leierskapontwikkelingsgeleenthede voorsien en bevorder word om leerderleiers voor te berei en te bemagtig om hul skole en gemeenskappe te dien. Daar word van die oortuiging uitgegaan dat:

- bemagtigde leerders daartoe kan bydra om positiewe verandering in hulle skole en gemeenskappe te bewerkstellig;
- leerderleiers die verantwoordelikheid het om positiewe rolmodelle te wees;
- leerderrade 'n kernrol speel in die uitoefening van demokrasie;
- leierskapopleidingsprogramme noodsaaklik is om ontwikkelende leiers te help om hul potensiaal te bereik;
- betrokkenheid in streeks- en nasionale programme die plaaslike skole se leierskapprogramme kan bevorder;
- leerderrade se programme sinvoller is indien alle leerders aangemoedig word om deel te neem, en
- elke sekondêre skool 'n leerderraad behoort te hê (NASSP 2005:1-2).

Die “**NASC National Conference**” bied 'n geleentheid om met ander leiers dwarsoor die VSA en die wêreld kontak te maak en om nuwe idees tydens werkseminare te verkry. Die 70ste “**NASC National Conference**” het op 24-28 Junie 2006 plaasgevind, en is in samewerking met die **NASC** en die Pennsylvania Association of Student Councils aangebied. Leerders in grade 8 tot 12 wat lede is van die **NASC** was geregtig om die konferensie by te woon. Skole is beperk tot drie afgevaardigdes elk (een skakelonderwyser (“advisor”) en drie leerders). Die konferensie bied die geleentheid om met jeugleiers dwarsoor die VSA en die wêreld te skakel.

Deur werkseminare, aktiwiteite en algemene sessies word deelnemers voorberei vir hul lewenslange rol om die Amerikaanse nasie te lei en 'n beter wêreld te skep vir almal om in te woon. Terselfdertyd deel afgevaardigdes diverse idees en lewenstyle en sodoende ontwikkel sterk leierskapvaardighede en vriendskappe. Deelnemers kry nie slegs opnuut entoesiasme vir betrokkenheid by hul skole nie, maar ook nuwe projekte en idees om te implementeer. Die **“National Student Leadership Camps”** (NSLC) is 'n sesdaagse leierskapprogram vir hoërskoolleiers. Die kurrikulum sluit praktiese opleiding in doelwitstelling, projekbeplanning, vergaderingsbestuur, konflikoplossing, spanbou, diens en vele meer in. Die NASSP voorsien ook geleenthede vir leerders uit minder gegoede gemeenskappe deur die toekenning van beurse vir die bywoning van die NSLC-kamp (NASSP 2005:1-2).

Die meeste skole in die VSA beskik oor 'n voltydse “Student Council Advisor” wat 'n verskeidenheid take vervul. Die persoon help leerders om hulself beter te verstaan en lei leerders om effektief saam te werk. Die adviseur woon ook werkseminare by en ondersteun leerders met hul ontwikkeling en groei in 'n leierskapsrol. Hulle fasiliteer ook leierskapontwikkeling in die algemeen (NASSP 2005:1-2).

Die meeste state en hoërskole in die VSA beskik oor hul eie leerderrade (“student councils”). Die NASC ondersteun ook “State Associations of Student Councils” in al 50 state van die VSA en in alle Kanadese provinsies, Puerto Rico, Sentraal-Amerika en die Karibiese Eilande. Die volgende is enkele van die “student councils” wat in die VSA aangetref word:

- “Oregon Association of Student Councils” (voortaan OASC)
- “Pennsylvania Association of Student Councils” (voortaan PASC)
- “Texas Association of Student Councils” (voortaan TASC)
- “Louisiana Association of Student Councils” (voortaan LASC)
- “Wisconsin Association of Student Councils” (voortaan WASC)

(NASSP 2005:2).

Oregon se raad bedien hoërskole dwarsoor die staat en voorsien leierskapopleiding vir beide leerders en skakelonderwysers. Pennsilvanië se raad se missie is om geleenthede vir leierskap en lewensvaardighedsontwikkeling vir hoërskoolleerders dwarsoor die staat te skep. Dié vereniging van leerderrade voorsien kommunikasiegeleenthede in die vorm

van 'n webtuiste en nuusbriewe wat gereeld gepubliseer word. Daar word jaarlikse 'n staatkonferensie gereël wat deur ongeveer 1 100 leerders bygewoon word. Kleiner distrikskonferensie word ook jaarliks gehou om meer as 7 000 leerders se leierskapservaring te bevorder. Skoolhoofde en leerderraadskakelonderwysers kom ook jaarliks byeen om doelwitte te stel in 'n koöperatiewe omgewing – die sogenaamde PAL-konferensies (“Principal - Advisors - Leaders”). Leierskapwerkseminare wat ontwerp is om leierskapsvaardighede te ontwikkel word ook aangebied. 'n Jeugberaad word ook gereël vir leerders om die staat se amptenare te ontmoet om aktuele jeugsake te debattee. Die PASC organiseer jaarlikse 'n ekskursie na die NASC-konferensie (PASC 2005:1-2). Verder ontvang leerders van die staat leierskapbeurstoekenings en ondersteuning in die vorm van vele publikasies oor die aanbod van werkseminare en gemeenskapsprojekte.

Die Texas Association of Student Councils (TASC) is 'n nie-winsgewende organisasie wat hoërskoolleerderrade in die staat bedien. Die TASC staan onder beskerming van die Texas Association of Secondary School Principals en is geaffilieer by die National Association of Student Councils (NASC). Die doel van die vereniging is om die leierskapvermoëns in leerders te ontwikkel en om demokrasie te bevorder as 'n manier om hoë standaarde te vestig en te handhaaf. Die TASC bedien meer as 1 300 lede-skole in Texas. Aktiwiteite en diens wat deur die TASC gelewer word sluit die volgende in:

- die aanbod van 'n jaarlikse konferensie (hoërskole);
- organisering van tweeweeklange leierskapwerkseminare vir alle lede, waar daar op die funksionering van die leerderraad en leierskaptegnieke gefokus word;
- twee gevorderde leierskapwerkswinkels elke jaar;
- 'n jaarlikse werkseminaar vir skakelonderwysers; en
- voorsiening van leierskapmateriaal vir konferensiegangers (TASC 2005:1).

Die jaarlikse konferensie word deur ongeveer 4 200 leerders bygewoon en is verteenwoordigend van meer as 380 skole in Texas. Die algemene formaat van die konferensie sluit algemene sessies, besprekings, klinieke in leierskapsvaardighede en sosiale aktiwiteite in. Kommersiële uitstallers met opvoedkundige belange word ook uitgenooi om deel te neem. Die skole wat die konferensie bywoon moet lede wees van TASC en 'n registrasiefooi word van elke afgevaardigde vereis.

Nasionale aktiwiteite sluit in die deelname aan 'n verskeidenheid konvensies en konferensies waar jeugleierskapsake bespreek word. Op plaaslike vlak bied die TASC

hulp by distrikkonvensies, bevorder projekte in die staat waaraan elke plaaslike leerderrade deelneem, publiseer verskeie jaarlikse nuusbriewe, handhaaf skakeling met staats- en regeringsjeugorganisasies, moedig skoolhoofde aan om nuwe leerderrade in plek te stel, bevorder leerderraadaktiwiteite en ontwikkel leerderraadopleidingsmateriaal vir gebruik in individuele skole, insluitend 'n kurrikulumgids vir 'n leierskapskursus (TASC 2005:2-3).

Verskeie programme word ook van stapel gestuur om "civic awareness" in Amerikaanse skole te bevorder. Soortgelyke programme kan met vrug in Suid-Afrikaanse skole gebruik word om byvoorbeeld die funksionering van die VRL in Suid-Afrikaanse skole effektief te maak. Die doel van "civic education" is om jongmense voor te berei om verantwoordelike en produktiewe landsburgers te word wat betrokke is in hul gemeenskappe en oor goedontwikkelde deugde beskik (Marshall 2006:2).

Alhoewel die state van die VSA onafhanklik van mekaar funksioneer, blyk dit dat al die state oor soortgelyke effektiewe en kreatiewe strukture beskik om jeugleierskap te bevorder. Ruim geleenthede vir leierskapontwikkeling en die toerus van leerderraadslede bestaan dus in individuele Amerikaanse state – dié ontwikkelingsgeleenthede staan indirek onder die beskerming van die NASSP en NASC. Dit is dus duidelik dat die verwesenliking van elke leerder se volle potensiaal hoë prioriteit in Amerikaanse skole geniet.

Die stand van leerderleierskapontwikkeling in die VSA verskil ongetwyfeld van wat tans in Suid-Afrika gebied word. Die wye verskeidenheid en reekse leierskapontwikkelingsgeleenthede wat state en skole in die VSA aan hul leerders bied is kenmerkend van die land se onderwysstelsel. Die besondere vlak van opleiding en hoë profiel van jeugleierskapontwikkeling in die VSA verleen 'n besondere status aan leerderleierskapontwikkeling en skep 'n klimaat wat bevorderlik is vir die uitbouing van jeugleierskapontwikkeling. Alhoewel daar prysenswaardige en lofwaardige pogings tot jeugleierskapontwikkeling in Suid-Afrikaanse skole en spesifiek Wes-Kaapse skole aangewend word, is dit wat omvang en intensiteit betref nie op dieselfde vlak van skole en state in die VSA nie.

Daar sal vervolgens aandag geskenk word aan die stand van sake rakende leerderleierskapontwikkeling in hoërskole in Australië.

3.3 LEERDERLEIERSKAPONTWIKKELING IN AUSTRALIË

3.3.1 Inleiding

Die stand van jeugleierskapontwikkeling in Australië toon noue ooreenkomste met dié in die VSA. Dié belangstelling in die Amerikaanse werkswyse spruit uit die feit dat die VSA, soos reeds getoon, ver gevorderd is op die terrein van jeugleierskapontwikkeling. Die “Professional Association of SRC Teacher / Advisers” (voortaan PASTA) het stewige bande met die NASSP. PASTA is die nasionale Australiese organisasie wat geaffilieer is by beide die NASSP en sy aksie-organisasie die NASC, waarmee dit ’n verbintenis het wat reeds oor 22 jaar strek (PASTA 2005:7).

3.3.2 “Professional Association of SRC Teacher / Advisers” (PASTA) en leerderleierskapontwikkeling in Australië

Die “Professional Association of SRC Teacher / Advisers” (PASTA) is die professionele liggaam van die leerderraadskakelonderwysers in Australië. Die liggaam se doelwitte is om :

- onderwysers en leerders wat betrokke is in leerderrade (SRC’s) aktief te ondersteun;
- konferensies, seminare, opvoedkundige toere, werkseminare en ander aktiwiteite te bevorder en te ondersteun;
- in professionele ontwikkelingsaktiwiteite vir lede en potensiële lede in samewerking met die relevante onderwysowerhede te voorsien;
- hulp te verleen in die uitruil en verspreiding van hulpbronmateriaal soos onderrigstrategieë, oudiovisuele hulpmiddele of enige geskikte middele vir die leer van leerderleierskap of die funksionering van die leerderraad en ander relevante leerderstrukture in skole;
- as ’n forum vir onderwysers en leerders van leerderrade te dien;
- ondersteuning te verleen vir nasionale, streeks- en plaaslike aktiwiteite wat verband hou met leerderleierskap en die bedrywigheide van leerderrade;
- samewerking met ander organisasies in Australië en oorsee te bevorder wat belange het in leerderleierskap en die funksionering van leerderrade, en

- leerderleierskap en leerderrade te bevorder as 'n essensiële sleutelleerarea / kurrikulum in alle skole.
(PASTA 2005:11).

PASTA beskou al sy belangrikste projekte as professionele ontwikkelingsgeleenthede en ondersteun alle lede se bydraes – as deelnemers, aanbieders of fasiliteerders. Die Internasionale Konferensie en die jaarlikse oorsese toere word beskou as professionele ontwikkelingsgeleenthede vir skakelonderwysers sowel as leerderleiers.

3.3.3 Leerderleierskapontwikkeling: leerderrade / “student councils”

Skole in Australië, soos in die VSA, bied 'n wye reeks geleenthede vir leierskapontwikkeling van leerders met leerderraadnetwerke (SRC's) wat landwyd in die onderskeie state aangetref word. Alhoewel die leierskapstrukture in elke staat uniek is volgens hul bepaalde behoeftes, vind daar samewerking plaas op staats-, streeks- en plaaslike vlak wat jeugleierskapontwikkeling betref.

Skoolleerderrade funksioneer op wyses wat in ooreenstemming is met die behoeftes van die betrokke skole. Leerderrade in Australië (dit sluit state soos Nieu-Suid-Wallis, Queensland, Wes-Australië en Victoria in) skakel en kommunikeer met verskeie groepe binne die skoolgemeenskap, insluitend leerders, plaaslike gemeenskap, skoolraad, skoolhoof en komitees. Distriksleerderrade bespreek aanbevelings van skoolleerderrade en help om skoolleerderrade binne distriksverband te verbeter. Hulle help ook om kommunikasie tussen skoolleerderrade te verbeter en aspekte aan te spreek wat die distrik raak. Hulle kan ook betrokke raak by ander distrikte vir projekte en aktiwiteite en vorm ook deel van 'n netwerk van distrikte dwarsoor die betrokke staat (PASTA 2005:2).

In die verskillende state bestaan daar staatsleerderrade wat die betrokke staat se leerderraadskonferensie reël waar aanbevelings vanaf distriksleerderrade gedebatteer word. Resolusies wat hier aanvaar word, word deur die staatsleerderraad aangespreek. Die funksionering van leerderleierskapontwikkeling in die staat van Nieu-Suid-Wallis, wat verteenwoordigend van al die state is, geniet vervolgens aandag.

3.3.4 Leerderleierontwikkeling in Nieu-Suid-Wallis

Die departement van Onderwys en Opleiding in Nieu-Suid-Wallis (NSW) is voortdurend betrokke by pogings om leerderleierskap in skole te ontwikkel en te verbeter. Dié betrokke departement is besig om die moontlikheid te ondersoek om leerderleierskapontwikkelingsprogramme 'n meer formele deel van die skoolkurrikulum te maak. Die onderwysdepartement beskou effektiewe leierskapsprogramme in skole as 'n middel om jongmense te betrek by die oplos van sosiale vraagstukke en om hulle te help om 'n beter begrip te vorm van hulle plaaslike en skoolgemeenskappe. Die nuwe inisiatief se fokus is op die volgende aspekte van leerderleierskapsprogramme :

- leerderleierskapdoelwitte;
- beginsels vir die bevordering van leerderleierskap en leerderrade; en
- riglyne vir Departement van Onderwys en Opleiding-ondersteuning vir leerderleierskap en leerderrade (NSW DET 2003:2).

3.3.4.1 Voorgestelde doelwitte, beginsels en riglyne vir leerderleierskapsprogramme in Nieu-Suid-Wallis

Die volgende word as leerderleierskapsdoelwitte gestel :

- Om deur kurrikulumprogramme te verseker dat alle leerders die vaardighede leer om leiers en effektiewe spanlede te wees
- Om 'n verskeidenheid leierskapsgeleenthede vir leerders te voorsien
- Om ondersteuning en erkenning vir leerderdeelname en -leierskap te voorsien in 'n wye reeks areas van skool- en gemeenskapslewe
- Om te verseker dat elke skool oor 'n effektiewe leerderraad of skoolparlement beskik.

Die volgende beginsels word voorgestel vir leerderleierskap en leerderrade:

- Alle leerders beskik oor die potensiaal om hul leierskappotensiaal te ontwikkel.
- Leerders sal ondersteun word om leierskapvaardighede toe te pas wat die skoolgemeenskap en die gemeenskap waar hulle leef te versterk.
- Leierskapsprogramme kan leerders se selfvertroue versterk ten opsigte van die feit dat hulle sienswyses belangrik is vir die personeel en dat hulle 'n invloed het op gebeure in die skool.

Leerderleierskapprogramme sal die effektiefste wees wanneer dit

- beplan en ontwikkelend van aard is;
- aktiewe ondersteuning van leerkragte, ouers en die portuurgroep voorsien;
- 'n reeks leierskapstyle ondersteun wat inklusief is van kulturele verskille
- alle groepe in die skool insluit;
- billike toegang en deelname vir alle leerders, insluitend gelyke deelname van seuns en dogters voorsien;
- ervare leerderleiers aanmoedig om die minder ervare leiers te ondersteun;
- steun op die kundigheid en bronne van die wyer gemeenskap; en
- as relevant en waardevol deur die leerders en die skool beskou word.

Die voorgestelde riglyne vir die Departement van Onderwys en Opleiding – ondersteuning vir leerderleierskap en leerderrade – behels die volgende:

Bevorder leerderleierskap.

Ontwikkel nuwe strategieë vir departementele ondersteuning vir leerderleierskap.

Bevorder en brei bestaande leierskapsprogramme uit.

Vestig leerderrade (SRC's).

Vestig 'n model (of modelle) van uitnemendheid vir leerderrade wat insluit riglyne wat verbind is tot 'n begrip van demokrasie en burgerskap.

Moedig skole aan om 'n model van uitnemendheid vir leerderrade te aanvaar.

Behou en brei die leerraadprogram met verkose verteenwoordigers uit by interskool- en staatforums.

Gebruik die webtuiste van die leerderraad as 'n basis vir 'n nuwe informasietegnologiestrategie vir leerderrade.

Begin 'n konsultasieforum sodat:

- leerdervteenwoordigers aktief betrokke kan wees in geleenthede om sake te bespreek op skool, interskool en staatforums; en
- leerders idees kan deel en meer kan saamwerk met volwassenes wat verantwoordelik vir die verskillende aspekte van onderwys.

Personeel en leerderleierskap

Die Departement sal saamwerk met die Professional Association of SRC Teacher / Advisers (PASTA) en ander relevante groepe om professionele ondersteuning vir leerkragte en ander personeel wat leerderleierskap- en leerderraadprogramme bestuur en

ondersteun te versterk. Aksie is gemik op erkenning van die belangrikheid van die SRC-leerkragadviseur of -koördineerder se rol in die skool en die gepaardgaande opleiding en hulpbronne vir die bestuur van die aktiwiteite (NSW DET 2003:7).

Dié inligting / idees oor leerderraadaktiwiteite (programme, opleiding, aktiwiteite, gebruik van webtuistes) word aangewend om 'n model van uitnemendheid daar te stel vir leerderrade. Alle betrokkenes word dus die geleentheid gebied om menings te lug oor leerderleierskap.

Uit voorafgaande gestelde doelwitte, beginsels en riglyne is dit duidelik dat leerderverteenwoordiging deur middel van leerderleiers as 'n hoë prioriteit beskou word. Uit hierdie doel moet daar strukture geskep word wat ontwikkelingsgeleenthede kan fasiliteer. Ook die beginsels skyn nie so ver van die VRL'e in Suid-Afrika te verskil nie, deurdad dit die leerderleier erken as rolspeler wat oor die potensiaal beskik wat ontwikkel moet word ten einde die gemeenskap (leerder-, skool- en breër gemeenskap) te dien. Hierdie potensiaalontwikkeling geskied nie toevallig nie, en vir daardie doel moet doelmatige strukture en ontwikkelingsprogramme voorsien word.

NSW-skole het 'n lang geskiedenis van die voorsiening van leierskapontwikkeling vir 'n groot verskeidenheid leerders. Huidige leerderleierskapaktiwiteite sluit in :

- 'n goed-gevestigde sekondêre leerderraadprogram, met skoolleerderrade wat verbind is met 'n netwerk van 40 skooldistrikte;
- sekondêre leerders wat verkies word tot die NSW SRC en die "State SRC Conference"; en
- goed-geïntegreerde leerderleierskapsprogramme in die meeste skole (NSW DET 2003:4).

'n Opname in NSW-skole het getoon dat 100% sekondêre skole en 78% primêre skole oor 'n leerderraad op daardie stadium beskik het. Hierdie rade verskil in die mate waartoe hulle leerders in die skool verteenwoordig - hul rolle verskil ook. Sommige leerderrade is 'n integrale deel van die skoolbesluitnemingsprosesse, terwyl ander 'n meer beperkte rol vervul, soos fondsinsameling (NSW DET 2003:4).

Leerderrade in NSW-skole fokus veral op die volgende aksies :

- identifiseer leerdermenings en -idees;

- bevorder skoolgees en -trots;
- verbeter skoolvoorkoms;
- bespreek leerderregte en -verantwoordelikhede;
- raak betrokke by omgewingsopvoeding;
- raak betrokke by kurrikulumsake;
- voorsien studiehulp;
- bevorder loopbaan-inligting;
- help met oriëntering van nuwe leerders;
- fokus op leerdergesondheid en persoonlike ontwikkeling;
- bevorder skooldeelname in sport en debat;
- ontwikkel internasionale bewustheid;
- publiseer prestasies en maak hulle verder bekend;
- bevorder kreatiewe, visuele en uitvoerende kunste;
- verleen erkenning aan leerderprestasies;
- neem deel aan gemeenskapdiensprogramme;
- wees betrokke by portuurgroepmediasie en konflikhantering;
- reël sosiale en ontspanningaktiwiteite;
- bevorder leerders se studievaardighede; en
- ontwikkel leierskap- en kommunikasievaardighede (NSW DET 2003:5).

Waar leerderrade leerderdeelname in skoolbesluitneming effektief ondersteun en hulle voorsien van 'n ware ervaring van demokratiese prosesse, word sekere voordele gemeld:

- meer effektiewe kommunikasievaardighede;
- verbeterde akademiese prestasie vir betrokke leerders;
- groter toewyding tot die skool van die breë skoolgemeenskap;
- 'n positiewe invloed op die skoolklimaat;
- versterking van die skoolgees; en
- verbeterde samewerking van leerders.

Ander skoolprogramme wat leierskap- en leerderdeelname bevorder is :

- leerderleierskapprogramme vir Aborigenes;
- skoolleierskapopleiding;
- portuurmediasie en portuurondersteuning;
- leierskapsdae wat deur buite-organisasies gereël word;

- leierskapstrategieë vir die oorgang van primêre na sekondêre skole;
- spesiale geleenthede vir skoolkapteins, byvoorbeeld leierskapsdae aangebied deur die goewerneur van NSW;
- geïntegreerde klaskameraktiwiteite om leierskapvaardighede te leer;
- parlementêre onderwysprogramme;
- leerderbetrokkenheid in ouer-, polisie- en gemeenskapsforums;
- gemeenskapsgebaseerde leierskapprogramme;
- leerderleierskapsforums;
- mentorprogramme;
- nasionale en internasionale leerderleierskapinisiatiewe soos die International Student Representative Conference; en
- geleenthede om ander state en lande te besoek en om deel te neem aan programme soos die “Professional Association of SRC Teacher Advisers” (PASTA), die “Global Young People’s Program”, die “International Youth Parliament” (“Community Aid Abroad” / “Oxfam”), “National Youth Leadership Camps” en “United Nations Forums” (NSW DET 2003:5).

Leerderleierskapgeleenthede word dus toenemend geskep vir leerders wat ’n betekenisvolle bydrae wil lewer tot hul skool, wat ’n gevoel van insluiting en verbintenis tot die skool toon, inspraak wil hê in beleidsaspekte en programme wat hulle raak en leierskapservaringe wil opdoen. Skole in NSW erken dus die bydrae wat leierskapprogramme kan maak tot die ’sosiale kapitaal’ van hulle skole en die gemeenskap (NSW DET 2003:5). Die term *sosiale kapitaal* verwys na interaksies tussen individue – sosiale netwerke en vertroue wat daaruit voortvloei. Dit verwys ook na die mate waartoe mense met andere skakel tydens informele, sosiale aktiwiteite; sowel as deur middel van lidmaatskap van groepe en verenigings. ’n Samelewing van baie deugde maar geïsoleerde individue is nie noodwendig ryk aan sosiale kapitaal nie (Putnam 2000 :19). Sosiale kapitaal is belangrik omdat dit mense in staat stel om gemeenskaplike probleme makliker op te los. Tweedens is sosiale kapitaal die middel wat die daarvoor sorg dat ’n gemeenskap effektief funksioneer en groei binne die gemeenskap bevorder. ’n Derde manier waarop sosiale kapitaal die lewe kan verbeter is deur die verbreding van mense se bewustheid van die vele wyses waarop hul lotsbestemminge verbind is (Putnam 2000:288-290).

Die huidige fokus van NSW se leerderrade blyk in 'n groot mate in ooreenstemming met die voorgestelde doelwitte en beginsels rakende leerderrade (SRC's) te wees. Die klem in die nuwe voorstelle is op die verdere bevordering en uitbouing van leerderleierskap in skole. 'n Verdere oogmerk is om duidelike riglyne en vereistes vir leerderleierskapontwikkelingsprogramme in die skoolopset te vestig. Die ideaal waarna gestreef word is om leierskapontwikkeling 'n integrale deel van die skoolkurrikulum te maak.

3.3.4.2 Samevatting

Die funksionering van leerderrade in NSW toon duidelike ooreenkomste met die VRL'e in Suid-Afrika ten opsigte van aspekte soos groter leerderdeelname in skoolbesluitnemingsprosesse en toenemende leierskapgeleenthede vir alle leerders. Die verskil is dat die VRL-stelsel in Suid-Afrika die begin van 'n nuwe era inlei wat as't ware nog in sy kinderskoene staan teenoor die jeugleierskapstrukture in Australië, en spesifiek in NSW wat reeds dekades met groot effektiwiteit funksioneer. Terwyl leerderleierskapontwikkeling in Suid-Afrika nog groeipyne ervaar, kan daar met vrag kennis geneem word van die lang geskiedenis van die voorsiening van leierskapontwikkeling vir 'n diverse leerdersamestelling in Australië.

3.4 LEERDERLEIERSKAPONTWIKKELING IN DIE VERENIGDE KONINKRYK (VK)

3.4.1 Inleiding

As 'n ondertekenaar van die Verenigde Nasies se Konvensie oor die Regte van die Kind en in ooreenstemming met die VK se eie Kinderwet (2004), erken die VK die beginsel dat kinders die reg het om uitdrukking te gee aan hul mening in alle sake wat hulle raak. Die regering ondersteun ook die effektiewe deelname en betrokkenheid van jongmense in skoolaktiwiteite deur middel van leerderrade. Dié benadering word bevestig met die volgende uitspraak van die Eerste Minister, Tony Blair: "With citizenship on the timetable, I hope to see many more school councils for secondary school pupils" (School Councils UK 2005:1).

In navorsing wat in 1998 deur die “National Society for the Prevention of Cruelty to Children” (NSPCC) in 400 skole in Engeland en Wallis onderneem is, is die volgende ten opsigte van school councils / leerderrade bevind :

- Skole verkies leerderrade. Alle skole wat oor leerderrade beskik wil dit verbeter en 69% van skole sonder leerderrade wil dié strukture instel.
- Leerderraadslede is positief oor hul rade se vermoë om verhoudings tussen leerders te verbeter en om ’n positiewe bydrae tot die skoollewe en -omgewing te maak.
- Ten spyte van die feit dat onderwysers die druk op hul tyd erken, en die uitdaging om die werklikhede van die skool met leerderverwagtinge te versoen, is die oorgrote meerderheid van onderwysers in die navorsing positief oor die teenwoordigheid van leerderrade in skole. Hulle beskou dit as ’n essensiële instrument om ’n stem te verleen aan leerders en jongmense.
- In sommige skole het leerders en onderwysers nou saamgewerk aan skoolbeleidskwessies.
- Terwyl skole met leerderrade in staat was om voor- en nadele van leerderrade te identifiseer, het hulle ook duidelik te kenne gegee dat hul sukses afhanklik is van die daarstel van ’n hoë vlak van vertrouwe tussen onderwysers en leerders (NSPCC 2000:2-3).

Die belangrike en positiewe rol wat leerderrade in skole kan vervul word bevestig deur bogenoemde navorsing.

3.4.2 Die konteks van leerderrade in verhouding tot huidige regeringsbeleid

Soos reeds gemeld het die VK die Verenigde Nasies se Konvensie oor die Regte van die Kind in 1991 bekragtig. Volgens die artikels van die Konvensie moet kinders geken word in besluite wat hulle raak en moet hul sienswyses ernstig bejeën word.

Die Nasionale Kurrikulum (Burgerskap) is ’n beleidsdokument wat statutêre en nie-statutêre riglyne vir die onderwys verskaf (School Councils UK 2005:1). Die skool word as sentraal beskou in die implementering van ’n geheelskoolbenadering ten opsigte van die leer van burgerskap.

Die kantoor van die “Office for Standards in Education” (Ofsted) het ook nuwe inspeksieriglyne daargestel wat erkenning verleen aan die rol van leerders as vennote in skoolverbetering. Volgens die Ofsted-dokument “Framework for Inspecting Schools in England from September 2005” word daar van inspekteurs vereis om verder as enige vorige riglyne te gaan om leerders se inspraak te verseker. Dit sluit in leerdervraelyste en vergaderings met leerderrade. Ofsted moet ook ná ‘n inspeksie direk aan die leerderraad rapporteer met betrekking tot hul bevindinge en die leerderraad se hulp en ondersteuning versoek indien probleme ondervind sou word. Inspekteurs sal ook aan die leerders terugrapporteer via die leerderraad.

Hierdie riglyne skep ‘n geleentheid vir leerders om geken en ingelig te word oor die aard van die onderwys wat hulle ontvang. Hulle is ongetwyfeld hierop geregtig – dit is nie net in hul belang nie, maar kan ook standarde verhoog en skole in die algemeen verbeter.

Die Onderwys en Vaardighede Witskrif van 2005 spreek die uitdagings aan betreffende die behoeftes en aspirasies van elke jongmens. Die Witskrif stel duidelike voorstelle vir hervorming, wat voortbou op die sterkpunte van die huidige stelsel en wat:

- die basiese persoonlike wil versterk;
- elke leerder tot sy volle potensiaal wil laat kom; en
- alle jongmense voorberei vir die wêreld van werk (School Councils UK 2005:2).

Die “Local Education Authorities” (LEA’s) en skoolbeheerliggame beskik oor bepaalde riglyne oor hoe om die betrokkenheid van leerders in besluitnemingsprosesse te bevorder. Dié riglyne verskaf ‘n basis vir skole om te besluit op die bes moontlike wyses om leerders in alle aspekte van hul skoollewe te betrek. Die regering het ook in 2005, ná die aanvaarding van die Kinderwet in 2004, ‘n Kinderkommissaris aangestel. Die doel hiervan was om ‘n nasionale spreekbuis aan alle leerders te verskaf. Dié stap behoort die profiel van sake wat kinders raak in Engeland te verhoog en bewuswording en begrip van hul belange in alle sektore te bevorder.

Byna alle sekondêre skole beskik nou oor leerderrade waar leerders verteenwoordigers het wat hul standpunte verteenwoordig en saam met die personeel werk om die skool te verbeter. Leerderrade is betrokke in die ondersteuning van alle aspekte van skoolbestuur, van fondsinsameling tot die werwing van personeel.

Dit blyk dat skole in die VK vir veel groter leerderdeelname voorsiening maak as in die verlede deurdat leerders geken word in besluite wat hulle raak. As gevolg daarvan het die getal effektiewe leerderrade in die VK noemenswaardig toegeneem. Bykans alle hoërskole beskik oor leerderrade. Leerders kan nou ware inspraak hê in hulle leer en prestasie en in die bestuur van die skool. Leerderrade verhoog die kans dat leerders sal voel dat hulle besluitneming in die skool kan beïnvloed.

3.4.3 Strukture en definisies van leerderrade (“school councils”) in die VK

Leerderrade (“school councils”) in die VK se funksie fokus op die betrokkenheid van jongmense by skoolverwante aspekte van hul lewe. Tradisioneel is hulle beskou as passiewe leerders, met die uitsluitlike doel om ’n akademiese kwalifikasie te verwerf en dan voort te beweeg na die volgende fase van hul lewe. Dié rol is besig om te verander soos die gemeenskap die potensiaal van jongmense begin erken. Skole begin om na die menings van leerders te luister en dit hou verskeie voordele in vir die personeel en die leerders (School Councils UK 2005:1).

In ’n skool van etlike honderde leerders is dit makliker gesê as gedaan om na hul menings te luister. Leerderrade in die VK is die strukture wat hierdie kommunikasie fasiliteer en leerders bemagtig om verantwoordelikheid te neem vir aspekte van die skoollewe wat voorheen nie vir hulle beskore was nie.

3.4.3.1 Klasrade

Klasrade voorsien die strukture vir alle leerders om geleenthede te skep tot betrokkenheid in besprekings en besluitneming in die skool. Hulle voorsien effektiewe kommunikasie tussen die leerders en die leerderraad. Hulle stel ook die klas in staat om ’n groepsidentiteit te vorm. Die nuwe burgerskapvereistes se klem is op die vaardighede van deelname en aksie. Gereelde klasraadbyeenkomste skep geleenthede vir alle leerders om hul vaardighede te ontwikkel deur eie ervarings en deelname as burgers van die skoolgemeenskap. So, byvoorbeeld, ontwikkel leerders luister- en probleemoplossingsvaardighede.

Klasraadvergaderings volg gewoonlik dieselfde werkswyse as leerderrade, maar die leerders word die geleentheid gegun om self te besluit op die mees geskikte vergaderwyse (School Councils UK 2005:2).

3.4.3.2 Subkomitees

Subkomitees vorm 'n belangrike substruktuur vir die effektiewe funksionering van leerderrade. Sommige van hierdie komitees is meer vaste komitees wat op 'n vaste basis die doelstellings nastreef, soos 'n subkomitee van publisiteit en finansies. Ander subkomitees mag op 'n meer ad hoc-basis saamgestel word soos wat die behoeftes mag ontstaan (bv. wanneer 'n meningspeiling gedoen moet word). Sodra die taak afgehandel is, verval die komitee.

3.4.3.3 Graadhoofskakeling

Die graadhoofde is baie belangrik vir die doeltreffende funksionering van die leerderrade. Hulle moet leerderraadsvergaderings bywoon en moet ook met mekaar skakel om effektiewe kommunikasie te verseker.

3.4.3.4 Personeelskakeling

In baie skole is die personeel onbewus van die leerderrade se bedrywighede en kan hulle dus nie effektief ondersteuning verleen nie. Kommunikasie kan verbeter word met leerderraadsvoorleggings tydens personeelvergaderings.

3.4.3.5 Beheerliggaamvergaderings

Enige suksesvolle leerderraad moet gereeld met die beheerliggaam skakel. Die leerderraad moet beheerliggaamvergaderings bywoon en geleentheid gebied word om insette te lewer. Dit is ook belangrik dat 'n beheerliggaamslid gereeld leerderraadsvergaderings bywoon om hulle van raad te bedien.

3.4.3.6 Administratiewe en terreinpersoneel

Min leerders ken die administratiewe en terreinpersoneel. Gereelde skakeling met dié personeel deur die leerderraad kan lei tot die ontstaan van 'n vertrouensverhouding tussen hulle en die leerders wat net tot voordeel van die skool kan strek.

3.4.3.7 Bestuurspanvergaderings

Die senior bestuurspan van die skool moet in gereelde skakeling met die leerderraad bly. Hulle moet leerderraadsvergaderings gereeld bywoon en behoort te reageer op sake wat hulle direk raak en wat onder hul aandag vir verdere optrede gebring word. Met die ondersteuning en betrokkenheid van die senior bestuurders kan die leerders 'n verdere verskil in die skool maak.

Dit blyk dat die regering en onderwysowerhede in die VK die belangrike rol van leerders as vennote in skoolvernuwing terdeë besef. Daarom word verskeie pogings van owerheidsweë aangewend om die rol van leerderrade te versterk. Daar is 'n groter klem op leerderdeelname en leerders word geken en gekonsulteer in die onderrig wat hulle ontvang. Hulle is inderdaad geregtig hierop, nie alleen omdat dit in hul belang is nie, maar ook omdat dit die standaarde in skole kan verhoog en tot 'n algemene verbetering in skole kan lei.

Dit blyk dat leerders in skole in die VK op 'n formele asook 'n natuurlike wyse by besluitneming oor skoolaangeleenthede betrek word. Dié deelname verseker dat hulle besondere talente en vaardighede in die beste belang van die skool gebruik kan word. Op hierdie wyse word ook volop geleenthede geskep vir leerderleierskapontwikkeling in die betrokke skole.

Daar is definitiewe raakpunte tussen leerderleierontwikkeling in die VK en die doelwitte van die VRL. Albei fokus op demokratiese leerderverteenwoordiging en inspraak in skoolaangeleenthede wat leerders raak. Beide strukture poog om besondere geleenthede vir die beoefening van leierskap te skep. Leierskapeleenthede soos die betrokkenheid van rolspelers by die daarstel van 'n gedeelde visie, die vestiging van 'n vertrouensverhouding tussen leerders en personeel en die ontginning van leerders se potensiaal bied geleenthede om leerders in beide kontekste te bemagtig.

3.5 LEERDERLEIERSKAPONTWIKKELING IN TANZANIA

Tanzania is een van die eerste lande in Afrika wat voorsiening gemaak het vir die leerderdeelname -en verteenwoordiging in besluitnemingsprosesse op skoolvlak. Harber (1997:68) verwys na Nyerere wat van mening was dat leerders slegs verantwoordbaar vir verantwoordelikhede kan word deur demokrasie direk te beleef. Hierdie standpunt het die amptelike beleid in sekondêre skole in Tanzania geword.

3.5.1 Skoolrade

Die sleutelstruktuur vir implementering van demokrasie in sekondêre skole is die Skoolraad. Die samestelling van hierdie raad word uiteengesit in die Nasionale Beleid op Skoolrade (Ministerie van Onderwys, 1979). Dit kan as volg opgesom word :

- die voorsitter word deur alle leerders verkies;
- die sekretaris word deur alle leerders verkies;
- die lede van die raad bestaan uit een verteenwoordiger uit elke klas en twee van elke skoolkoshuis;
- die skoolhoof wys twee leerders, een nie-doserende personeellid en een onderwyser aan vir die raad, en
- bykomende persone kan gekoöpteer word, maar laasgenoemde beskik oor geen stemreg nie.

Hierdie Skoolraad funksioneer deur middel van verskeie sub-komitees, te wete uitvoerende, dissiplinêre, ekonomiese, kulturele, sport-, onderwys-, politieke en gesondheidskomitees. Die funksies van die raad is ondermeer:

- om die skoolhoof te adviseer oor leerderaangeleenthede;
- leierskapontwikkeling te bevorder;
- belange van leerders in besluitneming te bevorder;
- leerderdissipline;
- boorstelle te maak oor skoolregulasie, -en om
- pligte en magte van leerderleiers te reël.

Harber (1997:70) bevraagteken die mate waartoe genoemde rade werklik in skole funksioneer en hul mandaat volvoer. Hy motiveer dit deur daarop te wys dat die meerderheid skole steeds outoritêr van aard is met min of geen direkte leerderdeelname in besluitnemingsprosesse, ten spyte van genoemde sub-komitees. Hierdie aspek demonstreer weer eens dat hoewel daar sekere strukture in plek is, dit nie noodwendig effektiewe leierskapontwikkeling waarborg in die praktyk nie.

3.6 LEERDERLEIERSKAPONTWIKKELING IN NAMIBIË

Die aard van skoolbestuur in Namibië streef daarna om waardes en vaardighede van demokrasie te bevorder. Dit sluit in waardes soos die ontwikkeling van verdraagsaamheid teenoor ander sosiale, sowel as kulturele en politieke waardes en oortuigings. Toewyding teenoor menslike waardes soos geregtigheid, vryheid, diversiteit en menseregte en die waardering vir die konstitusie en demokratiese optrede, word ook hierby ingesluit (Carr 2005:53).

Die rol van leerders in skoolbestuur in Namibië word deur beide leerders en onderwysorganisasies bepaal. Graad 11 en 12 - leerders word op demokratiese verkose rade, saam met ouers en onderwysers verteenwoordig. Die funksie van hierdie skoolrade sluit in sake soos: dissipline, finansies, begroting, skoolgelde, personeelaanstellings en die gebruik van skoolfasiliteite. Leerders is dus op dié vlak ten volle betrokke by die demokratiese bestuur van skole. Harber (1997:137) beskryf egter die betrokkenheid van leerders onder graad 11 as raadplegend eerder as demokraties van aard. Daar bestaan dus ruimte om leerderbetrokkenheid in Namibiese hoërskole by skoolbestuur uit te brei na graad 8 tot 10 -leerders, aldus Harber (1997:137).

'n Oorsig van skoolbestuur in Namibië bevestig die feit dat die oorlewing van demokrasie nie as van selfsprekend aanvaar kan word nie. 'n Aspek wat veral vermelding verdien is die doelgerigte wyse waarop demokratiese waardes in Namibiese skole bevorder word om sodoende by te dra tot die skepping van 'n demokratiese politieke kultuur.

3.7 SAMEVATTING

Dit blyk dat daar in genoemde lande 'n verskeidenheid inisiatiewe van stapel gestuur word om leerderleierskapontwikkeling te bevorder, maar dat dit steeds gekontekstualiseerd plaasvind. Heelwat geleenthede vir leierskapontwikkeling blyk in al die bogenoemde lande se skole teenwoordig te wees, sodat geleenthede daar is om 'n sinvolle en gestruktureerde, beplande bydrae te lewer tot leerders se verwesenliking van hulle potensiaal. Die bemagtiging van leerders is veral daarop gemik dat die leerders met hul nuutverworwe vaardighede hul skole en gemeenskappe kan dien. Die regering en onderwysowerhede speel ook in die onderskeie lande 'n belangrike rol om leerderleierskapontwikkeling te bevorder en te ondersteun. Dié demokratiese leerderontwikkelingspraktyke in die genoemde lande kan aangewend word om leerderleierskap in Suid-Afrika te bevorder.

Alhoewel daar reeds heelwat op die terrein van jeugleierskapontwikkeling in Suid-Afrika gevorder en vermag is, is daar steeds vele aspekte van leerderleierskapontwikkeling wat aandag behoort te geniet. Daar moet dus meer gedoen word om die uitdagings in die weg van effektiewe jeugleierskapontwikkeling in Suid-Afrikaanse skole aan te spreek sodat demokratiese leerderleierskapontwikkeling ook in Suid-Afrika tot sy volle reg sal kom.

In **Hoofstuk 4** word daar op die mees resente teoretiese aspekte van leerderleierskap gefokus.

HOOFSTUK 4 LEIERSKAP AS VERSKYNSEL

4.1 INLEIDING

Vir die doel van die studie is die hoofokus op jeugleierskapontwikkeling, maar jeugleierskapontwikkeling kan nie verhelder word voordat die term *leierskap* nie aandag geniet het nie. Hoewel daar al heelwat oor leierskap geskryf en nagevors is, is dit tog noodsaaklik om hier 'n oorskou van die begrip *leierskap* te verskaf. Dit kan die agtergrond skep vir hierdie studie en help om spesifiek leerderleierskap te kontekstualiseer.

Daar word eerstens na enkele skrywers se beskouing gekyk, waarna 'n sintese daarvan gegee word.

4.2 VERHELDERING VAN KONSEPTE EN TEORETIESE ONDERLEGGING

By 'n nadere beskouing van leierskap blyk die vele interpretasies en teorieë duidelik.

Rost (1991) ontleed in sy boek *Leadership for the 21st Century* 211 definisies van leierskap soos wat dit in 587 boeke wat tussen 1900 tot 1990 verskyn het. Hy sê onder meer: “[M]ainstream leadership literature is overwhelmingly industrial in its concept of leadership, demonstrating that the transformation of leadership thought to a postindustrial framework has barely begun” (Rost 1991:44, 100). Burns (1984:155) verklaar dat alhoewel ons baie van ons leiers weet, ons min weet omtrent wat leierskap werklik behels. Rost (1991:7) sê dat leierskap 'n baie wye begrip geword het en dat dit nie vir alle mense dieselfde beteken nie.

Volgens Bennis en Nanus (1985:78) beskik alle mense oor die potensiaal vir leierskap. Stogdill (1974:259) kom tot die slotsom dat “there are almost as many definitions of leadership development as there are persons who have attempted to define the concept”.

Stogdill (1974:261) dui vroeg reeds aan dat leierskap gedefinieer kan word as die kuns om samewerking te bewerkstellig en dat dit 'n vorm van oorreding behels. Hierdie enkele aanhalings demonstreer die talle interpretasies duidelik.

Kouzes en Posner (1995:18) verduidelik leierskap deur die sogenaamde 10 verbintenisse tot leierskap te lys:

1. Vind uitdagende geleenthede om te groei, te verander, te innoveer en te verbeter.
2. Eksperimenteer, neem risiko's, en leer uit die foute wat gemaak is.
3. Visualiseer 'n blink toekoms.
4. Betrek ander in 'n gemeenskaplike visie deur aanklank te vind by hul waardes, belange, hoop en drome.
5. Bevorder samewerking deur die bevordering van kooperatiewe doelwitte en die bou van vertroue.
6. Versterk mense deur mag weg te gee, keuses te voorsien, bevoegdheid te ontwikkel, belangrike take toe te ken en sigbare ondersteuning te verleen.
7. Stel 'n voorbeeld deur in ooreenstemming met gedeelde waardes op te tree.
8. Erken individuele bydraes tot die sukses van elke projek.
9. Vier gereeld spansuksesse.
10. Verkry gereeld klein oorwinnings wat voortdurende vordering bevorder en bou toewyding.

Zeldin en Camino (1999:12) verwys na vyf areas wat leiers onderskei en hul jeugleierskapontwikkelingspogings vorm :

1. Kommunikasie – oorredende argumentasie, openbare debatvoering en die bevordering van die deelname van ander;
2. Spanwerk – wedersydse respek, die vervulling van leier- en volgelingsrolle en die fokus op sterkpunte;
3. Persoonlike identiteit – begrip van die verband tussen jouself en die gemeenskap, bewuswees van areas van selfverbetering, neem van verantwoordelikhied vir jou aksies en die gevolge;
4. Professionalisme – taktvolheid, lewering van gehalte werk;
5. Projekbestuur – doelwitstelling / ontwikkeling van aksiestappe, refleksie, en onderskeid tussen eie belang en gemeenskapsbelang.

Kouzes en Posner (1995:9) is ook van mening dat leiers op hul beste vertoon wanneer hulle in staat is "to challenge the process, inspire a shared vision, enable others to act, model the way, and encourage the heart".

Neck, Manz en Manz (1998:27) is weer van mening dat die mees bruikbare beskrywing van leierskap is dat dit gewoon “a process of influence” is. Dié beskrywing is saaklik, maar tog beskrywend en betekenisvol, omdat dit die belangrikheid erken van die invloed van eksterne en interne (self) invloede op die aksies van individue. Volgens Yukl (1994:87) weerspieel die meeste definisies van leierskap die aanname dat “... it involves a social influence process whereby intentional influence is exerted by one person over other people to structure the activities and relationship in a group or organisation”.

Leierskap sluit in die stel van ‘n bepaalde koers – die ontwikkeling van ‘n visie, die rig van mense in ooreenstemming met die visie en die motivering en inspirering van mense tot die realisering van die visie. Genoemde aspekte is volgens Kotter (1990:1) die kernaspekte van leierskap.

Leierskap verwys by implikasie na die vermoë waaroor ‘n persoon (of groep persone) beskik om ander mense se gedrag so te beïnvloed dat hulle as ‘n span saamwerk. Leierskap impliseer verder altyd ‘n bepaalde verhouding tussen leier en volgelinge, wat positief of negatief beïnvloed word na gelang van die leier se leierskapstyl en die behoeftes van die volgelinge. Goeie leiers beskik oor die vermoë om hulle volgelinge se samewerking sonder dwang te verkry (Charlton 1992:33). Charlton (1992:33) definieer leierskap as “competencies and processes required to enable and empower ordinary people to do extraordinary things in the face of adversity, and constantly of themselves and the organisation”.

‘n Oorsig van die ontwikkeling van teorieë oor leierskap sluit onder meer in die eienskapteorie (“trait theory”) wat leierskap in verband bring met persoonlike kwaliteite / eienskappe. Die gedragsteorie beoordeel leierskap in terme van gedrag (“behaviour”) van leiers terwyl die situasieteorie (“situational theory”) van die standpunt uitgaan dat leierskapsbenadering bepaal word deur die konteks en situasie waarbinne leierskap beoefen word. Leierskap wat op onderrig en leer konsentreer, is onderrigleierskap (“instructional leadership”) (Taylor 1994:1-4).

Daar is verskeie lesse wat geleer kan word uit dié teorieë oor leierskap. Eienskapteorieë het geblyk nie betroubaar te wees in die ontleding van leierskap nie, aangesien daar ‘n gebrek aan konsensus is.

Al die lyste van essensiële eienskappe waaaroor 'n leier skynbaar behoort te beskik, verskil van mekaar. Dit mag dalk nie moontlik wees om leierskap volgens universele eienskappe te definieer nie, maar dit is wel moontlik vir leiers om te weet wat dit is wat van hulle leiers maak. Gedrags- en situasieteorieë het betrekking op menslike gedrag. Deur die teorieë sien mens die behoefte om die gedrag van beide leiers en volgelinge te verstaan. Daar is weer eens geen universele standaard vir alle leiers om te volg nie. Om te verstaan watter optrede geskik is vir bepaalde situasies moet die konteks van die situasie begryp word.

Wheatley (1994:44) skryf oor die vooruitgang op die gebied van die wetenskap in terme van die eeu se ontdekkings in kwantumfisika en dié ontdekkings se impak op haar denke in terme van leierskap. In beide kwantumteorie en leierskap is die belangrike punt die waarde van verhoudings en die waarde van die proses. Sy gebruik die volgende musikale metafoor wanneer sy die volgende oor leierskap sê: “As leaders, we play a crucial role in selecting the melody, setting the tempo, establishing the key, and inviting the players. But that is all we can do. The music comes from something we cannot direct, from a unified whole among the players. In the end, when it works, we sit back, amazed and grateful.”

Bennis en Thomas (2004:151) is van mening dat leierskap in verband gebring kan word met die manier waarop mense teenspoed hanteer. Hulle mees onlangse navorsing toon dat een van die betroubaarste aanduiders en aanwysers van ware leierskap die vermoë is om selfs van die mees negatiewe ervaring te leer. 'n Uitstaande leier is 'n soort feniks wat uit die as van teenspoed verrys, sterker en meer toegewyd as voorheen. Bennis en Thomas (2004:152) noem dié vormende ervarings smeltkroese (“crucibles”), wat per definisie 'n transformatiewe ervaring is waardeur 'n individu tot 'n nuwe of gewysigde vorm van identiteit kom. Hierdie ervarings maak individue sterker, gee hulle meer selfvertroue en verander hul doelgerigtheid op 'n fundamentele wyse. Die skrywers is ook van mening dat leiers oor vier noodsaaklike vaardighede beskik. Dié vaardighede sluit in die vermoë om ander te betrek in aktiwiteite wat betekenisvol is vir alle deelnemers, 'n beslisse en dringende stem, en integriteit (insluitend 'n goeie waardestelsel). Die mees kritieke vaardigheid van die vier is egter 'n vermoë om aan te pas (“adaptive capacity”). In wese verwys dit na toegepaste kreatiwiteit – 'n byna bonatuurlike vermoë om teenspoed met al sy gepaardgaande stres te oorkom en om sterker as voorheen te staan. Dit bestaan uit twee eienskappe: die vermoë om konteks te begryp en gehardheid. Die vermoë om die konteks te begryp impliseer 'n vermoë 'n verskeidenheid faktore te oorweeg in 'n bepaalde

konteks. Gehardheid verwys na die uithouvermoë en vasberadenheid wat mense in staat stel om uit die mees neerdrukkende omstandighede na vore te tree sonder om hoop te verloor. Dit is die kenmerke wat leiers in staat stel om deur hul smeltkroese gelouter en versterk te word in plaas daarvan om daardeur onder gekry te word – om geleenthede te sien waar ander slegs wanhoop vind. Dit is volgens Bennis en Thomas (2004:167) ware leierskap.

Covey (1992:22-23) se benadering tot leierskap staan bekend as beginsel- of waardegesentreerde leierskap. Beginselgesentreerde leierskap berus op die volgende fundamentele beginsels:

- Sekuriteit verteenwoordig die leier se waarde, identiteit, emosionele standvastigheid, selfbeskouing en persoonlike krag.
- Leiding dui op die rigting wat 'n leier in sy of haar optrede openbaar en word gewoonlik bepaal deur standarde en kriteria wat uit die individu se besluitneming en optrede blyk.
- Wysheid impliseer die mate van onderskeidingsvermoë en begrip wat die leier openbaar.
- Krag verwys na die kapasiteit om tot optrede oor te gaan en die vermoë om 'n bepaalde hoogtepunt te bereik.

Hierdie beginsels is interafhanklik en indien hulle in harmonie met mekaar is, is hulle die dryfkrag agter die ontwikkeling van 'n edel persoonlikheid, 'n gebalanseerde karakter en 'n volledig-ontwikkelde individu.

Beginselgesentreerde leierskap word op vier vlakke van binne na buite beoefen. Daarom bly dit nie net beperk tot die individu wat dit beoefen nie, maar kan die effektiwiteit van die benadering ook die hele organisasie of instansie kwalitatief indring en transformeer. Hierdie vlakke kan soos volg saamgevat word :

- persoonlik, waar die individu sy/haar eie karakter en bevoegdheid verfyn;
- interpersoonlik, waar die klem op die verhoudings en interaksie met ander persone in die organisasie of instansie val;
- bestuur, waar die verantwoordelikheid is om met ander mense te kan saamwerk ten einde bepaalde take suksesvol te voltooi;

- organisatories, waar die behoefte hoofsaaklik is om mense te organiseer en op te lei om strukture, strategieë en sisteme te skep ten einde so effektief as moontlik te funksioneer (Covey 1992:31-32).

Volgens Covey (1992:33-39) openbaar beginselgesentreerde leiers ook die volgende eienskappe:

- **Hulle leer deurlopend**

Die ontwikkeling van bepaalde vaardighede geniet besondere aandag en uit elke ervaring word daar geleer sodat foute nie weer herhaal word nie.

- **Hulle is diensgeoriënteerd**

Hierdie leiers beskou hul beroep as 'n roeping; gevolglik is die lewering van diens altyd 'n hoë prioriteit.

- **Hulle straal positiewe energie uit**

Hulle is optimisties en positief in hulle lewensuitkyk. Met hierdie positiewe gesindheid motiveer hulle ander individue om ook betrokke te raak en entoesiasies mee te werk.

- **Hulle glo in ander mense**

Hulle is normaalweg deeglik bewus van menslike swakhede, maar hulle het ook die vermoë om te onderskei tussen die gedrag en potensiaal van individue. Hulle beskik oor die vermoë om hulle eie foute te erken en 'n klimaat te skep waarin ander mense die geleentheid gebied word om te groei en sodoende hul potensiaal natuurlik te ontwikkel.

- **Hulle lei gebalanseerde lewens**

Benewens die feit dat hulle 'n wye verskeidenheid literatuur lees en vertrou is met aktuele sake, is hulle ook sosiaal goed aangepas met 'n wye vriendekring, maar slegs enkele vertrouelinge. Hulle beskik oor goeie selfkennis en kan gemaklik met ander kommunikeer. Hulle kan beide suksesse en teleurstellings hanteer en vind bevrediging daarin om ander mense te help om sukses te behaal.

- **Hulle beskou die lewe as 'n avontuur**

Hulle openbaar selfvertroue in hulle optrede en toon inisiatief, kreatiwiteit en ondernemingsgees in die hantering van die onbekende.

- **Hulle is sinergisties**

Sinergie is die toestand waar die geheel meer is as die som van die afsonderlike dele. Wanneer hulle in groepverband werk, probeer hulle om die swakhede van sekere lede van die groep te komplementeer met die sterk eienskappe van die ander lede.

- **Hulle streef na selfvernuwing**

Selfvernuwing bring mee dat 'n sterk en gesonde karakter gekweek word.

Leerderleiers wat dié leierskap beoefen beïnvloed mede-leerders op 'n positiewe en verantwoordelike wyse.

Goleman (2005:98) het in sy navorsing bevind dat, terwyl kwaliteite soos intelligensie, vasberadenheid en visie, wat tradisioneel met leierskap geassosieer word, wel nodig is vir sukses, dit op sigself onvoldoende is. Die meeste effektiewe leiers het een aspek in gemeen: hulle beskik almal oor 'n hoë vlak van wat bekend geword het as emosionele intelligensie wat selfbewussyn, selfgelding, motivering, empatie en sosiale vaardighede insluit.

Emosionele intelligensie is volgens Goleman (2005:110) die *sine qua non* van leierskap. Sonder emosionele intelligensie kan 'n persoon die beste opleiding in die wêreld hê, asook 'n skerp analitiese intellek en onuitputlike bron van puik idees, maar hy of sy sal steeds nie 'n uitstaande leier wees nie.

Tabel 4.1 verskaf 'n oorsig van die komponente van emosionele intelligensie.

Tabel 4.1 Die Vyf Komponente van Emosionele Intelligensie

Bron: Goleman (2005:101)

KOMPONENTE	DEFINISIE	HOOFKENMERKE
Selfbewussyn	Die vermoë om jou gemoedswisselinge, emosies en dit wat jou voortdryf se invloed op ander te herken en te begryp	Selfvertroue Realistiese selfassessering Openhartige selfgerigte humorsin
Selfhandhawing/selfgeldig	Die vermoë om ontwrigtende impulse en gemoedstoestande te beheer of te herlei 'n Neiging om oordeel tydelik te staak - om te dink voordat jy handel	Betroubaarheid en integriteit Gemaklikheid met dubbelsinnigheid Oop-wees vir verandering
Motivering	'n Passie om te werk vir redes wat verder strek as geld en status 'n Neiging om doelwitte met energie en volharding na te streef	'n Sterk motivering tot prestasie Optimisme, ook in die aangesig van mislukking Organisatoriese toewyding
Empatie	Die vermoë om die emosies van ander te verstaan Vaardigheid in die hantering van mense volgens hul emosionele reaksie	Kundigheid in die bou en behou van talent Kruiskulturele sensitiwiteit Kliëntediens
Sosiale vaardighede	Kundigheid in die bestuur van verhoudings en die bou van netwerke 'n Vermoë om gemeenskaplike grondslag en noue verband te vind	Effektiwiteit in die lei van verandering Oorredingsvermoë Kundigheid in die bou en lei van spanne

Elk van die vermelde komponente van emosionele intelligensie sal vervolgens ter verheldering kortliks aandag geniet.

- **Selfbewussyn** – Selfbewussyn is die eerste komponent van emosionele intelligensie en dit beteken om ten volle bewus te wees van jou emosies, sterkpunte, swakpunte en behoeftes. Mense met 'n goed-ontwikkelde selfbewussyn kan herken word aan hul selfvertroue. Hulle het 'n goeie begrip van hul vermoëns

en is minder geneig tot mislukking. Hulle weet ook wanneer om vir hulp te vra en fokus op hul sterkpunte. Selfbewussyn word verder herken aan openheid en die vermoë om sigself realisties te assesseer. Mense met 'n hoë selfbewussyn is in staat om eerlik en akkuraat oor hul emosies te praat, asook oor die invloed daarvan op hul werk. 'n Verdere hoofkomponent van selfbewussyn is 'n openhartige, selfgerigte humorsin. Mense met 'n goed-ontwikkelde selfbewussyn is ook openhartig in die erkenning van mislukkings.

- **Selfhandhawing / selfgelding** – Selfhandhawing is 'n soort interne gesprek wat mense wat daarvan gebruik maak in staat stel om negatiewe gemoedstoestande en impulse te beheer en op suksesvolle wyses te kanaliseer. Selfhandhawing is van groot belang vir leiers. Eerstens is mense wat in beheer van hul gevoelens en impulse is (m.a.w. redelike mense) in staat om 'n omgewing van vertrouwe en billikheid te skep. Dit is verder belangrik om kompeterende redes – mense wat hul emosies bemeester het, is in staat om by verandering aan te pas. Die belangrikheid van selfhandhawing vir leierskap kan verder gevoer word deur die feit dat dit integriteit bevorder wat nie net 'n persoonlike nie, maar ook 'n organisatoriese deug is.
- **Motivering** – Goleman (2005:109) is van mening dat motivering die een eienskap is waarvoor alle leiers beskik. Hulle word gedryf om bo verwagting te presteer – dit is hul eie asook elke ander een se verwagtinge. Mense met leierskappotensiaal word gemotiveer deur 'n diepgesetelde begeerte om te presteer ter wille van prestasie en nie om eksterne redes soos 'n groot salaris of status nie. Mense met hoë motiveringsvlakke bly ook optimisties selfs in die aangesig van teenspoed.
- **Empatie** – Van al die dimensies van emosionele intelligensie is empatie die waarneembaarste. Vir 'n leier beteken empatie om ander se gevoelens, tesame met ander faktore, in ag te neem wanneer besluitneming plaasvind. Empatie is veral om drie redes belangrik as 'n komponent van leierskap: die toenemende gebruik van spanne, die vinnige tempo van globalisasie en die groeiende behoefte om talent te behou. Die leier van 'n span moet in staat wees om die behoeftes en sienswyses van alle spanlede te verstaan. Globalisasie is nog 'n rede vir die toenemende belangrikheid van empatie vir leiers. Kruiskulturele dialoog kan maklik lei tot misverstande – empatie is die teenmiddel. Mense wat oor empatie beskik is meer ingestel op die subtiliteite in liggaamstaal. Hulle het 'n diep begrip vir die bestaan en belangrikheid van kulturele en etniese verskille. Empatie speel ook 'n sleutelrol in

die behoud van talent, veral in die hedendaagse inligtingseconomie. Leiers het nog altyd empatie nodig om mense te ontwikkel en te behou. Leiers met empatie het meer simpatie met diegene rondom hulle – hulle gebruik hul kennis om mense op subtiele, maar belangrike wyses te verbeter.

- **Sosiale vaardighede** – Die eerste drie vaardighede van emosionele intelligensie se fokus is op selfbestuursvaardighede. Die laaste twee, empatie en sosiale vaardighede, is gemoeid met 'n mens se vermoë om verhoudings te bestuur. As 'n komponent van emosionele intelligensie is sosiale vaardighede nie so eenvoudig as wat dit klink nie. Dit is nie net 'n geval van vriendelikheid nie, want mense met hoë vlakke van sosiale vaardighede is baie selde onaangenaam van aard. Sosiale vaardighede is egter vriendelikheid met 'n doel – om mense in die verlangde rigting te rig. Sosiale vaardighede is die sameloop van al die ander dimensies van emosionele intelligensie en is op verskeie maniere waarneembaar in die samelewing. Sosiale vaardighede word deur Goleman (2005:117) beskou as 'n sleutelleierskapvermoë, veral as dit vergelyk word met die ander komponente van emosionele intelligensie. 'n Leier se taak is onder meer om met behulp van ander mense 'n taak te voltooi, en sosiale vaardighede maak dit moontlik.

Emosionele intelligensie kan aangeleer word, alhoewel die proses nie maklik is nie. Dit vereis tyd en toewyding, maar die voordele verbonde aan 'n goed-ontwikkelde emosionele intelligensie vir beide die individu en die organisasie maak dit die moeite werd.

Goleman, Boyatzis en McKee (2002:20) sê die volgende oor emosionele intelligensie en leierskap: “Great leaders move us. They ignite our passion and inspire the best in us. When we try to explain why they are so effective, we speak of strategy, vision, or powerful ideas. But the reality is much more primal: Great leaders works through the emotion. No matter what leaders set out to do – whether it’s creating strategy or mobilizing teams to action – their success depends on how they do it. Even if they get everything else right, if leaders fail in this primal task of driving emotions in the right direction, nothing they do will work as well as it could or should.”

Dit blyk dus dat die ontwikkeling van emosionele intelligensie by leerders onontbeerlik is vir die verwesenliking van hulle volle leierskappotensiaal.

Burns (in Sergiovanni & Moore 1989:214-215) onderskei tussen twee soorte waardegeoriënteerde leierskap, naamlik **transformatiewe leierskap** en **transaksionele leierskap**. Alhoewel Burns reeds in 1978 oor transformatiewe leierskap geskryf het, het die beklemtoning daarvan as 'n leierskapsbenadering eers heelwat later plaasgevind. Burns (1978:19) definieer transformatiewe leierskap as “inducing followers to act for certain goals that represent the values and the motivations – the wants and needs, aspirations and expectations of both leaders and followers”. Transformatiewe leierskap is 'n manier waarop “leaders and followers raise one another to higher levels of morality and motivation” (Burns 1978:20). Transformatiewe leierskap is gebaseer op vertroue en begrip. Transaksionele leierskap is volgens Bass (1986:71) gerig op die individu se basiese, hoofsaaklik ekstrinsieke motiewe en behoeftes. Volgens Burns (1978:4) is transaksionele leierskap 'n leierskap van uitruiling. Dit is 'n hiërargiese vorm van leierskap waar die leier doelwitte voorsien en die volgelinge die take uitvoer. (Hierdie leierskapsbenadering word in paragraaf 4.4 verder toegelig).

'n Leierskapsbeskouing wat ooreenkomste toon met Covey se waardegedrewe leierskap, Goleman se emosionele intelligensie en Burns se transformatiewe leierskap is Greenleaf se dienaar (“servant”) leierskap. In sy werk bespreek Greenleaf die behoefte vir 'n meer gepaste benadering tot leierskap, een wat diens aan ander as prioriteit stel. Greenleaf (2002:23) wys daarop dat die dienaar - leier iemand is wat in die eerste plek 'n dienaar is. Dienaar-leierskap beklemtoon diens aan ander en die deel van mag in besluitneming. Dié dienaar en leier word soms beskou as verskillend van mekaar. Die woorde dienaar en leier is saamgevoeg om 'n paradoksale idee van dienaarskap te skep. Dienaar-leierskap verteenwoordig 'n duidelike wegbeweeg van 'n outokratiese en hiërargiese stelsel van leierskap wat soms in onderwysprogramme voorkom. Die dienaar-leier streef daarna om vaardighede in ander te ontwikkel en om mense te help om hul volle potensiaal te verwesentlik. In sy wese is dienaar-leierskap 'n langtermyn, transformatiewe benadering tot die lewe - in essensie 'n leefwyse wat oor die potensiaal beskik om positiewe verandering in die samelewing te bewerkstellig (Spears:2002). Dienaar-leierskap behels ook vakleerlingskap (“apprenticeship”). Die term is geskik omdat dit beide onderrig in teorie en toesighouding in die praktyk impliseer deur iemand wat beide die konsep en die individu se poging tot bemeestering daarvan begryp. 'n Vakleerlingskap is noodsaaklik in dienaar-leierskap omdat die waarde van dienaar-leierskap slegs besef kan word deur voortdurende toepassing daarvan. Alhoewel die konsep eenvoudig is, is die uitvoering

daarvan meer ingewikkeld. Geen bepaalde formule rig die implementering van dienaar-leierskap nie. Dienaar-leierskap vind uitdrukking as 'n individuele ervaring wat gebaseer is op die individu se unieke talente en vaardighede. Elke individu en skool sal dus verskil in die wyse waarop hulle dienaar-leierskap onderrig en toepas.

Een van die toepassingswaardes van hierdie leierskap behels die gebruik daarvan in programme wat verband hou met persoonlike ontwikkeling en transformasie, soos jeugleierskapontwikkelingsprogramme. Dienaar-leierskap funksioneer op beide die institutionele en persoonlike vlakke. 'n Sterkpunt van dienaar-leierskap is dat dit almal aanmoedig om aktief geleenthede te soek om te dien en om ander te lei en sodoende die potensiaal te skep om die kwaliteit van lewe dwarsdeur die samelewing te verbeter.

Die praktyk van hierdie leierskap behels dus die ontwikkeling van 'n verskeidenheid vermoëns waarvoor studente soms onderrig moet ontvang en waarop hul aandag gereeld gefokus moet word. Hierdie vermoëns sluit in:

- * Luister. 'n Dienaar luister goed omdat deur te luister, begrip in probleme kan ontwikkel en opgelos word.
- * Empatie. 'n Empatiese benadering stel 'n individu in staat om met ander se behoeftes te identifiseer en gemeenskaplikhede te beklemtoon eerder as verskille.
- * Bereidwilligheid om te verander. 'n Dienaar-leier is oop vir die proses van persoonlike groei en nuwe idees en stagneer nooit.
- * Bepeinsing en refleksie. Dit is noodsaaklik vir selfondersoek en persoonlike bewustheid wat die hart van dienaar-leierskap aanraak.
- * Onderrig in dienaar-leierskap sluit eksperimentele aktiwiteite sowel as besprekings oor bepaalde leierskapkonsepte in. Vorms van eksperimentele leer wat effektief aangewend kan word is:
 - * Spanbou-aktiwiteite. Dienaar-leierskap is volgens Spears (2002:59) inklusief eerder as eksklusief en word gewy aan groepsontwikkeling eerder as isolasie.

* Groepaktiwiteite. Leerders behoort aangemoedig te word om 'n verskeidenheid projekte voor te stel, te ontwerp en te implementeer wat gemik is op gemeenskapsdiens.

Die rol van die onderwyser binne hierdie benadering is krities tot die leerproses. Die rol behoort dié van fasiliteerder te wees - laat leerders vryheid toe om te fouteer en besluite te neem. Sodoende maak die fasiliteerder dit vir die leerders moontlik om die swaarkry en belonings van die leierskap te ervaar. Dit is noodsaaklik dat dienaar-leierskap ingeoefen word om die ontwikkeling daarvan te bevorder. Die oefening is slegs 'n dissipline omdat die doel van dienaar-leierskap is om 'n ryker, produktiewer en effektiewer lewe te lei. Wanneer dienaar-leierskap deel word van 'n organisasie se visie of doelwitte word, word die persone wat dit aanvaar mekaar se mentors. Sodoende word vennootskappe tussen leerders gevorm - groepe word spanne en organisasies word fyn besnaarde instrumente vir dienslewering aan die onderskeie rolspelers.

Spears (2002:62) wys daarop dat van die voorregte om met dienaar-leierskap op skoolvlak geassosieer te wees, is om die ontwikkeling van leerders se leierskapvermoëns waar te neem soos hulle die werklikhede van die implementering van dienaar - leierskap konfronteer en sodoende daaruit groei en ontwikkel.

Sommige van die veranderinge wat kan voortspruit uit leerders se interaksie met dienaar-leierskap is:

- die ontwikkeling van 'n toewyding tot groepsideale;
- die ontwikkeling van 'n verdraagsaamheid tot diversiteit;
- hulle leer dat, ten spyte van hul ego's en ambisies, daar tye is wanneer dit beter is om eerder te volg as te lei;
- hulle leer die belonings van dienslewering en raak geneig om meer daarvan te doen en ander aan te moedig tot soortgelyke optrede;
- hulle leer om betrokke te raak in reflektiewe aksies, byvoorbeeld om hul eie gedrag waar te neem en gedragsaanpassings te maak op basis van hul ervaring, en
- hulle vind meer sin in hul lewe en, meer bevrediging in wat hul doen. Hulle is ook meer sensitief teenoor die wel en weë van ander.

Die ontwikkeling van sulke eienskappe is sekerlik van die mees edele doelwite van onderwys in 'n vrye samelewing. Greenleaf se teorie van dienaar-leierskap is dus 'n vorm van transformatiewe leierskap.

Skole kan baat vind deur hul leierskapontwikkelingsprogram op die beginsels van hierdie tipe leierskap te skoei. So 'n program kan junior -en senior hoërskoolleerders en volwasse mentors insluit om leerders te betrek by diensleweringprojekte in hul gemeenskappe. Die voordeel verbonde aan 'n dienaar-leierskapprogram is dat dit 'n gestruktueerde omgewing skep waarin die beginsels van dienaar-leierskap wat aanvanklik deur instruksies verken en geleer is prakties geïmplementeer kan word. Terugvoering behoort verskaf te word oor diensprojekte - wat is geleer en hoe word die beginsels wat geleer is in die lewe toegepas. Dinaar-leierskap konsepte behoort ook gedeel te word - plaaslike nuusblaaië kan artikels plaas wat dienaar-leierskapinligting bevat.

Dinaar-leierskap verskaf 'n unieke benadering tot institutionele bestuur wat deelnemende bestuur en 'n diens-georiënteerde omgewing komplimenteer. Dinaar, waardegedrewe, transformatiewe en emosioneel-intelligente leierskapbeginsels staan sentraal in die implementering van enige jeugleierskapontwikkelingsmodel.

Kennis en insig van bogenoemde benaderings sou jeugleiers dus kon ondersteun in die proses van die ontwikkeling van hul leierskappotensiaal.

Maxwell (2002:9) is van mening dat dit vir sommige mense van nature makliker is om te lei, maar dat almal wat daartoe gemotiveer is, vaardighede kan aanleer wat nodig is vir 'n goeie leier. Hy is verder oortuig dat jy iemand kan leer om ander mense positief te beïnvloed ten opsigte van dit wat vir jou belangrik is – jou geloof, jou waardes en jou doelwitte. Maxwell (1993:1) stel dit kort en kragtig - leierskap is invloed.

In die lig van die voorafgaande is dit nodig om die hoofkenmerke te identifiseer. Tabel 4.2 poog om 'n oorskou te gee van verskillende skrywers se siening van leierskap.

Tabel 4.2 Samevatting van verskillende skrywers se beskouinge oor leierskap

SKRYWER	KENMERK
Goleman, 2005:97	▪ Emosionele intelligensie
Bennis & Thomas, 2004:151	▪ Vermoë om te leer uit alle ervarings
Goleman, Boyatzis & McKee, 2002:2	▪ Kernrol van emosionele intelligensie
Bennis & Nanus, 1985:78	• Mense beskik oor potensiaal vir leierskap
Stogdill, 1974:261	• Kuns om samewerking te bewerkstellig
Kouzes & Posner, 1995:18	• Inspirering van ander tot 'n gedeelde visie
Burns, 1978:20	• Beïnvloeding van mense
Maxwell, 1993:1	• Leierskap is invloed
Neck et al., 1998:27	• Beïnvloedingsproses
Yukl, 1994:87	• Sosiale beïnvloedingsproses
Wheatley, 1994:44	• Waarde van verhoudings en proses
Kotter, 1990:1	• Motivering van mense tot 'n visie
Charlton, 1992:3	• Beïnvloeding van mense tot spanwerk
Greenleaf, 2002:23	• Dienslewering

Uit hierdie voorstelling is dit duidelik dat die skrywers dit eens is dat leierskap se fokus essensieel gerig is op die beïnvloedingsproses van mense. Dit blyk verder dat leierskap 'n dinamiese, persoonlike ontwikkelingsproses is. Leierskap is allermins 'n eenvoudige konsep. Intendeel, dit is 'n komplekse proses. 'n Duidelike begrip vir die kompleksiteit van leierskap word benodig om leerders te help om tot die bes moontlike leiers te ontwikkel.

Hoewel daar dus 'n wye verskeidenheid van definisies, beskouings en perspektiewe oor leierskap is, kan die volgende sleutelemente vir hierdie studie as van belang uit voorafgaande afgelei word :

- 'n Visie-gerigtheid is normaalweg aanwesig.
- Die waarde van inspraak word telkens beklemtoon.
- Die belang van gerigtheid en doelstellings is aanwesig.
- 'n Spanbenadering en om mense te beïnvloed, is 'n prioriteit.
- Goeie menseverhoudinge is noodsaaklik.
- Daar is 'n wil om te dien en 'n beïnvloedingsproses van mense
- Motivering en inspirasie is betekenisvol.
- Daar is insig in die belangrikheid van samewerking en leer.

Leierskap het dus verskillende betekenis vir verskillende mense in verskillende kontekste. Die meeste definisies van leierskap weerspieël die aanname dat dit 'n beïnvloedingsproses behels waar 'n leier 'n doelbewuste invloed uitoefen oor volgelinge. Dit is nie maklik om 'n enkele definisie uit te lig nie – dit hang af van die doel van die navorsing.

Vir die doel van dié studie word leiers (beide volwassenes en adolessente) gedefinieer as individue wat vir hulself kan dink, hul denke en gevoelens aan ander kan kommunikeer en ander op 'n etiese en sosiaal-verantwoordelik wyse beïnvloed met die oog op potensiaal-ontwikkeling.

4.3 JEUGLEIERSKAPONTWIKKELING BY ADOLESSENTE

Leierskap en leierskapontwikkeling is essensieel tot werklike en fundamentele verandering (Van der Westhuizen 1998:116-175). Leierskap en leierskapontwikkeling kan nie geskei word van hul betrokke konteks nie, en dit is 'n sistematiese verskynsel (Van der Westhuizen 2002:192). "Leadership and sustaining change become two sides of the same

coin (where) leaders nurture these reinforcing processes through their understanding and participation.” Volgens Senge (1990:3) is lerende organisasies “organizations where people continually expand their capacity to create the results they truly desire, where new and expansive patterns of thinking are nurtured, where collective aspirations are set free, and where people are continually learning how to learn together”. Die organisasie – en dus ’n lerende organisasie – moet beskou word as ’n menslike gemeenskap, ’n lewende sisteem. Dit is soos ’n plant of adolessent – daar is geen enkeling wat dit aandryf nie, maar vele skenk aandag aan die voorbereiding van die tuin (Senge 1999:20-21).

Leierskapontwikkeling is ’n lewenslange proses, maar dit moet vroeg reeds ondersteun word. Alle leerders beskik oor die gawes vir leierskap, maar baie verwesenlik nooit die gawes nie. Baie jongmense het nog nooit die moontlikheid oorweeg om te lei nie. Dit mag wees dat hulle nie hul potensiaal besef nie, of hulle voel moontlik dat hul leierskap nie ’n verskil sal maak nie. Wat ookal die rede is, hulle voel nie in staat tot leierskap nie. Dit is egter elkeen se plig om die potensiaal vir leierskap in elke leerder te ontwikkel en te ondersteun.

Adolessensie is ’n tyd van geleentheid waar die leierskappotensiaal van individue ook behoort te ontwaak – dit is ’n geleentheid om adolessente te help om die leiers te word wat hulle reeds is. Leierskapontwikkelingstudies soos dié van Stodgill (1974) en Kouzes en Posner (1995) bespreek die waarde van leierskap, maar slaag nie heeltemal daarin om hul idees op jeugleierskap van toepassing te maak nie. Daar sal vervolgens aandag geskenk word aan die konsep *jeugleierskapontwikkeling*, met die klem op die uitgangspunt dat alle leerders oor leierskapvaardighede en -potensiaal beskik.

Beide volwassenes en adolessente is geneig om die konsep *leierskap* op beperkende of eng wyses te definieer. Hulle assosieer onder meer die volgende eienskappe met leierskap: selfvertroue, betroubaarheid, fiksheid, aantreklikheid, inisiatief, rykdom, ekstroversie, eerlikheid, gewildheid, intelligensie, goedgesmanierdheid, hardwerkendheid, gesondheid, en manlikheid. Volgens die algemene siening is leiers groot, ouer, en nie oorgewig nie, beskik hulle oor wilskrag en het hulle ’n behoefte aan uitnemendheid. Volgens Van Linden en Fertman (1998:20-21) is dit moontlik dat hierdie eienskappe ’n rol speel in leierskap, maar is dit nie die alleenbepalers van leierskappotensiaal nie. Hierdie eienskappe verskaf ’n beperkte beskouing van wat leierskap behoort te wees.

Van Linden en Fertman (1998) poog om weg te beweeg van hierdie enger siening van leierskap wanneer hulle verklaar: “understanding and appreciating the complexity of leadership is a prerequisite to supporting and challenging teenagers to be the best leaders they can be” (1998:8). Hulle sê voorts dat leiers (beide volwassenes en adolessente) individue is wat vir hulleself kan dink, hul gedagtes en gevoelens kan kommunikeer, en ander mense kan help om hul eie oortuigings te verstaan en daarvolgens op te tree. Hulle beïnvloed andere op ’n etiese en sosiaal-verantwoordelike wyse (1998:17).

Hierdie beskouing van leierskap help adolessente en volwassenes om dit in ’n nuwe lig te beskou as ’n stel vaardighede wat deur alle adolessente geleer en toegepas kan word. Die omskrywing is wyd genoeg om beide groepe leerders in te sluit – dié wat nie tans as leiers in hulle skole, gemeenskappe of tuis beskou word nie, maar ook dié wat reeds leierskapvaardighede op meer ooglopende wyses toon. Dit moedig alle jongmense aan om hul individuele potensiaal as leiers te ontdek en maak ’n appèl op skole, families en gemeenskappe om ’n omgewing te skep wat leierskap bevorder om die jong leiers d5e geleentheid te bied om hul leierskapvaardighede te verwesenlik en te beoefen.

Karnes en Bean (1990:3) ondersteun die standpunt dat leierskapontwikkeling ’n proses is wanneer hulle daarop wys dat leierskap baie meer behels as om verkies of aangewys te word in ’n bepaalde posisie – dit word bekom deur die nodige blootstelling en ervaring.

DesMarais, Yang en Farzanehkia (2000:3) dui sekere elemente aan wat noodsaaklik is in die ontwikkeling van jeugleierskap. Hulle lys die volgende aksies as kritieke elemente:

▪Vestig vennootskappe tussen die jeug en volwassenes

Dit is belangrik in leierskapontwikkeling vir leerders om toegang te hê tot die ervaring van ouer leiers. Vennootskappe bied ’n gemeenskaplik voordelige verhouding vir beide jongmense en volwassenes. Wanneer die verhouding beskou word as ’n vennootskap, sien beide die leerders en die volwassenes hoe hulle van mekaar kan leer. Hulle het beide iets om te gee en beide vind baat by die verhouding. Dit verskil heelwat van die tradisionele mentor-leerderverhouding waar die mentor die bron van alle kennis en mag is. ’n Vennootskap moet nie tot ’n presiese kopie van die volwassene lei nie, dit moet eerder tot ’n groeiende, aanpasbare, lerende leier lei.

▪Voorsien jongmense van besluitnemingsmagte en verantwoordelikheid vir die gevolge

Leerders wil verantwoordelikheid hê vir die take waarby hulle betrokke is. Dit is waar blote betrokkenheid nie genoegsaam is om leierskapontwikkeling te laat plaasvind nie. Die neem van verantwoordelikheid vir die prosesse en uitkomst, implementering en evaluasie is 'n ander manier om eienaarskap en volhoubaarheid vir projekte te voorsien. Dit lei ook tot leiers wat weet dat hul stem werklik tel.

▪Skep 'n breë konteks vir dienslewering

Leer vind die beste plaas in die konteks van werklike situasies. Leerders moet die geleentheid gebied word om hul kennis uit te brei tot in die breër gemeenskap. Wanneer jongmense hul individuele leierskap-ervarings in kontak bring met die breër gemeenskap beseft hulle dat die gemeenskap meer is as 'n plek is waar mense leef. Sodoende kan hulle ware verbande vorm tussen behoeftes en bronne, leer en diens, mense en leierskap. Om die nasionale parlement te besoek is 'n goeie ondervinding, maar as dit nie in verband gebring word met 'n begrip van die land se politieke stelsel nie sal dit nie 'n leerervaring wees nie.

▪Erken jongmense se ervaring, kennis en vaardighede

Leer en die ontwikkeling van leierskapvaardighede is deel van die proses om behoorlike ondersteuning en opleiding te ontvang om 'n leier te wees. Ongeag daarvan of 'n leier 'n leerder of 'n volwassene is, daar is sekere vaardighede waarvoor beskik moet word om 'n effektiewe leier te kan wees.

Hierdie elemente beklemtoon nie net die kompleksiteit van die proses nie, maar ook die veelkantigheid en breër siening daarvan ten opsigte van aktiewe deelname en betrokkenheid.

Gardner (1990:166) beklemtoon kommunikasievaardighede, asook vaardighede soos besluitneming en streshantering as vaardighede wat jong leiers moet leer.

Sandmann en Vandenberg (1995:33) dui drie gemeenskaplike temas aan vir leierskap wat baie ooreenkomste toon met bogenoemde strategieë, naamlik gedeelde leierskap, leierskap as verhoudings en leierskap in die gemeenskap. Die uitgangspunt van gedeelde leierskap is dat almal oor leierskapkwaliteite beskik wat saamgevoeg kan word en waaruit geput kan word wanneer nodig. Gedeelde leierskap help om die belangrikheid van die

groep te verstaan. Dit skep die geleentheid vir alle betrokkenes om deel te neem aan die veranderingsproses. Dit bevorder die waarde van samewerking en ondersteun die demokratiese proses. Leierskap as verhoudings is gebaseer op die konsepte van bemagtiging, vennootskappe en diens. Die derde tema, leierskap in die gemeenskap, beskou die gemeenskap as die plek waar die leierskapverhouding tot uiting kom. Die bevordering van belangrike waardes soos vertrouwe, toewyding, mededeelsaamheid en eienaarskap word beklemtoon.

Die waarde van leierskapontwikkeling is gesetel in die feit dat dit aksie-georiënteerd is – dit verskaf aan adolessente 'n 'stem' in die besluitnemingsprosesse wat hul lewens beïnvloed. Wanneer daar met leerders gewerk word is dit belangrik om waardering te toon vir die diversiteit, kreatiwiteit en energie van elke individu en om hulle te help om te sien dat hulle oor die vermoë beskik om te lei. Die konsep van leierskap moet konkreet gemaak word sodat hulle dit kan begryp. In adolessente manifesteer leierskap op meer wyses as om voor 'n groep te praat, 'n geleentheid te reël of 'n vergadering te lei. Dit is 'n energie, 'n vermoë wat op menige wyses geopenbaar word (Van Linden & Fertman 1999:2).

Jeugleierskap word beoefen wanneer jongmense standpunt inneem oor belangrike gemeenskapsake of wanneer hulle vrywillige gemeenskapsdiens lewer. Leierskap word dus elke dag deur jongmense getoon in hulle families, skole, werkplekke en die gemeenskappe. Van Linden en Fertman (1999:2) is van mening dat leierskapontwikkeling soms so subtiel plaasvind dat jongmense self nie daarvan bewus is dat hulle oor leierskapvaardighede beskik nie. Daarom beskou sommige jongmense leierskap as buite hul bereik en onbekombaar, vir ander is die proses aktief en selfvervullend.

Adolessente verskil in geslag, etnisiteit, sosio-ekonomiese status, leerstyle, persoonlikheidstipes, ervaring en onderwys (Van Linden & Fertman 1998:33-37). Hulle deel ook sekere gemeenskaplikhede soos die behoefte aan onafhanklikheid van hul ouers, die behoefte aan 'n tyd vir selfontdekking en die behoefte aan 'n tyd vir verkenning en die geleidelike ontwikkeling van hul leierskapvaardighede.

Van Linden en Fertman (1998:7) wys daarop dat werkgewers meer belangstel in adolessente wat leiers is.

In tabel 4.3 wat uit 'n VSA-studie (National Association of Colleges and Employers 2000:22) spruit, word die die top 10 persoonlike kwaliteite waarna werkgewers soek, getoon en word bogenoemde uitspraak van Van Linden en Fertman (1998) bevestig.

Volgorde	Persoonlike kwaliteite
1	Kommunikasievaardighede
2	Motivering / inisiatief
3	Spanwerkvaardighede
4	Leierskapvaardighede
5	Akademiese prestasie
6	Interpersoonlike vaardighede
7	Aanpasbaarheid
8	Tegniese vaardighede
9	Eerlikheid / integriteit
10	Werksetiek
10*	Analitiese / probleemoplossingsvaardighede

Nota:* Gelyk

Tabel 4.3 Top tien kwaliteite wat werkgewers verlang

Een van die maniere om leerders voor te berei vir dié soort vaardighede en persoonlike kwaliteite is ongetwyfeld deur leierskapontwikkeling en -beoefening op skoolvlak.

Barker (1997:357) benadruk dit dat vaardighede en vermoëns nie genoegsaam is vir leierskapontwikkeling om plaas te vind nie. Ontwikkeling vind plaas deur "increased understanding of the moral obligations of leadership and acceptance of the responsibilities to serve one's community and society". Daarom handel leierskapontwikkeling nie slegs oor ontwikkeling nie; dit behels ook opleiding, ontwikkeling en onderwys. Opleiding fokus op die leer van vaardighede en vermoëns. Volgens Barker (1997:359) is ontwikkeling om te leer om persoonlike behoeftes en wense aan te pas by dié van die groep. Dit is deel van die proses waar daar geleer word van persoonlike eienskappe en waardes wat

geassosieer word om 'n groep te lei. Onderwys is die proses om te verstaan hoe ander mense en stelsels funksioneer en hoe hulle besluitneming affekteer.

Uit bogenoemde word 'n beter begrip van die konsep *jeugleierskap* verkry wat daartoe kan bydra dat gepaste pogings aangewend kan word om leerders te ondersteun om die bes moontlike leiers te word in ooreenstemming met hul potensiaal.

Dit blyk verder dat jeugleierskapontwikkeling daartoe bydra dat volwassenes en leerders vennote raak in 'n proses waarby albei partye baat kan vind. Daar word erken dat jeugleierskapontwikkeling 'n kragtige instrument is om leerders nuwe vaardighede te laat ontdek, en om bestaande vaardighede te bevorder. Die vernaamste aspekte in hierdie verband word in die volgende afdeling in oënskou geneem.

4.4 TRANSFORMATIEWE EN TRANSAKSIONELE LEIERSKAP

Van Linden en Fertman (1998:18) verdeel die vereiste leierskapvaardighede vir jeugleiers na aanleiding van Burns (1978) se leierskapsmodel in twee kategorieë, naamlik transaksioneel en transformatief. Die gebruik van beide benaderings blyk die mees effektiewe manier te wees om jeugleierskapontwikkeling te ondersteun en te bevorder. Om hul leierskappotensiaal ten volle te ontwikkel, benodig leerders kennis en insig in beide transaksionele en transformatiewe leierskap. Omdat daar in dié betrokke studie spesifiek op jeugleierskapontwikkeling gefokus word, is dit belangrik dat 'n balans tussen transaksionele en transformatiewe leierskap gehandhaaf word.

Transaksionele leierskap fokus op die vaardighede en take wat gewoonlik met leierskap geassosieer word soos om in die openbaar te praat, om mag te deleger, om vergaderings te lei en om betrokke te wees by besluitneming. Dit is wat mense doen wat leiers is. Transformatiewe leierskap fokus op die proses van leierskap en wat dit beteken om 'n leier te wees. Dit is gemoeid met hoe individue hulle vermoëns gebruik om mense te beïnvloed. Die basiese verskil tussen die twee benaderings is dat transaksionele leierskap die **doen van leierskaptake** is terwyl transformatiewe leierskap **leier-wees** behels. Fokus op beide benaderings is die mees effektiewe wyse om jeugleierskapontwikkeling te ondersteun en te begelei.

Transformatiewe leierskap fokus op die persoonlike eienskappe van leierskap. Dit is leierskap deur voorbeeld. Van Linden en Fertman (1998:12) wys daarop dat wanneer adolessente gevra word of hulle leiers is, die antwoord gewoonlik negatief is. Wanneer hulle gevra word wat hulle die vorige naweek gedoen het, en hoe hulle daarvoor besluit het, of as hulle praat oor hul rol in besluitneming in hul vriendekring kan hulle gewys word op hoe hulle ander beïnvloed en lei.

Transformatiewe leierskap fokus op adolessente wat waarde heg aan hoe hulle as rolmodelle optree, oordeelkundige besluite neem en ander op positiewe wyses beïnvloed.

Deur die beklemtoning van transformatiewe leierskap word adolessente op die volgende wyses gehelp (Van Linden & Fertman 1998:18-19):

- Waardeer die deelname en ondersteuning van ander. Tieners verstaan dat hulle ander nodig het; hulle waardeer ander se pogings. Vriende en familielede word gesien as bronne van ondersteuning en onderskraging.
- Oorweeg alle standpunte en raad voordat besluite geneem word. Besluitneming word as 'n oop proses beskou. Besluite word nie in isolasie geneem nie, maar word bereik ná oorweging van die moontlike gevolge en uitkomst vir ander. Die adolessente is daarvan bewus dat hul besluite toekomstige optrede van hulself en ander sal beïnvloed.
- Neem individue in hul konteks en situasies in ag. Leer om te lei beteken nie net om te verdra nie, maar ook om die standpunte, kulture en behoeftes van ander mense te verstaan en te waardeer. Empatie en omgee vir ander is deel van die oorweging van ander se standpunte.
- Gebruik individue om besluite te toets. Besluitneming fokus energie en inspanning. Die punte waarop besluite geneem word is geleenthede om nuttige terugvoer en nuwe inligting te ontvang. Vertroue en eerlikheid word geleer wanneer adolessente gemaklik voel om hul besluite duidelik te definieer asook met hul werkwyse ter bereiking van hul doelwitte.
- Ontwikkel jouself (die leier binne jouself) eerste om beter bydraes tot die groep te kan lewer. Dit is maklik om ander te blameer vir jou eie tekortkominge. Die fokus op selfverbetering is 'n kragtige instrument van leierskap.
- Leer van jou ervaring en veralgemeen dit tot die 'ware lewe'. Die sien van die groter prentjie en die toepassing van dit wat geleer tot die werklike lewe is 'n hoër vlak van

leer. Hierdie perspektief verskaf objektiwiteit en voorsien motivering om selfs in moeilike tye te leer.

- Erken die belangrikheid van die proses. Nie alles kan en moet vandag voltooi en afgehandel word nie. Begryp dat dit noodsaaklik is om tyd neem om te leer en dat dit deel is van die proses om te leer om 'n leier te wees. Fokus op die proses maak dit vir elke individu moontlik om na waarde geskat te word en om sy of haar talente te beklemtoon.
- Deel leierskapverantwoordelikhede (groepkrag). Om te leer wanneer om skiet te gee en wanneer om standpunt in te neem is deel van karakterbou. Deel hiervan is ook om te leer om ander te vertrou. 'n Ondersteunende en vertrouenswaardige omgewing sal ander toelaat om na vore te tree en hul potensiaal te verwesenlik. Sulke situasies sal groeplede laat veilig voel en sodoende sal hulle meer bereidwillig wees om risiko's te neem.

Transaksionele leierskap beklemtoon die maniere waarop die take van leierskap uitgevoer kan word. Hierdie soort leierskap is produk-georiënteerd: die leier stel die reëls en prosedures saam om die produk te maak. Dié wat gelei word, volg die reëls en prosedure om die produk te produseer. Leierskap is egter meer inklusief as dié benadering en behels meer as die blote transaksie tussen mense. Die beklemtoning van transaksionele leiereienskappe kan die jeugleier onder meer op die volgende wyses van hulp wees :

- Skat probleemoplossing-identifikasie na waarde. Om take te voltooi en doelwitte te bereik moet daar eers vasgestel word wat gedoen moet word. Om te leer waar om te begin om sake aan te spreek en om te weet hoe om moontlike oplossings te vind vereis 'n bereidwilligheid om oop te wees, om hulp van ander te vra en om jou eie persepsies en gevoelens te deel.
- Neem besluite - selfs al is alle rolspelers nie in die saak geken nie - om die proses vorentoe te neem. Om 'n taak afgehandel te kry vereis aksie. Dit moet 'n prioriteit wees om stappe te doen ter bereiking van 'n doel. Leiers leer om sensitief te wees teenoor die feit dat sommige besluite nie ideaal mag wees vir elke individu nie, maar hulle sal steeds help om die taak voorhande tot voltooiing te bring.
- Gebruik standarde en beginsels as riglyne wanneer besluite geneem word. Alle adolessente in 'n groep hoef nie saam te stem met die besluite wat geneem is nie, maar hulle moet ten minste saamstem oor hoe die besluite geneem is. Individue moet in staat wees om die proses te artikuleer wat hulle gebruik het om hul keuses te maak om sodoende hulle rigtinggewende beginsels te identifiseer.

- Ontwikkel juisself (jul interne leiers) om beter besluitnemers vir die groep te wees. Die bou van vertroue en ondersteuning tussen groep- en familielede is hoe leierskapontwikkeling begin. Hierdie voortdurende proses behels om na ander mense te luister, om resultate te antisipeer, konflikte en spanning te konfronteer en terugvoer te gee.
- Kry dinge gedoen. Resultate tel. Dit is belangrik vir die adolessent se selfkonsep om gesien te word as betroubaar en as 'n staatmaker. Adolessente heg waarde aan verwagtinge waaraan hulle moet voldoen; hulle sal bereid wees om hard te werk om aan die verwagtinge te voldoen.
- Erken die belangrikheid van die produk. Uitkomst is belangrik. Jeugleiers moet in staat wees om te artikuleer waarheen 'n aktiwiteit, program of taak lei. As groeplede nie aktief is en uitgedaag word nie sal hulle nie volkome deelneem nie. Hulle moet voel dat hulle iets van waarde gekry het wat hulle dadelik kan gebruik.
- Neem verantwoordelikheid (persoonlike mag). Om vorentoe te beweeg vereis vertroue in eie vermoëns. Adolessente moet weet hulle kan 'n bepaalde taak doen of deelneem aan 'n aktiwiteit. Hulle moet elke keer as hulle besluit om 'n nuwe verantwoordelikheid aan te pak die uitdagings en geleenthede herken.

Beide voorafgenoemde kategorieë van leierskapvaardighede, naamlik transformatiewe en transaksionele leierskap, is belangrik in die ontwikkeling van leerders se leierskappotensiaal. Die spesifieke vaardighede betrokke, soos onder meer kommunikasie, word op 'n latere stadium in die studie breedvoerig bespreek.

Wanneer daar met adolessente gewerk word, moet die basiese menslike waardes soos eerlikheid, vertroue, samewerking, respek, verantwoordelikheid, hoop, vasberadenheid en lojaliteit ontwikkel en ondersteun word om sodoende die basis te lê vir die ontwikkeling van bevoegde leiers.

Een van die doelwitte van leierskapontwikkeling is om leerders te help om van beide hul transformatiewe en transaksionele leierskapvermoëns bewus te raak, te ervaar en daarop te reflekteer. Soos gemeld, beskik alle adolessente oor leierskappotensiaal; hulle toon reeds die leierskapvermoëns op verskeie wyses in hulle families, skole en gemeenskappe. Vandag se jongmense is uiteindelik môre se leiers. Hulle sal in hul werkplekke, gemeenskappe en hulle families, leiers wees en daarom is dit essensieel om hierdie latente potensiaal te ontwikkel.

Dit blyk uit die voorafgenoemde dat die kern van enige leierskapontwikkelingsprogram gefokus moet wees op die bevordering van transaksionele en transformatiewe vaardighede by alle leerders. Wanneer leerders die vaardighede verwerf wat met transaksionele leierskap geassosieer word, leer hulle hoe om doelwitte te bereik deur 'n groep met vertrouwe vorentoe te laat beweeg. Die betrokkenheid van slegs enkele leerders, byvoorbeeld die Verteenwoordigende Raad van Leerders, by leierskapontwikkeling is duidelik 'n voorbeeld van transaksionele leierskap. Deur begrip te toon vir die eienskappe van transformatiewe leierskap word leerders gehelp om die belangrikheid van werk as 'n span in 'n proses te sien, en dit nie slegs as 'n spesifieke doel te beskou nie. Leierskapgeleenthede behoort nie net beperk te wees tot VRL-lede en klaskapteins nie. Sodoende word die definisie van leierskap binne 'n skool verbreed.

4.5 DIE PROSES VAN JEUGLEIERSKAPONTWIKKELING

In die ontwikkeling van leierskap het verskeie modelle met verloop van tyd ontstaan, spesifiek ook ten opsigte van jeugleierskapontwikkeling. Die gevaar bestaan dat die benutting van hierdie ontwikkelingsmodelle vir volwassenes nie altyd geskik vir die jeug is nie omdat laasgenoemde oor hul eie unieke ontwikkelingsbehoefte beskik.

Dit is daarom gewens en noodsaaklik dat jeugleierskapontwikkelingsprogramme gebaseer is op die mees resente jeugleierskapteorieë.

Van hierdie modelle fokus daarop om jeugleiers deur verskillende fases of stadia van ontwikkeling te neem. Die stadia van die sogenaamde stadiummodel van Van Linden en Fertman, wat 'n verfrissende nuwe blik behoort te bied op leiers en leierskap, sal vervolgens toegelig word.

4.5.1 Stadiummodel van leierskapontwikkeling

Van Linden en Fertman (1998:19) identifiseer drie belangrike stadia tydens adolessente se leierskapontwikkeling, naamlik bewuswording, interaksie en bemeestering. Daar is vyf dimensies wat by elk van die leierskapontwikkelingstadiums pas, naamlik:

- Leierskapkennis
- Leierskapgesindheid

- Kommunikasie
- Besluitneming
- Stresbestuur.

Die drie stadia word eerstens kortliks toegelig, waarna die vyf vermeldde dimensies aan die orde kom.

Die drie stadia volg op mekaar, maar is buigsaam van aard deurdat adolessente van een stadium na die volgende kan beweeg om weer na die vorige stadium terug te beweeg wanneer hulle 'n nuwe situasie beleef.

4.5.1.1 Verskillende stadia van jeugleierskapontwikkeling

Stadium Een: Bewuswording. Die fokus tydens hierdie stadium is op die aanvanklike bewuswording van 'n mens se leierskappotensiaal en -vermoëns. Adolessente (sommige volwassenes ook) is gewoonlik onseker of onbewus van wat hul leierskappotensiaal is. Adolessente in hierdie stadium dink nie aan hulself as leiers nie en benodig hulp om te begin om hul eie leierskappotensiaal te identifiseer en uit te bou. Tydens Stadium Een behoort die jeug geleer te word omtrent die verskillende maniere om 'n leier te wees sodat hulle 'n verskeidenheid vaardighede kan ontwikkel en gebruik. Aangesien hulle aan groepe behoort, kan volwassenes hulle help om te verstaan hoe groepe funksioneer en die rolle wat lede van 'n groep vertolk. Aktiwiteite wat adolessente help om eerste na hulself te kyk en dan uitwaarts na ander, behoort effektief te wees om hulle meer te leer oor kommunikasie. Die ontwikkeling van besluitnemings- en stresbestuursvaardighede is ook belangrik in hierdie eerste stadium. Heelwat jongmense ressorteer onder die bewuswordingstadium. Ouers en opvoedkundiges kan saamwerk om leerders aan te moedig om oor leierskap te dink, sommige basiese leierskapvaardighede te beoefen en hul rolle in groepe te verken.

Stadium Twee: Interaksie. In dié stadium versterk en brei jong leiers hul leierskappotensiaal en -vaardighede uit. Groei in leierskapvermoëns en selfvertroue word versterk deur interaksie. Leerders in dié stadium is betrokke in aktiwiteite waar hulle hul leierskapvaardighede ontwikkel. Leerders in hierdie stadium is gretig om meer van leierskap te leer. Hulle beskik oor sekere kennis en ondervinding met betrekking tot leierskap, maar benodig steeds nuwe geleenthede om hul leierskapvaardighede verder te

ontwikkel. Leerders in dié stadium benodig steeds leiding en ondersteuning wanneer hulle projekte aanpak. Hulle is nie ten volle voorberei om op hul eie te werk nie. Volwassenes kan help met die stel van prioriteite en stresbestuur. Ouer groepslede kan positiewe rolmodelle wees. Leerders in hierdie stadium is gewoonlik baie betrokke in ekstra-kurrikulêre aktiwiteite en mag soms vind dat hulle oorlaai is. Ondersteuning en balans van besorgde volwassenes moet daargestel wees vir Stadium Twee-leiers. Menige tieners maak deel uit van die tweede stadium. Hulle is betrokke in skool-, gemeenskap- en kerk-aktiwiteite. Hulle het baie vol programme. Ouers en opvoedkundiges moet help om ondersteuning en leiding te verskaf aan die leerders sodat hulle kan leer om ewewig te behou in al hul aktiwiteite. Alle ekstra-kurrikulêre aktiwiteite en VRL-aktiwiteite is uitstekende leierskapontwikkelingsgeleenthede vir Stadium Twee-leiers.

Stadium Drie: Bemeestering. Die bemeestering van leierskapvaardighede in spesifieke areas en lewensaktiwiteite is die fokus van Stadium Drie. Leerders gebruik hul leierskapvaardighede om nuwe belangstellings en energie te skep vir projekte. Leerders in hierdie stadium het die voorbereiding en ondersteuning om voorwaarts te beweeg en om nuwe leierskapsrolle aan te neem. Hulle is inderdaad besig om hulle eie lewens te beheer en is leiers. Baie min jongmense en volwassenes bereik ooit die bemeesteringsvlak. Ander mag dwarsdeur hul lewe tussen stadium twee en drie fluktueer.

Leerders wat hul leierskapvaardighede gebruik terwyl hulle op jeugleierskapstrukture soos die VRL dien het baie keer die bemeesteringsvlak bereik. Volwassenes kan die leerders help om plekke te vind om te dien en hulle kan aktief luister en hulle ondersteun in hulle projekte.

In elk van die voorafvermelde stadiums raak adolessente aspekte van transformatiewe en transaksionele leierskap aan. Beide aspekte van leierskap moet volgens Van Linden en Fertman (1998:109) ervaar en ontwikkel word voordat 'n adolessent se leierskappotensiaal ten volle kan realiseer.

Uit bogenoemde toeligting van die drie stadiums van leierskapontwikkeling blyk dit duidelik dat vir jong leiers om effektiewe leiers te word, hulle deur elke stadium moet beweeg. Ander interessante idees wat hieruit voortspruit, is dat jeugleiers in elke stadium in 'n leerproses is. Hulle verkry inligting oor leierskap en interpersoonlike vaardighede wat met leierskap geassosieer word. By nadere ondersoek blyk dit dat die

leierskapontwikkelingstadia nie 'n liniêre proses is nie. Ter staving hiervan kan gemeld word dat wanneer bemeestering op een vlak plaasvind, dit terugbeweeg na bewuswording dat daar iets nuuts te leer is, dat daar 'n nuwe pad vir potensiaal is. Vordering deur die verskillende stadia word dus gekenmerk deur begin en stop; die jeugleiers beweeg heen en weer tussen stadiums soos hulle verskillende maniere probeer vind om hul behoeftes en begeertes te vervul.

Die kennis wat hieruit voortspruit, is baie relevant vir hierdie betrokke studie en sal veral met groot vrug aangewend kan word wanneer daar in 'n latere hoofstuk aandag geskenk word aan strategieë vir die ontwikkeling van jeugleiers.

4.5.1.2 Dimensies van leierskapontwikkelingstadia

Soos voorheen vermeld (par. 4.5.1), het elk van hierdie ontwikkelingstadiums vyf dimensies wat kognitiewe, emosionele en gedragsaspekte insluit. Dit verskaf 'n verwysingsraamwerk om die adolessent se leierskapontwikkeling te beoordeel, te monitor en te evalueer. Elke dimensie word verdeel in transaksionele en transformatiewe leierskapontwikkelingsvaardighede, -geleenthede en -aktiwiteite.

In elke leierskapontwikkelingstadium bekom leerders leierskapkennis en -gesindhede en ontwikkel hulle 'n verskeidenheid interpersoonlike vaardighede (kommunikasie, besluitneming en stresbestuur).

Elkeen van die betrokke dimensies is vervolgens bespreek om hul relevansie as verwysingsraamwerk in jeugleierskapontwikkeling aan te toon.

i) Leierskapkennis

Leierskapkennis omsluit alles wat die adolessent omtrent leierskap en leier-wees behoort te weet. Dit is die eerste dimensie van alle leierskapontwikkelingstadiums. Akkurate inligting is van kritieke belang vir leierskapontwikkeling. Van Linden en Fertman (1998:40) stel voor dat die leierskap-inligting op 'n aantreklike en aanloklike wyse aangebied word sodat dit deur leerders aanvaar en behou sal word. Een van die grootste uitdagings vir beide volwassenes en adolessente is om sin uit maak van al die beskikbare leierskapkennis.

ii) **Leierskapgesindheid**

Leierskapgesindheid is die tweede dimensie en fokus op adolessente se denke en gevoelens namate hulle hulself as leiers identifiseer. Die gesegde “Persepsie is realiteit” is baie relevant en waar in dié situasie. Persepsies kan die leerpotensiaal van leerders teenoor die ontwikkeling van leierskapvaardighede en deelname aan leierskapsaktiwiteite en geleenthede beïnvloed. Van Linden en Fertman (1998:42) is van mening dat gesindhede dinamies is en verander word deur adolessente se ervarings met individue (direk) of met films, boeke en die media (indirek).

Adolessente se gesindhede teenoor leierskap word aangeleer en is ’n geleidelike proses. Zeldin en Camino (1999:13) het verskeie jeugleierskapprogramme ontleed en geëvalueer en tot die slotsom gekom dat leierskapontwikkeling grotendeels nie intuïtief is nie, maar dat dit soos enige ander vaardigheid aangeleer word, en dat jong leiers emosionele en strategiese ondersteuning net so nodig het as hoë verwagtings.

iii) **Kommunikasievaardighede**

Kommunikasievaardighede is die derde dimensie en hou verband met hoe individue kennis stuur en ontvang en hoe hulle op kennis reageer deur ’n verskeidenheid van kanale en boodskapvorme. Dit sluit in verbale sowel as nie-verbale kommunikasie, die uitdruk van emosie en hoe hulle luister. Van Linden en Fertman (1998:43) wys daarop dat kommunikasievaardighede kritieke komponente van leierskapontwikkeling is, aangesien dit die uitruil van idees van een individu of groep na ’n ander individu of groep raak.

Gardner (1987:13) verklaar: “[I]f I had to name a single, all-purpose instrument of leadership it would be communication ... [and] most of the communication necessary for leadership can be taught.” Kommunikasie behels ’n komplekse interaksie van gewoontes, houdings, kennis, inligting en vooroordeel.

iv) **Besluitnemingsvaardighede**

Die vierde dimensie is besluitnemingsvaardighede wat te doen het met die ontwikkeling van probleemoplossing- en besluitnemingsvaardighede. Besluitneming is waaroor leierskap alles gaan – dit is die maak van keuses wat ander op ’n etiese en sosiaal-verantwoordelike wyse beïnvloed. ’n Kernverskil tussen transformatiewe en transaksionele leierskap is presies gesetel in die besluitnemingsproses. Transformatiewe leiers oorweeg

die insette van alle betrokkenes en neem dan 'n besluit. Transaksionele leiers neem besluite gebaseer op hul eie idees en oortuigings sonder die inagneming van ander se menings.

Die uiteindelijke doel is om leerders die geleentheid te gun om die vermoë te ontwikkel om die geskikste opsie of oplossing vir 'n bepaalde probleem te vind.

v) Stresbestuur

Die vyfde en finale dimensie van leierskap soos gemeld deur Van Linden en Fertman (1998:45), is stresbestuur. Hierdie vaardighede sluit in die verwerking en hantering van stres en stresorsake. Adollesente moet met 'n verskeidenheid metodes toegerus word om stres wat hulle mag ervaar te hanteer en te verlig.

4.5.2 Integrasie van stadiums, dimensies en leierskapsbenaderings

Vervolgens word gepoog om die onderlinge verband tussen die ontwikkelingstadiums, dimensies en transformatiewe en transaksionele leierskap te illustreer.

Wanneer daar gewerk word met adollesente wat in Stadium Een (Bewuswording) is, is dit belangrik om 'n duidelike onderskeid te maak tussen transaksionele en transformatiewe leierskap. Leerders is meestal bewus van transaksionele leierskap omdat dit die wyse is waarop hul leierskap hulle hele lewe lank al definieer. Met die fokus op transformatiewe leierskap word 'n hele nuwe wêreld vir hulle geopen. Met verloop van tyd kan 'n balans tussen dié twee benaderings bereik word.

Tabel 4.4 toon watter kennis en vaardighede die voordeligste is wanneer met adollesente in genoemde bewuswordingstadium gewerk word (Van Linden & Fertman 1998:75).

Tabel 4.4 Stadium Een: Bewuswording

Bron: Van Linden en Fertman (1998:75)

	<u>Transformatief</u>	<u>Transaksioneel</u>
Leierskap-kennis	Groepverwagtinge Groepdinamiek Groepstadiums Eksperimentele leer	Hoe en wat van leierskap-ontwikkeling
Leierskap-gesindheid	Bewustheid van persoonlike leierskap Billikheid teenoor groep	Gedeelde groepleierskap Selfgelding
Kommunikasie-vaardighede	Onderskeid gemaak tussen aggressiwiteit, selfgelding, passiwiteit	Verbale en nie-verbale boodskappe
Besluitnemings-vaardighede	Bewustheid van besluitneming as 'n leierskapskwaliteit Begrip van hoe lewensuitkyk besluite beïnvloed Gedeelde besluitneming	Aktiewe bewustheid van besluit-nemingsproses Besluitneming om proses te beweeg
Stresbestuurs-vaardighede	Identifisering van persoonlike stres	Drie vlakke van stresbestuur

Leierskapkennis: In Stadium Een benodig adolessente konkrete leierskap - kennis wat verband hou met hul lewens. Aangesien adolessente meestal hul tyd in groepsverband verwy, behoort daar ongetwyfeld aandag geskenk te word aan hoe groepe funksioneer en die rol van 'n groepslid. Deur leierskapopvoeding en -geleenthede kan die adolessent

gewys word hoe leiers leer deur op hul ervarings te reflekteer. Daar behoort spesifiek gefokus te word op die baie belangrike taak om die mistiek rondom leierskap te verwyder en om mites en stereotipes wat daarmee geassosieer word uit die weg te ruim.

Leierskapgesindheid: 'n Ander fokus van die stadium is om leerders te help om bewus te word van hul vermoë om te lei deur klem te plaas op die waarde van elke adolessent en sy of haar leierskappotensiaal. Omdat leierskap nie sentraal is in adolessente se lewens nie moet hulle gehelp word om dit te beskou as 'n langtermynbelegging. Hulle behoort te leer hoe om selfrespek te bevorder. Adolessente moet aangemoedig word om aktiewe lede van hul groepe te wees, individue wat bydra tot die groep se rigting en energie.

Kommunikasievaardighede: Die onderwerp van kommunikasie kan ontleed word deur na die komponente te kyk om sodoende aan die leerders te toon hoe die siklus van kommunikasie tipies kan wanfunksioneer. Baie leerders is tydens hierdie fase nog nie bewus van die betekenis en waarde van liggaamstaal nie. Adolessente in dié fase is geneig om nie aktief te luister nie en daarom word die kommunikasiesiklus gereeld onderbreek. Goeie kommunikasie is bykans onmoontlik wanneer deelnemers nie aktief luister nie.

Besluitnemingsvaardighede: Leerders in hierdie stadium toon min begrip vir die verskeidenheid keuses wat beskikbaar is om 'n besluit te neem. Hulle moet geleer word hoe om inligting te versamel, die geskikste alternatiewe te oorweeg, en om goeie besluite te neem gebaseer op deurdagte denke. Die verskil tussen waardes en gesindhede kan ook met die jeugdige bespreek word om die area van besluitneming te verken. Waardes is sterk oortuigings en gesindhede is huidige oortuigings wat meer veranderlik van aard is. Hierdie is belangrike onderskeidings aangesien 'n persoon se gedrag bepaal word deur sy of haar waardes en gesindhede.

Stresbestuursvaardighede: Stres is 'n normale deel van die lewe. Dit is belangrik dat adolessente die primêre oorsake van stres in hulle lewens ondersoek. Ontspanningstegnieke kan baie effektiewe stresverligters wees.

Stadium Twee-leerders verskil van Stadium Een-leerders deurdat hulle meer gevorderd is en reeds oor verskeie talente beskik. Hulle is kwesbaar vir spanning en onsekerhede

rakende dit waartoe hulle werklik in staat is. Ondersteuning van volwassenes en groeplede is baie belangrik gedurende dié stadium. Die spesifieke fokus in terme van kennis, gesindheid en vaardighede word in tabel 4.5 geïllustreer.

Tabel 4.5 Stadium Twee: Interaksie

Bron: Van Linden & Fertman (1998:93)

	<u>Transformatief</u>	<u>Transaksioneel</u>
Leierskap-kennis	Internalisering <ul style="list-style-type: none"> • Groepverwagtinge • Groepdinamiek • Groepstadiums • Eksperimentele leer 	Leer oor 'n spesifieke sisteem (skool of werk) Leer om behoefte te bepaal van self en ander Ontwikkeling en implementering van realistiese planne
Leierskap-gesindheid	Bekragtig gesindhede Stabiliseer gesindhede Wees eties Wees sensitief teenoor ander	Tree eties en sensitief op Verwys na groepe Verwys na individue
Kommunikasie-vaardighede	Luister	Pas selfgeding toe
Besluitnemings-vaardighede	Begin om al die alternatiewe en gevolge van besluitneming te sien	Pas die gebruik van 'n besluitnemingsmodel toe
Stresbestuurs-vaardighede	Bestuur die omgewing Verander persepsies van stresfaktore Bestuur die self	Byhou van 'n skedule Probeer nuwe maniere van streshantering Weet wanneer om nee te sê

Leierskapkennis: Adolescente in Stadium Twee begin om die kennis te gebruik wat hulle oor leierskap ingesamel het. Die konsepte van eksperimentele leer, groepdinamiek en die stadiums van 'n groep begin sin maak en word bruikbare middele. Hierdie is almal transformatiewe konsepte en hulle is nodig voordat enige klem op transaksionele leierskap geplaas word.

Leierskapgesindheid: Die leerders in hierdie stadium het gewoonlik die houding dat hulle oor leierskapvermoëns beskik. Hulle kort voortdurende ondersteuning en onderskraging om sensitief teenoor ander te wees en bewus te wees van hul invloed op ander. Hulle verstaan nie hoe dinge werk nie, hoe lank dinge neem nie of hoe realisties 'n projek is nie. Hulle is gereed om die wêreld te verower en hulle glo dat almal dieselfde moet voel. Volwassenes moet begryp dat teleurstelling 'n natuurlike deel van dié stadium van leierskapontwikkeling is, en dat hulle die adolescent kan help hergroepeer en om te leer uit mislukking deur oor hul ervarings na te dink. Diversiteitsopleiding is geskik vir hierdie stadium – meer inligting oor verskillende kulture, geslagte, gelowe en rasse help hulle om gesindhede te vorm wat hulle meer ontvanklik maak vir alle mense, nie net vir diegene in hul vriendekring nie.

Kommunikasievaardighede: Luister is waarskynlik die noodsaaklikste kommunikasievaardigheid wat die leerders in hierdie stadium moet bemeester. 'n Leier moet na alle persone luister ongeag hul ouderdom of mag. Selfgeldig is ook 'n belangrike aspek wat onder andere behels dat iemand in staat is om duidelik te stel wat hy of sy wil hê en terselfdertyd na die reaksie van die ander persoon te luister.

Besluitnemingsvaardighede: Tydens besluitneming in hierdie stadium is daar 'n toenemende bewuswording van die verskeidenheid moontlike keuses beskikbaar in enige gegewe situasie. Wanneer daar op die besluitnemingsproses gefokus word is dit van hulp om 'n eenvoudige raamwerk vir besluitneming te verskaf.

Stresbestuur: Stresbestuur in hierdie stadium hou verband met oorbetrokkenheid en die gepaardgaande spanning en frustrasie. Die aanbieding van 'n werksessie oor skedulering en beplanning kan die leerders help om balans in hul lewens te vind. Hulle benodig steeds die ondersteuning van volwassenes – selfs wanneer hulle dit van die hand wys.

In Stadium Drie (tabel 4.6) moet leerders gehelp word om op hulle belangstellings, energie en kreatiwiteit te fokus.

Tabel 4.6 Stadium Drie: Bemeestering

Bron: Van Linden en Fertman (1998:110)

	<u>Transformatief</u>	<u>Transaksioneel</u>
Leierskap- kennis	Internalisering <ul style="list-style-type: none"> • Groepverwagtinge • Groepdinamiek • Groepstadiums • Eksperimentele leer 	Fokus aandag Vind bronne Voltooi projekte
Leierskap- gesindhede	Visie Bevoegdheid	Versoek terugvoering Werk na 'n doel
Kommunikasie- vaardighede	Verwerk denke en gevoelens effektief	Suksesvolle uitdrukking van denke beide skriftelik en verbaal
Besluitnemings- vaardighede	Hoër vlakke van besluitneming oorweeg alternatiewe en wees bewus van onsekerheid	Gereelde evaluering van besluite wat reeds geneem is
Stresbestuurs- vaardighede	Monitor die behoefte om die stres te vermeerder of verminder	Gereelde gebruik van metodes van stresbestuur

Leierskapkennis: Adollesente in Stadium Drie het die leierskapkennis wat in Stadium Een bekendgestel is, deel gemaak van hulself. Hulle is in staat om die kennis onbewustelik deel te maak van hul gedrag. Die leerders is besig om jong vennote van volwassenes te

word wat in staat om is om baie te bereik. Hulle moet ondersteun word om hul aandag in spesifieke areas te fokus.

Leierskapgesindheid: Transformatiewe leierskapgesindhede behels bevoegdheid en visie. Volwassenes kan hulle help deur eerlike terugvoer te verskaf oor hul sterk- en swakpunte en om hulle te help om hul doelwitte na te streef.

Kommunikasievaardighede: Leerders in hierdie stadium gebruik effektiewe kommunikasie en aktiewe luister. Aktiewe luister is volgens McKay, Davis en Fanning (1983:14) 'n kompliment aan die gespreksgenoot omdat daar aan die persoon gesê word: dat die toehoorder omgee wat met hom of haar gebeur en dat sy of haar lewe en ervarings belangrik is. Volwassenes moet poog om nie te veroordelend te wees nie sodat adolessente met veiligheid hul denke met hulle kan deel, al is hulle denke ongewoon. Stadium Drie-adolessente druk hulle op baie verrassende wyses uit deur drama, poësie en gemeenskapsdienslewering.

Besluitnemingsvaardighede: Hoërvlak-besluitneming vind voortdurend plaas by Stadium Drie-leiers. Die druk neem toe op die jongmense om besluite te neem oor wat hulle gaan doen as hulle skool verlaat – hulle moet besluit oor universiteit, kollege, 'n werk of ander weë. Hulle moet ook die verwagtinge van verskillende mense oorweeg wanneer hulle so 'n besluit neem: hulle ouers, leerkragte, afrigters, vriende en so meer. Dit is onwaarskynlik dat Stadium Drie-leerders volwassenes sal toelaat om verantwoordelikheid te aanvaar vir besluite aangaande hul toekoms. Volwassenes moet op dié tydstip vertrou dat hulle die leiding en ondersteuning verskaf het wat die jongmense in staat sal stel om wys op te tree. Jongmense vra dikwels volwassenes om hul te help met die evaluering van hul besluit nadat dit geneem is. Dit is 'n tyd om selfbeheersing uit te oefen en om aktief te luister na die adolessente om hulle laat weet daar is belangstelling in hul besluite.

Stresbestuur: Volwassenes wat met Stadium Drie-leerders werk benodig waarskynlik meer stresbestuur as die leerders. Volwassenes kan leerders help om ewewig te vind tussen werk en speel. Die reël van geleenthede net om pret te hê en die vermindering van die kompeterende aard van aktiwiteite help leerders om te ontspan en wys vir hulle hoe om die werk uit 'n sosiale byeenkoms te haal.

Tabel 4.7 gee 'n samevatting van die stadia, dimensies en leierskapbenaderings wat in oënskou geneem is. Dit bied ook 'n oorskou van die verskille, ooreenkomste en hoe dit integreer.

Tabel 4.7: Stadia, dimensies en benaderings ten opsigte van jeugleierskap

STADIUM	DIMENSIES	TRANSFORMATIEF	TRANSAKSIONEEL
1 : BEWUSWORDING	LEIERSKAPKENNIS	Groepverwagtinge	Hoe en wat van leierontwikkeling ?
		Groepdinamiek	
		Groepstadium	
		Eksperimentele leer	
	LEIERSKAPGESINDHEID	Bewustheid persoonlike leierskap	Gedeelde groepleierskap Selfgeldig
		Wees billik teenoor groep	
	KOMMUNIKASIE-VAARDIGHEID	Onderskeid tref tussen selfgeldig, aggressie en passiwiteit	Nie-verbale en verbale boodskap
	BESLUITNEMINGS-VAARDIGHEID	Besluitneming leier-kwaliteit	Bewus van besluitproses
	Denke se rol in besluitneming	Besluite beïnvloed proses	
	Gedeelde besluitneming		
	STRESBESTUURS-VAARDIGHEID	Identifiseer persoonlike stres	Drie vlakke van stresbestuur
2 : INTERAKSIE	LEIERSKAPKENNIS	Internalisering:groep	Leer oor 'n sisteem
		Verwagtinge, stadia, eksperimentele leer	Leer:behoeftebepaling Ontwikkel realistiese planne
	LEIERSKAPGESINDHEID	Bekragtig en stabiliseer	Wees eties en sensitief
		Gesindhede, wees eties en sensiteit	Verwys na groepe en individue
	KOMMUNIKASIE-VAARDIGHEID	Luister	Pas selfgeldig toe
	BESLUITNEMINGS-VAARDIGHEID	Sien alternatiewe en gevolge van besluitneming	Pas besluitnemingsmodel toe
	STRESBESTUURS-VAARDIGHEID	Bestuur omgewing en self	Skedule, nuwe maniere van streshantering
	Verander persepsies		
3 : BEMEESTERING	LEIERSKAPKENNIS	Internalisering:groep; verwagtinge, stadia, eksperimentele leer	Fokus aandag, voltooi projekte, vind bronne
	LEIERSKAPGESINDHEID	Visie en bevoegdheid	Vra terugvoering en doel
	KOMMUNIKASIE-VAARDIGHEID	Verwerk denke en gevoel	Uitdrukking verleen denke
	BESLUITNEMINGS-VAARDIGHEID	Hoëvlak-besluitneming en oorweging van alternatiewe	Evaluering van besluite
	STRESBESTUUR-VAARDIGHEID	Monitor positiewe en negatiewe stres	Stresbestuurmetodes

Hierdie tabel verhelder die stadiumgeoriënteerde benadering tot jeugleierskapontwikkeling. Die verskillende dimensies van die stadiums, wat noodsaaklik blyk te wees vir leierskapontwikkeling is bespreek. Dié perspektief op leierskap verskaf 'n raamwerk wat mense in staat stel om aksieplanne saam te stel om leerders te help om hul potensiaal ten volle te ontwikkel. Enige raamwerk of stelsel het beperkinge, maar die

voorgestelde een is buigsaam en aanpasbaar en sou met vrug gebruik kon word in dié studie oor jeugleierskapontwikkeling.

Geleentede om jeugleierskapontwikkeling te bevorder is volop en word oor die hele breë spektrum van die leerders se lewens gevind. Daar sal vervolgens aan die geleentede aandag geskenk word.

4.5.3 Interaksies in leierskapontwikkeling: mense, aktiwiteite en leerervarings

Uit eerstehandse praktykervaring deur die navorser blyk dit dat weinig leerders werklik oor leierskap nadink – hulle het ander prioriteite. Dit beteken egter nie dat hulle nie belang stel in hul leierskappotensiaal en -vermoëns nie – in baie gevalle dink hulle nie doelbewus oor leierskap en die ontwikkeling daarvan in hul lewens nie. Dié aspek sal later in die studie weer aangespreek word in die ontleding van die kwantitatiewe data (sien par. 6.2.1).

Beide adolessente en volwassenes moet dus doelbewuste besluite neem om leierskap in hul lewens na te streef. Die bewustheid kan bevorder word deur bewuswording ten opsigte van geleentede waar leerders kan leer oor leierskap. Hierdie geleentede sluit onder meer in interaksies tussen mense, aktiwiteite en leerervarings wat aangetref word oor die wye spektrum van die adolessent se familie, gemeenskap, skool en tydelike werkplek. Tabel 4.8 toon dié leierskapontwikkelinginteraksies soos aangedui deur Van Linden en Fertman (1998:47):

Tabel 4.8 Leierskapontwikkelingsinteraksies

	<u>Familie</u>	<u>Gemeenskap</u>	<u>Skool</u>	<u>Tydlike werk</u>
Mense	Ouers, grootouers en gesinslede	Bure, jeugorganisasies, werkgewers en gemeenskapsleiers	Onderwysers, hoofde, medeleerders en afrigters	Medewerkers, kliënte en toesighouers
Aktiwiteite	Huistake, vakansies en stokperdjies	Klubs, sport en jeuggroepe	Klasbesprekings, aanbiedings, leierskapstrukture en klubs	Onderhoud, werkstake
Leerervarings	Kinderoppassers, kosvoorbereiding, biblioteekbesoek	Junior Stadsraad en ander verenigings	Sport, klubs en leierskapklasse	Indiensopleiding, toesighouding

Vervolgens word dié tabel in breë trekke verduidelik en daarna volg meer detail oor die leierskapontwikkeling-interaksies.

Mense: Leierskapontwikkeling behels interaksie met ander mense – dit kan nie in isolasie plaasvind nie. Leierskap word geleer deur waarneming, nabootsing en oefening met behulp van mense. Geleenthede vir leierskap-interaksie waar leerders omtrent leierskap kan leer sluit die volgende in :

- Familie: Familielede is rolmodelle vir mekaar se leierskapontwikkeling. Wanneer leerders sien dat hulle ouers deelneem aan gemeenskapsaktiwiteite of behulpsaam is met ontspannings- / sportprogramme sal hulle na alle waarskynlikheid ook self by sulke aktiwiteite betrokke wil wees. Broers, susters en ander familielede rig ook ontwikkeling deur die stel van verwagtinge en die gee van terugvoering soos mense ontwikkel en grootword.
- Gemeenskap: Adolessente definieer hul gemeenskap in terme van bure, skoolmaats, spanmaats in sportspanne en volwassenes soos ouers van vriende. Ander mense met wie hulle in kontak kom is werkgewers en gemeenskapsleiers. Al die persone is belangrike bronne van leiding en terugvoering vir leerders. Gemeenskapslede se houding teenoor leerderleierskapontwikkeling voorsien die agtergrond vir dié ontwikkeling. Somtyds leer leerders die tradisionele uitgangspunte oor leierskap en leiers hoofsaaklik van die gemeenskap.
- Skool: Die skool is die plek waar leerders begin om te leer hoe om in groepsverband buite hul families te funksioneer. Leerders leer ook baie van leierskap van hul onderwysers, skoolhoof, afrigters en administratiewe personeel. Portuurgroeplede het ook 'n groot invloed op leerders se optrede en gedrag. Die skool is die plek waar leerders die meeste kontak met portuurgroeplede het. Die vriendekring verskaf die lewensbloed van 'n adolessent se lewe. Vriende voorsien die aanvaarding wat nodig is vir leerders om te voel hulle behoort aan 'iemand'. Van Linden en Fertman (1998:51) wys daarop dat leerders groepe van vriende moet vestig voordat verdere ontwikkeling kan plaasvind. Ouer leerders tree op as rolmodelle vir jong leerders.
- Werk: Baie leerders werk ná skool, gedurende naweke en vakansies. Die mense wat hulle tydens hul werk ontmoet word ook voorbeelde van hoe 'n mens in die wêreld van werk optree. Medewerkers, kliënte en toesighouers help leerders om dié soort gedrag te definieer wat noodsaaklik is vir die bepaalde werk. In gesprekke met leerders oor toekomstige beroepe blyk dit dat hulle mense wil beïnvloed en 'n verskil wil maak. Hulle wil leiers wees.

Aktiwiteite: In alledaagse aktiwiteite kry leerders die geleentheid om leierskap te beoefen. Aktiwiteite voorsien lewensgetroue situasies waar leerders meer kan leer oor leierskapvaardighede terwyl hulle begelei word deur die ondersteuning van volwassenes. Dit is eksperimentele leer – leer deur te doen. Aktiwiteite wat leierskap ontwikkel moet uitdagend wees om leerders te voorsien van geleenthede om hulself te meet aan nuwe en moeiliker take. Aktiwiteite wat leierskap bevorder sluit die volgende aspekte in:

- **Familie:** Leerders leer om as leiers op te tree wanneer hulle saam met families aan aktiwiteite deelneem. Die aktiwiteite sluit in vakansies, akademiese aktiwiteite, en kerklike samekomste. Die aktiwiteite voorsien 'n omgewing waar leierskap en sosiale bevoegdheid kan ontwikkel. Deelname aan leierskapgeleenthede deur dié aktiwiteite berei leerders voor om hul vaardighede oor te dra na ander areas van hul lewens.
- **Gemeenskap:** Stel die gemeenskap belang in sy jongmense? Watter soort geleenthede is beskikbaar vir die jeug- en gemeenskapskaking? Deelname aan gemeenskapsaktiwiteite dra daartoe by dat leerders ander volwassenes leer ken as hulle ouers. Leierskapontwikkeling vind volgens Van Linden en Fertman (1998:55) plaas tydens alle gemeenskapsaktiwiteite.
- **Skool:** Aktiwiteite verskil geweldig van skool tot skool. Alle skoolaktiwiteite bied egter vir leerders maklike toegang tot portuurgroepe wat soortgelyke belangstellings deel. Die potensiaal vir leierskapontwikkeling deur skoolaktiwiteite is betreklik hoog as 'n skool die voordeel gebruik wat sulke aktiwiteite bied.
- **Werk:** 'n Werk kan baie geleenthede vir leerders bied om leierskapvaardighede te ontwikkel deur middel van aktiwiteite.

Leerervarings: Met leerervarings word bedoel opvoedkundige programme wat direk of indirek op leierskap fokus. Ongeag die aard van die adolessente betrokke (VRL-lede, klaskapteins, sportkapteins), duur van die program, of die doel van die ervaring, het ervarings wat leierskapontwikkeling direk aanspreek gewoonlik dieselfde doel, naamlik om leierskapkennis te voorsien, en leerders aan te moedig om aan hulself as leiers te dink. Hierdie aktiwiteite kan 'n kombinasie insluit van lesings, werkswinkels en seminare wat op onderwerpe soos beplanning, openbare redevoering en groepsfunksionering fokus. Leerervarings wat leierskap indirek aanspreek is aktiwiteite wat leierskap erken, maar wat nie primêr daarop gemik is om die jeug op te voed oor hulle leierskappotensiaal en -vermoëns nie. Voorbeelde hiervan sou wees Versoenings- en Jeugdagvieringe. Leerervarings kan in die volgende situasies plaasvind :

- Familie: Daar vind baie min formele leerervaring in die familie-opset plaas, maar daar kan baie informele leerervarings plaasvind wat leerders voorberei om leierskaprolle buite die familie-opset te vervul. Voorbeelde sou wees die neem van verantwoordelikheid vir allerhande huis- en vakansietake.
- Gemeenskap: Direkte geleenthede vir leierskapontwikkeling in die gemeenskap vind gewoonlik plaas deur georganiseerde gemeenskapsprogramme, byvoorbeeld Voortrekkers, Boy Scouts, Junior Stadsraad, Vryburgers, Rotariërs en Lions se jeugprogramme. Hierdie verskillende aktiwiteite bied genoegsame geleenthede vir jeugleiers ter beoefening van hul leierskapvaardighede.
- Skool: Leerders leer baie van hul kennis oor leierskap deur middel van formele onderwys. Aktiwiteite wat gemeld kan word is byvoorbeeld formele leierskapsopleiding vir die VRL en ander leierskapstrukture. Die ervaring het egter geleer dat geleenthede vir leierskaponderwys uiters beperk is vir leerders wat nie betrokke is by formele skoolaktiwiteite nie.
- Werk: Werksituasies bied meestal volop geleentheid vir leerervarings met betrekking tot leierskap. Indiensopleiding verseker dat leerders die verskillende verantwoordelikhede leer wat met 'n betrokke werk geassosieer word. Sulke verantwoordelikhede leer die leerders waardevolle leierskapvaardighede wat nie in enige klasaktiwiteit nagedoen kan word nie.

Bogenoemde toon duidelik dat, deur die verbreding van mense se denke oor die wyse waarop leierskap plaasvind in families, skole, die werkplek en gemeenskappe, 'n bydrae gelewer word om die behoeftes van die jeug raak te sien en hulle te ondersteun.

Daar word vervolgens aandag geskenk aan 'n leierskapontwikkelingmodel wat ook afwyk van die tradisionele benadering tot jeugleierskap, en wat ooreenkomste toon met die stadiummodel van jeugleierskapontwikkeling.

4.5.4 Kwaliteitstudentleierskapmodel (KSL-model)

4.5.4.1 Inleiding en beginsels

In die Kwaliteitstudentleierskapmodel wat vervolgens toegelig gaan word, staan die leerders sentraal. Spesiale pogings word hier aangewend om 'n wye reeks leerders te betrek in die bemagtigingsproses, wat betekenisvolle leer vir leerders insluit. In die proses ontwikkel leerders leierskapvaardighede en verbeter hul toewyding tot skoolsukses. Terselfdertyd ondersteun hulle die bereiking van belangrike skooldoelwitte. 'n Kernelement in die model is die skuif weg van verandering wat slegs deur volwassenes vir leerders teweeggebring word ná verandering deur leerders sowel as volwassenes. Die behoefte om leerders effektief voor te berei vir die toekoms met die nodige leierskap- en interpersoonlike vaardighede word ook aangespreek.

Volgens die teorie van leerderbemagtiging (Goldman & Newman 1998:2) is betekenisvolle leerderbetrokkenheid die sleutelfaktor in enige skoolverbeteringspoging. 'n Ander fundamentele beginsel van die bemagtigingsteorie is gesetel in die behoeftes van alle mense. Alle mense het volgens Goldman en Newman (1998:4) vyf basiese behoeftes: die fisieke behoefte aan oorlewing en veiligheid, en vier psigologiese behoeftes aan plesier, mag, vryheid en om aan iets of iemand te behoort. Wanneer leerders nie oor die mag beskik om hul eie omgewing te beïnvloed nie kan die psigologiese behoeftes nie bevredig word nie. Sodoende sal leerders alternatiewe maniere vind om die behoeftes te bevredig – so word onder andere die klasnar en afknouer geskep.

'n Praktiese manier om die konsep van leerderbemagtiging te verwerklik is deur die Kwaliteitstudentleierskapprogram (voortaan KSL-program). Die KSL-program voorsien 'n medium waardeur leerders, leerkragte en ouers gehelp word om volle en aktiewe vennote te word in hul skool (Goldman & Newman 1998:6). Dit leer leerders om groter eienaarskap te aanvaar in hulle skole. Volgens Goldman en Newman (1998:6) toon navorsing dat leerders wat direk betrokke is, 'n toename in hul verantwoordelikhedsin teenoor die skool toon. Wanneer daar 'n opregte verhouding bestaan tussen leerder en volwassene word intrinsieke motivering bevorder (Goldman & Newman 1998:7).

Die fokus van die KSL-proses is die ontwikkeling van persoonlike vaardighede wat leerders in staat sal stel om leiers te wees. Volgens Goldman en Newman (1998:7) is daar 10 beginsels van kwaliteitstudente-leiers :

L	Learning (Leer)
E	Empathy (Empatie)
A	Attitude (Gesindheid)
D	Dedication (Toewyding)
E	Energy (Energie)
R	Respect (Respek)
S	Service (Diens)
H	Honesty (Eerlikheid)
I	Ingenuity (Vindingrykheid)
P	Passion (Passie)

Dié beginsels van kwaliteitstudentleierskap word vervolgens in oënskou geneem.

Leer is essensieel vir die kwaliteitstudente-leier. In elke situasie of omstandigheid is daar sekere kennis, vaardigheid of vermoë wat verkry kan word.

Empatie is om te 'voel wat ander voel' en jou in hulle situasie te probeer plaas. Empatiese luister stel die luisteraar in staat om meer te hoor as woorde, maar ook die gevoel wat die spreker probeer oordra, te ervaar. Wanneer empatiese leierskap plaasvind verdwyn die meeste konflik in 'n organisasie (Goldman & Newman 1998:8).

Gesindheid. Die gesindheid dat niks onmoontlik is nie, maar dat sommige dinge net moeiliker bereikbaar is as ander weerspieël die feit dat 'n toegewyde individu 'n verskil kan maak.

Toewyding is die kern van die benadering. Toewyding is 'n teken van totale verbintenis tot 'n ideaal. Kwaliteit-leiers is toegewy aan die beginsel van voortdurende verbetering en aan die span waaraan hul verbonde is.

Energie. Leiers beskik oor die energie van visie en toewyding en dit motiveer hulle om die organisasie se doelwitte te verwesenlik. Leiers deel ook hul energie met ander wat dit nodig het.

Respek vir almal, sonder uitsondering, is absoluut noodsaaklik. Sonder respek is daar nie 'n span nie. Respek is die erkenning van menswaardigheid wat sonder uitsondering deel van alle mense is.

Diens. Leierskap is slegs van waarde as dit 'n diens lewer. Dienslewering stel die leier in staat om kwaliteit en waarde tot die organisasie en gemeenskap toe te voeg.

Eerlikheid is die enigste opsie vir kwaliteitstudenteleiers. Sulke leiers is eerlik met hulself en ander.

Vindingrykheid is die kenmerk van die kwaliteitstudenteleier. Enige persoon kan 'n leier van gehalte wees – dit vereis egter dat die leiers hul kwaliteitgesindheid gebruik en onthou dat niks onmoontlik is nie. Leiers moet nuwe middele, metodes en geleenthede skep om ou probleme in nuwe uitdagings te omskep.

Passie. Die passie van leiers spoor hulle aan om beter leerders te wees van wat dit behels om 'n leier te wees. Passie is die dryfkrag agter dit wat van 'n leier vereis word om 'n kwaliteitstudenteleier te wees.

Gebaseer op bogenoemde beginsels van leerderbemagtiging kan 'n aksieplan saamgestel word afhange van die unieke behoeftes, omgewing en kultuur van 'n betrokke skool omdat elkeen in verskillende fases van hul skoolontwikkelingsplanne sal wees. In Suid-Afrika kan plaaslik eiesoortige kwaliteit leerderleierskapsprogramme vir spesifieke skole saamgestel word in ooreenstemming met Suid-Afrikaanse onderwysteorieë.

Vervolgens sal daar aandag spandeer word aan die teoretiese grondslag van die KSL-program, asook 'n voorbeeld van 'n gepaardgaande aksieplan wat daarmee geassosieer word.

4.5.4.2 Teoretiese basis vir die Kwaliteitstudenteleierskapsprogram

Die Kwaliteitstudenteleierskap (KSL) is 'n strategie vir die transformasie van skole en gemeenskappe deur direkte leerderbetrokkenheid en -deelname. Dit is 'n unieke proses wat gehalte-onderwys, leerderleierskap en betrokkenheid integreer in die skep van gehalte, ware lerende organisasies waar almal toegewy is aan die voortdurende verbetering van mense, prosesse en stelsels (Goldman & Newman 1998:11). Die proses beklemtoon die ontwikkeling van die inherente leierskappotensiaal van elke leerder deur 'n sistematiese en interaktiewe proses van selfbeeldontwikkeling, kritiese denke, probleemoplossing, spanontwikkeling en aksiebeplanning. Die doelwitte van kwaliteit-leerderleierskap is:

- die ontwikkeling van leerderleierskap, selfbeeld en spanwerkvaardighede;
- die bevordering van kritiese denke en kreatiewe probleemoplossing;

- die ontwikkeling van inter- en intrapersoonlike verhoudingsvaardighede;
- die verbetering van leerders se verantwoordelikheid, besluitneming en eienaarskap in skole;
- die skep van geleenthede vir die insluiting van gehalte beginsels vir persoonlike en loopbaanontwikkeling; en
- die insluiting van alle leerders by pogings om 'n positiewe bydrae tot hul skool te lewer.

Die KSL-aksieplan vir leerderbemagtiging verskaf dus 'n algemene basisplan wat hersien en aangepas kan word om enige skool se unieke behoeftes en omgewing te akkommodeer. Dit is 'n dinamiese proses, en nie 'n program wat uit bepaalde vaste strukture bestaan met beperkte ruimte vir aanpassing of verandering nie. Die Kwaliteitstudenteleierskapprogram is dus aanpasbaar en buigsaam om elke skool se unieke behoeftes en kultuur op enige gegewe oomblik te akkommodeer. Die toetreding tot die model kan by verskillende strategiese punte wees. 'n Sleutelaspek van die proses is voortdurende verbetering deur deurlopende monitering, aanpassings en intervensie tydens al die stadiums. Die sleutelkomponente is toewyding, assessering, beplanning, opleiding, deurlopende evaluering en erkenning. Al die komponente van die program is verweef met realistiese en praktiese strategieë wat 'n dinamiese, sinergistiese proses vir die betrokke skool bied (Goldman & Newman 1998:12).

Dié strategie maak voorsiening vir 'n proses wat uit verskeie fases of stappe bestaan. Holisties beskou, beeld hierdie fases die ontwikkelings- of groeiproses uit wat beoog word.

Elk van hierdie moontlike fases word vervolgens kortliks vermeld.

AKSIEPLAN VIR LEERDERBEMAGTIGING

1	<p>Leerderleiers verkry die hoof of ander besluitnemers se toewyding en ondersteuning</p> <p>Stap 1 is 'n belangrike stap, want sonder die volle ondersteuning en betrokkenheid van dié betrokkenes vir die proses is dit baie moeilik om suksesvol te wees. Ondersteuning beteken optrede ooreenkomstig 'n strategiese rigting en nie slegs 'n mondelinge goedkeuring nie. Dit impliseer verder die identifisering van</p>
---	--

	<p>sleutelondersteuners wat die plan deurlopend sal ondersteun en bevorder, ten spyte van struikelblokke.</p>
2	<p>Leerkragbewusmakingoriëntering</p> <p>Hierdie stap stel die onderwyser bekend aan die projek en sy sleutelkomponente sodat hulle van meet af insae het en insette kan lewer. Leerkragte is soms oorlaai en oorweldig met baie werk en take in die skool en daarom is daar gewoonlik weerstand teen 'nog 'n program' in die skool.</p> <p>Oriëntering kan ook gebruik word om vanuit 'n leerkrag se perspektief die sterk- en swakpunte van die betrokke skool te bepaal. Deur die rolspelers te betrek by die vasstelling van hulle behoeftes, word demonstreeer dat hul menings van waarde geag word.</p>
3	<p>Fasiliteerderopleiding: Leerkragte / ouers</p> <p>Die doel van die opleiding van fasiliteerders is om die proses van selfbestuur te begin waar interne vrywilligers bemagtig word om direk met leerders te werk. 'n Alternatief tot hierdie benadering is om leerderfasiliteerders op te lei om ander leerders te ondersteun. Deelnemers word van modules voorsien wat ontwerp is om oefening in leierskapvaardighede te verskaf, asook geleenthede om met ander te werk in die opleiding en toepassing van die vaardighede.</p>
4	<p>Skep 'n Adviserende Raad: ontwikkel 'n plan vir rigting en ondersteuning</p> <p>'n Interne span, die sogenaamde Adviserende Raad, is noodsaaklik vir die voorsiening van geheelskool-ondersteuning. Die span kan uit leerkragte, ouers en leerdervertegenwoordigers bestaan. Die uitgangspunt is om soveel lede van die skoolgemeenskap as wat moontlik is te betrek.</p> <p>Die spesifieke missie van die span is veeldoelig:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ontwikkel strategieë vir die effektiewe implementering van die proses in die skool; • verkry helderheid oor die doelwitte en verwagte uitkomst van die projek; • ontwikkel die logistiek van die projek; • verseker voortdurende verbetering en monitering; • verbind die programkomponente en doelwitte met die skool se skoolverbeteringsplandoelwitte; en • identifiseer die skoolprojekkoördineerder en graadvertegenwoordigers.

	Die volgende stap is die identifisering van die leerders wat betrokke gaan wees by leierskapontwikkeling.
5	<p>Selekteer leerders: Identifiseer prestasie- en graadvlakke</p> <p>Identifiseer die leerders wat betrokke gaan wees in die leerderleierskapopleiding. Die kriteria vir seleksie moet bepaal word. Die leierskapopleiding behoort inklusief eerder as eksklusief te wees en moet formele sowel as informele leiers insluit.</p>
6	<p>Leerderoriëntering</p> <p>Die doel van die proses is om leerders te betrek wat hul tot die program sal verbind. Dit sluit 'n bespreking in van die doel van die program, hoekom leerders gekies is, asook leerderverantwoordelikhede, en dit open 'n tweerigtinggesprek en toon respek vir leerders as verantwoordelike individue.</p>
7	<p>Vooraf-assessering van leerders: Vaardighede, gesindhede en betrokkenheid</p> <p>Hierdie fase word benut om die nodige data vir leerderopleiding in te samel en toon leerders se sterk- en swakpunte.</p> <p>Die KSL-proses het verskeie wyses waarop hierdie data ingesamel kan word. Dit kan onder meer insluit 'n vraelys wat intra- en interpersoonlike en aksie-georiënteerde aspekte dek. Wanneer 'n vooraf-assessering afgehandel is, sal die KSL-opleiding die data integreer met die oog daarop om leerderbehoefte aan te spreek en hul sterkpunte optimaal te ontwikkel.</p>
8	<p>Kwaliteit-leerderleierskapopleiding vir vaardigheidsontwikkeling, doelwitte en aksieplanne</p> <p>Die leerderleierskapprogram is gebaseer op die filosofie dat alle leerders kan leer en oor leierskapvermoëns beskik. Die proses is aanpasbaar en kan inpas in 'n verskeidenheid van opsette: leerderleierskapstrukture, klaskamers, gemeenskapsjeugorganisasies en voortdurende kwaliteitverbeteringspogings.</p> <p>Die proses word soos volg uiteengesit:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selfbeeld / Leierskap: Hierdie fase gebruik die konsepte geassosieer met selfbeeldontwikkeling en leierskap in die klaskamer, skool en gemeenskap.

	<ul style="list-style-type: none"> • Spanbou: Dié fase skep effektiewe spanlede deur die gebruik van konsepte geassosieer met die effektiewe lid-wees van 'n groep. • Aksiebeplanning: Hierdie fase help die leerders om persoonlike planne te ontwikkel en doelwitte te stel om produktiewe lede van die gemeenskap te raak. <p>Volgens Goodman en Newman (1998:19) is daar bewys dat hierdie drie aspekte 'n effektiewe strategie daarstel vir die ontwikkeling van leerderbetrokkenheid. Leerders moet 'n positiewe selfkonsep ontwikkel. Soos hulle besluitnemingsvaardighede ontwikkel wat nodig is vir die maak van produktiewe keuses word 'n stewige basis gelê vanwaar leerders verhoudinge kan bou en spanwerkvaardighede kan vestig. Die verhoudingsvaardighede is nodig om te vorder met doelwitte, aksieplanne en gemeenskapsprojekte.</p>
9	<p>Skoolfasiliteerders se deelname in leerderleierskapopleiding</p> <p>Afhangende van die betrokke skool en die doelwitte van die projek kan volwasse fasiliteerders betrek word in hierdie stadium. Sommige leerderwerkseminare mag egter aanvanklik beter verloop sonder die teenwoordigheid van volwassenes.</p>
10	<p>Leerder en fasiliteerder beplan ná werkseminaar spertye om saam te werk aan aksieplanne</p> <p>Die inwerkingstelling van 'n visie, doelwitte en aksieplanne ná voltooiing van die kwaliteit leerderleierskap-werkseminaar is die volgende stap. Kriteria soos die plek van vergaderings, tye, monitering en rapportering van vordering moet vasgestel word.</p>
11	<p>Leerders word voorgestel aan leerkragte en ouers</p> <p>Wanneer leerders wat die kwaliteit leerderleierskap deurloop het genooi word om hul visie, doelwitte en aksieplanne aan die hele personeel / ouerkorps voor te lê word 'n nuut-gevonde gees van 'ons is belangrike lede van die skoolgemeenskap' daargestel (Goldman & Newman 1998:21). Wanneer die leerkragte en ouers van die leerders die leerders se toewyding sien en die aanwending van nuut-aangeleerde vaardighede ervaar word hulle na 'n nuwe vlak van openheid teenoor die potensiaal van leerders geneem.</p>

12	<p>Voortdurende leerder-fasiliteerder- en Adviesraadvergaderings om die skoolleierskapprojekte te implementeer</p> <p>Dié vergaderings is noodsaaklik as middel tot effektiewe spanwerk, projekvorderingsterugvoering, monitering en voorsiening van geskikte intervensies om op koers te bly asook vir die voortdurende evaluering en identifisering van suksesstrategieë en uitkomst. Die projekte kan klaskamer-, skool- of gemeenskapsgebaseer wees met deelname van slegs leerders, of dit kan in samewerking met volwassenes wees.</p>
13	<p>Leerders se skakeling met VRL</p> <p>Leerderleiers kan hul maats makliker beïnvloed as wat volwassenes kan. Dit verskaf 'n rede om alle leerders by leierskapontwikkeling te betrek.</p>
14	<p>Opleiding vir leerkragte wat betrokke is</p> <p>Die voorsiening van personeelontwikkeling in die areas van leerderleierskap en bemagtiging van leerders, kwaliteit leierskap, leerdermotivering, positiewe dissipline, konflikthantering en die skepping van leerder / volwassene-spanwerk sal help om 'n basis te vestig op grond waarvan ander skoolverbeteringe gemaak kan word. Leerkragte is 'n belangrike skakel om leerders aan te moedig om suksesvol te wees. 'n Nuwe paradigma is nodig waar leerders uitgedaag word om hul hoogste potensiaal te verwesenlik.</p>
15	<p>Ouerleierskapopleiding en -betrokkenheid</p> <p>Ouerbetrokkenheid is 'n sleutelement in die skeep van 'n skoolgemeenskap waar die leerders ten opsigte van leierskapontwikkeling bemagtig word. Dit is 'n sleutelvennootskap wat ongelukkig by baie skole afwesig is. Die ouerkomponent werk in vier areas: (a) realiseer leerders se volle potensiaal, (b) ontwikkel leerders se selfbeeld vir sukses met die jeug, (c) werk as 'n familiespan en (d) maak 'n verskil in die skool en gemeenskap. Die proses het reeds bewys dat wanneer leerders eienaarskap verkry en aanvaar in die effektiewe bestuur van die skool, ouers ook meer betrokke sal wil wees.</p>
16	<p>Ontwikkel gemeenskapskakels met skole en organisasies: Diensprojekte</p>

	<p>Skole moet vennootskappe met alle fasette van die gemeenskap ontwikkel, soos met die sake- en nywerheidsektore, gesondheids- en gemeenskapsorganisasies, plaaslike regeringsinstansies (distriksraadmunisipaliteit), polisie, en plaaslike tersiêre inrigtings. Leerders kan by vele van die gemeenskapskakels betrokke raak, soos by entrepreneursinisiatiewe vir loopbaan- en ekonomiese ontwikkeling, ontwikkeling van hoërorde-denkvaardighede om werklike probleme op te los, skool-besigheid inisiatiewe (“job shadowing”) om te leer om kompetierend te wees in die arbeidsmark, kerk-jeugorganisasies, diens aan kinder- en bejaardesorg, skakeling met plaaslike, provinsiale en nasionale regering en nuwe skool- en gemeenskapsprojekte.</p>
17	<p>Verbreed leerderleierskap: Opleiding vir volwassenes en leerderfasiliteerders</p> <p>Die Kwaliteitstudenteleierskapsproses is daarop gemik om ’n positiewe kultuurverandering in die skoolkultuur teweeg te bring. Die proses is ontwerp om selfonderhoudend te wees en uiteindelik tot selfbestuur te lei. Daar moet meer skoolrolspelers opgelei word as fasiliteerders van die proses. Die ideaal is dat die vennootskap tussen leerders en volwassenes daartoe lei dat daar ’n toename in die betrokkenheid van leerders en volwassenes in die skool is.</p> <p>Jongmense moet toegerus word met die lewens- / loopbaanvaardighede van spanwerk, probleemoplossing, selfgerigte leer, kommunikasie en kreatiewe denke.</p>
18	<p>Leerdermentors, leerderbetrokkenheid in skool- en gemeenskapverbetering</p> <p>Die mentorproses is ’n belangrike aspek van leer en ontwikkeling. Leerders wat mentor word vir hul portuurgroep is betrokke in ’n wonderlike leergeleentheid.</p>
19	<p>Strategieë vir deurlopende monitering, beplanning, en intervensie</p> <p>Tydens die aanvanklike beplanningsproses (stap 4) moet bogenoemde elemente bespreek word met spesifieke programuitkomstes in gedagte. Die monitering, voortdurende beplanning, en intervensies sal verseker dat die uitkomstes realiseer (Goldman & Newman 1998:24).</p>
20	<p>Vier leerder-volwassene suksesse</p> <p>Erkenning en die vier van suksesse, klein of groot, word baie keer misken in die proses. Dit is belangrik omdat alle organisasies tyd moet maak om sukses te erken</p>

van leerders en volwassenes – ongeag of dit eenvoudige of groot bydraes is.

Die praktiese toepassingswaarde van dié leerderbemagtigingsteorie is geleë in die feit dat dit 'n breë, aanpasbare raamwerk en basiese beginsels verskaf wat gebruik kan word om leerders geleentheid te gun om hul volle potensiaal in 'n skoolomgewing te bereik. Dié model het ook ongetwyfeld toepassingswaarde wanneer daar later in die studie aandag geskenk word aan moontlike strategieë ter bevordering van jeugleierskapontwikkeling.

Dié proses ondersteun die uitgangspunt dat alle leerders kan leer en leierskapvaardighede kan bekom. Deur alle leerders in bemagtigingsaktiwiteite te betrek word 'n ryk, sinergistiese ervaring geskep. Alle leerders, ongeag hul status, verdien om as waardevolle lede van die skoolgemeenskap beskou te word waar wedersydse ondersteuning en vertrouwe gebou word. Alle leerders kom nie na die tafel met dieselfde aptyt en smake nie, maar dit is die verantwoordelik van die samelewing om te sorg dat almal gevoed word.

4.6 SAMEVATTENDE OPMERKINGS IN VERBAND MET DIE LEIERSKAPONTWIKKELINGSMODELLE

Na aanleiding van bogenoemde besprekings oor leierskap en van die leierskapsmodelle, kan sekere verbandhoudende afleidings gemaak word. Leierskap word op 'n bepaalde wyse binne elk gemanifisteer deurdat dit 'n bepaalde betekenis in 'n bepaalde konteks sal hê. Dit blyk ook dat albei genoemde programme klem lê op die feit dat alle leerders oor die vermoë beskik om leiers te wees en dat leierskapgeleenthede binne die bereik van die meeste jongmense is. Die tradisionele model van leierskap gaan van die standpunt uit dat slegs sommige jongmense leiers is - dié wat formele leierskapposisies beklee as spankapteins, klaskapteins, leerderraadslede en lede van die Verteenwoordigende Raad van Leerders. Beide genoemde modelle bied 'n verfrissende alternatief vir die tradisionele model met sy fokus op transaksionele leierskap wat beperk is tot enkele verkose leerderleiers. Beide modelle moedig skole en gemeenskappe aan om geleenthede te soek en indien nodig te skep sodat jongmense die kans gegun word om hul leierskapvaardighede te ontwikkel en te beoefen. Dit is ook opvallend dat beide modelle klem lê op die belangrikheid van jeugleierskapontwikkeling as 'n noodsaaklike breë

gemeenskapsinisiatief - 'n individu kan 'n verskil maak, maar op die langtermyn is dit nie genoegsaam nie.

Dié modelle poog om leierskapsgeleenthede uit te brei om meer leerders in te sluit en om die definisie van leierskap te verbreed. Die modelle dra by om aan leerder en volwassenes 'n beter begrip te bied van die diepte en buigsaamheid van die term leierskap.

Die onderliggende filosofie van beide modelle is dat elke jongmens oor leierskappotensiaal en vermoëns beskik wat tot almal se voordeel ontwikkel moet word. Die diensleweringaspek van leierskap geniet ook prominente aandag in die onderskeie beskouinge ten opsigte van leierskap.

Die volgende hoofstuk, **Hoofstuk 5** se klem is op die navorsingsontwerp en -metodologie van die studie.

HOOFSTUK 5

NAVORSINGSMETODOLOGIE EN NAVORSINGSONTWERP VAN DIE STUDIE

5.1 INLEIDING

Hierdie hoofstuk poog om 'n oorsig te verskaf van die navorsingsmetodologie en die navorsingsontwerp van die studie. Die kwalitatiewe en kwantitatiewe benaderings, sowel as die spesifieke metodes wat aangewend is om data te genereer is word bespreek.

Mouton (2001:57) is van mening dat “research designs are tailored to address different kinds of questions. When we attempt to classify different types of studies, different design types, it is not surprising that we do so according to the type of questions they are able to answer.” Die navorsingsontwerp is dus die plan of bloudruk van hoe die navorsing van stapel gestuur gaan word.

Babbie en Mouton (2001:75) sê dat navorsingsontwerp op die aard van die eindproduk fokus, terwyl navorsingsmetodologie op die proses en soorte middele en prosedures wat gebruik word fokus.

Hierdie navorsing is saamgestel uit en word uitgevoer aan die hand van gestruktureerde opnames om strategieë te ontwikkel vir die bevordering van effektiewe jeugleierskapontwikkeling.

In hierdie afdeling word daar aandag geskenk aan 'n teoretiese raamwerk vir die studie oor jeugleierskapontwikkeling, die navorsingsbenadering, navorsingsontwerp en navorsingsmetodologie, instrumentasie (wyses van data-generering), aanwending van data-generingsinstrumente, asook die betroubaarheid en geldigheid van die navorsing.

Die teoretiese raamwerk van die studie word eerstens beskryf.

5.2 DIE TEORETIESE RAAMWERK VIR DIE STUDIE

'n Teoretiese raamwerk voorsien 'n oriëntasie tot die studie en help die navorser om daarvoor te teoretiseer (Henning, Van Rensburg en Smit 2004:25). Een van die kritieke stappe in die ontledings- en evalueringsproses is die aanname van 'n basiese raamwerk vanwaar die proses beskou kan word.

Holliday (2001:52) verwys na 'n teoretiese raamwerk as 'n konseptuele raamwerk of paradigma. Sy interpretasie van 'n konseptuele raamwerk is dat die belangrikste funksie daarvan is om die navorser ten opsigte van die navorsing te posisioneer.

Dit is verder belangrik om daarop te let dat die paradigma as 'n teoretiese raamwerk die pogings van die navorser, wat in 'n bepaalde area werk, definieer en regverdig (Morgan 1980:564). Volgens Crotty (1998:35) bepaal die betrokke paradigma die matriks, wat op sy beurt die realiteit vorm wat bestudeer gaan word – dit regverdig ook die metodologie. Die paradigma, aldus Baldrige (1971:9), kan die volgende behels:

- Definieer die probleem wat kritiek is.
- Voorsien 'n teoretiese raamwerk om die kritieke probleme aan te spreek.
- Selekteer sekere soorte instrumentasie as geldig en geskik om die probleme aan te spreek, en voorsien sodoende die metodologiese materiaal om die konseptuele en teoretiese probleme te bestudeer.
- Definieer wettige bewys om die tipe ervaring en empiriese verskynsel wat aanvaarbaar is as empiriese bewys in die studie van die paradigmas se betekenisvolle probleme te spesifiseer. Die enigste feite wat egter relevant is, is dié wat as regverdig beskou word deur die paradigma se konseptuele raamwerk.

- Sluit in ideologiese komponente wat emosionele aanhangsels en wêreldbeskouinge is. 'n Navorser / wetenskaplike wat binne 'n gegewe raamwerk werk neem 'n konsekwente *weltanschauung* aan wat haar (sy) ... probleme, ... instrumentasie, ... konseptuele raamwerk en ... teoretiese aanname definieer.

Leierskapteorie het sy eie paradigmas wat denke lei en 'n raamwerk vir navorsing verskaf. Die meeste van dié paradigmas blyk egter onvoldoende te wees wanneer hulle op jeugleierskapontwikkeling toegepas word. Daarom kan 'n mens tot die gevolgtrekking kom dat 'n paradigma 'n aanvaarde model of patroon is wat sy oorsprong het uit 'n agtergrond van teorie wat bestaan uit oortuigings oor wetenskap en wetenskaplike kennis en dit is 'n oorkoepelende konseptuele konstruksie (Crotty 1998:34).

Guba (1990:17;19) is van mening dat 'n paradigma in sy mees gewone of generiese vorm 'n basiese stel van oortuigings [is] wat optrede rig, wat van die alledaagse soort kan wees of optrede wat geneem word in verband met 'n wetenskaplike ondersoek ... en dus 'n menslike konstruksie. Paradigmas voorsien wetenskaplikes nie alleenlik met 'n roetekaart nie, maar ook met sommige van die aanwysings noodsaaklik vir die vervaardiging van 'n kaart. Daar kan onderskei word tussen verskillende paradigmas soos die positivistiese (strukturele), interpretivistiese, en kritiese paradigma.

Daar word soms 'n stadium in die navorsing bereik waar die paradigma nie meer geskik en toereikend is nie. Bevindinge word gemaak wat nie meer verduidelik kan word aan die hand van die huidige paradigma nie. 'n Heel nuwe beskouing tot die werklikheid is dan betrokke – 'n aanduiding van 'n paradigmaskuif, dus ook 'n skuif in die wyse waarop wetenskaplikes die werklikheid beskou. Dit is moontlik dat 'n nuwe teorie of paradigma eksklusief mag handel oor aspekte en verskynsels wat nie voorheen bekend was nie, of dit kan 'n hoër vlak teorie as die voriges wees, "one that linked together a whole group of lower level theories without substantially changing any" (Kuhn 1962:94).

Deur gebruik te maak van 'n interpretivistiese raamwerk besef navorsers dat leiers aksies gebruik om vorm te verleen aan betekenis (Peterson & Hunt 1977:225). Deur vanuit 'n interpretivistiese paradigma te werk erken die navorser dat analise meer behels as blote waarneming.

Dié teoretiese raamwerk pas in by die navorsing wat gedoen is deurdat dit op leierskap gefokus het wat erken word as die resultaat “of social processes and shared experiences, rather than leaders emerging in settings to control or generate desired actions by followers” (Peterson & Hunt 1997:229). Die probleem wat in die studie ondersoek is, is die gebrek aan 'n doelmatige jeugleierskapontwikkelingstrategie en hoe hierdie leemte binne die konteks van 'n hoërskoolomgewing hanteer kan word. Die stadiummodel van Van Linden en Fertman (1998), as een van die modelle wat 'n alternatiewe struktuur en blik op jeugleierskapontwikkeling bied, het gepaste stof verskaf vir die konseptuele raamwerk en begrip van die studie.

Die studie se navorsingsbenadering, te wete 'n kombinasie van beide kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsparadigmas, word vervolgens van naderby beskou.

5.3 NAVORSINGSBENADERING: 'N KWALITATIEWE NAVORSINGSPARADIGMA

5.3.1 Inleiding

Hierdie hoofstuk beskryf die navorsingsbenadering wat tydens die navorsing gebruik is.

Wanneer daar van die definiëring of konseptualisering van die navorsingsprobleem gepraat word, word daar verwys na die proses waardeur 'n persoon 'n probleem in die werklike lewe geïdentifiseer het. Om in staat te wees om dit te beskryf en te verhelder word daar gebruik gemaak van die Drie Wêreld-raamwerk (Mouton 2001:137). Hierdie raamwerk is gebaseer op 'n onderskeiding tussen drie “wêreld” (of “rame” of “kontekste”). Die entiteite van die werklike wêreld en die alledaagse lewe en probleme (pragmatiese belange) word omvat deur Wêreld 1, terwyl Wêreld 2 uit die wêreld van wetenskap en wetenskaplike navorsing bestaan. Die begrip *epistemic interest* verwys na die Griekse woord vir *truthful knowledge*. Alhoewel dit natuurlik nie moontlik is om wetenskaplike resultate te produseer wat onfeilbaar en “absoluut” waar vir alle kontekste is nie, word die wetenskaplike gemotiveer om voortdurend na die mees geldige resultate te streef. Wêreld 3 (kritieke belange) is die wêreld van meta-wetenskap en meta-metodologiese aspekte soos filosofiese en etiese oorwegings (Mouton 2001:137). In hierdie hoofstuk poog die navorser om sy begrip van Wêreld 2 (wetenskaplike navorsing / metodologiese paradigma) toe te lig in die konteks van sy navorsing en studie oor moontlik strategieë ter bevordering van leerderleierskapontwikkeling.

Babbie en Mouton (2001:49) wys daarop dat drie breë metodologiese paradigmas, kwalitatief, kwantitatief en deelnemend-aksie paradigmas, die toneel van die sosiale wetenskap oorheers het in resente navorsing. Die klem op die geïntegreerde, sinvolle en kontekstuele aard van sosiale verskynsels vorm die basis vir kwalitatiewe navorsers om nuwe metodes en strategieë van

analise en interpretasie te ontwikkel om sodoende tot 'n beter begrip van Wêreld 2 te kom (Mouton 1996:168).

Kwalitatiewe navorsing wie se aard gewoonlik met 'n diepte-ondersoek in verband gebring word, word in die volgende gedeelte bespreek.

5.3.2 Kwalitatiewe navorsing

Mertens (1998:159) wys daarop dat kwalitatiewe metodes gebruik word in navorsing “that is designed to provide an in-depth description of a specific practice or setting”. Denzin en Lincoln (1994:2) verskaf 'n breë definisie van 'n kwalitatiewe studie: “Qualitative research is multi-method in focus, involving an interpretive ... approach to its subject matter. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them.” In hierdie navorser se geval word daar gepoog om die verskynsel van leierskap / leierskapontwikkeling in 'n bepaalde omgewing te bepaal en te omskryf.

Die kwalitatiewe benadering beskryf die proses en uitkoms van die navorsing en is 'n direkte bron van data wat ontleed kan word. Dié ontleding kan dan 'n beter begrip van die verskynsel wat ondersoek word bied. Kwalitatiewe navorsing maak staat op die omskakeling van inligting van waarnemings, verslae en opnames in die vorm van die geskrewe woord, met ander woorde die narratiewe. Kwalitatiewe navorsing is geneig om met beskrywings geassosieer te word – omskrywings oor onder meer leerders se belewing van leierskapontwikkeling sal gegee word. Daar is niks fout met 'n grootskaalse kwalitatiewe navorsing nie, maar daar is 'n sterk neiging vir kwalitatiewe navorsing om relatief gefokus te wees in terme van die omvang van die studie en om relatief min mense of situasies te betrek. Dit is ook die geval in hierdie studie waar die fokus beperk is tot leerders van enkele hoërskole in 'n bepaalde geografiese gebied.

Kwalitatiewe navorsing plaas heelwat klem op die rol van die navorser in die daarstelling (“construction”) van die data. Daar word erken dat die navorser die

belangrikste meetinstrument is, en dat die navorser se self (sy of haar sosiale agtergrond, waardes, identiteit en oortuigings) 'n noemenswaardige invloed op die aard van die data wat versamel is en die interpretasie daarvan sal hê. Kwalitatiewe navorsing word ook gereeld gegrond op die idee dat die teorie en metodes gedurende die loop van die navorsing na vore sal kom en dit word nie noodwendig gespesifiseer by die aanvang van die navorsing nie.

Die primêre doel van kwalitatiewe navorsing, naamlik die verstaan en beskrywing van menslike gedrag ('n interpretivistiese raamwerk), veronderstel dat *kwalitatief* na 'n breë metodologiese benadering tot die studie van sosiale aksie verwys. Die term word gebruik om te verwys na 'n versameling van kwalitatiewe metodes en tegnieke om toegang te verkry tot navorsingsonderwerpe, data-insameling en metodes van analise (Babbie & Mouton 2001:270). Volgens Cassell en Symon (1994:7) word hier op interpretasie gefokus eerder as op kwantifisering, en word subjektiwiteit eerder as objektiwiteit beklemtoon.

Crossley en Vulliamy (1997) is van mening dat kwalitatiewe navorsing in onderwys " ... has a special potential in developing countries because, for various historical and cultural reasons, educational research in such countries has, to date, been dominated by positivist strategies" (1997:13). Hulle beweer 'n kwalitatiewe navorsingstrategie is algemeen aangewend om vrae te ondersoek ongeag of dit 'n kwalitatiewe of kombinasie van die twee meer geskik sou wees. Hulle sê verder die volgende : " ... the narrative style of qualitative research reports can also be more accessible to a wider range of potential readers; and in predominantly oral cultural the advantage of personal fieldwork, in depth interviews and observations are most significant" (1997:14).

Dit blyk uit bogenoemde dat in kwalitatiewe navorsing dit handel oor wat sekere verskynsels; in dié geval, jeugleierskapontwikkeling; behels. Die kwaliteite van die verskynsel word dus bestudeer. Hier gaan dit nie slegs oor wat in 'n bepaalde konteks plaasvind nie, maar ook hoe dit plaasvind en waarom dit plaasvind. Die navorsers poog dus om 'n duidelike en volledige verslag van aksies weer te gee sodat daar 'n beter begrip van die situasie verkry kan word en dit moontlik kan bydra tot die verandering en verbetering van die situasie. In kwalitatiewe navorsing word 'n beskrywing van 'n gebeurtenis gegee gevolg deur 'n ontleding en interpretasie. Die beskrywing moet egter nie gesien word dat dit 'n oppervlakkige refleksie van die data behels nie. Dit word verstaan as 'n indiepte begrip of verstaan van die verskynsels en konteks waarin dit plaasgevind het.

Volgens Miles en Huberman (1994:10) bestaan kwalitatiewe data-ontleding uit drie saamlopende aktiwiteite: data-reduksie, data-vertoning en afleidings / verifikasie. Data-reduksie verwys na die proses waarin data geselekteer, vereenvoudig en aangepas word en waartydens daar op die data gefokus word. Data-reduksie is 'n analise-metode wat die data op so 'n wyse sorteer en organiseer dat "finale" gevolgtrekkings gemaak en geverifieer kan word. Data-vertoning verwys volgens Miles en Huberman (1994:91) in die algemeen na 'n georganiseerde samevatting van inligting wat gevolgtrekkings en bepaalde aksies moontlik maak.

Die data kan op twee vlakke ontleed word (sien figuur 6.1, paragraaf 6.2). Eerstens is daar die basiese vlak van ontleding wat 'n beskrywende verslag van die data reflekteer. Die klassifisering van data is 'n belangrike stap tydens dié vlak, anders kan geen sinvolle vergelykings gemaak word nie. Tweedens is daar die hoër vlak van analise wat interpreterend van aard is. Hierdie soort analise is volgens Hancock (2002:17) gemoeid met die betekenis van die response. Tydens die hoër vlak van analise word temas of tendense geïdentifiseer, ontleed en gekategoriseer. Die interpretasie van die data (hoër vlak van analise) behels meer as die rapportering van data (basiese vlak van ontleding); dit voorsien die leser met die nodige insig wat nie aanvanklik ooglopend was nie. Dit is belangrik om daarop te let dat die verwerkte data nie

oor die status van “bevindinge” beskik alvorens die temas (patrone) en die navorsingsvraag aangespreek is nie. In hierdie herkontekstualisering van die data-teks, wanneer die finale data geïntegreer is as bewys vir argumente, word die oorspronklike data-teks en die konteks (die “teks” met “teks”) verenig (Henning et al. 2004:107).

In die lig van paragraaf 5.3, berus hierdie studie in hoofsaak op ‘n kwalitatiewe paradigma. Die navorsing is meer omskrywend van aard, maar daar is ‘n kwantitatiewe benadering ter sprake aangesien frekwensies in die vraelysondersoek benut word. Hierdie kwantitatiewe data is dan vertolk en omskryf, terwyl die data uit onderhoude bekom, weer die kwalitatiewe benadering versterk. Hoewel daar dus van kwantitatiewe data (die sogenaamde geïmpliseerde kwantitatiewe komponent soos in paragraaf 5.8.2 beskryf) gebruik gemaak word, is die dominante paradigma die van ‘n kwalitatiewe een. Die kwalitatiewe navorsingsbenadering is dus beskou as beide prakties en geskik vir die studie.

Die navorsingsontwerp vir hierdie betrokke studie word vervolgens in oënskou geneem.

5.4 NAVORSINGSONTWERP

Die navorsingsontwerp vir die betrokke studie berus op ‘n empiriese studie. Die empiriese studie is gebaseer op gestruktueerde opnames en die analise van data in die vorm van tekstdata (vraelyste, onderhoude en inhoudsontleding). Die studie is hoofsaaklik kwalitatief van aard en is daarop gemik om ‘n indiepte-beskrywing te verskaf van indiepte-opnames wat by vier skole gemaak is.

5.5 DIE NAVORSINGSMETODOLOGIE EN -PROSES

Die navorsingmetodologie en -proses is beïnvloed deur die omvang van die studie. ‘n Begrip vir die behoefte aan doelmatige jeugleierskapontwikkelingstrategieë en die geskikste wyse(s) om die uitdagings aan te spreek lê op verskillende vlakke in elke organisasie.

Soos aangedui in vorige hoofstukke handel die studie oor jeugleierskap en die stand van leerderleierskapontwikkeling, die struikelblokke in die weg van effektiewe leierskapontwikkeling, asook strategieë vir die bevordering van jeugleierskapontwikkeling. Die navorsingproses het 'n studie ingesluit van bepaalde sekondêre hoërskole in asook die stand van leerderleierskapontwikkeling in die skole. Dit het die leerders ingesluit wat betrokke was by leierskapstrukture soos die Verteenwoordigende Raad van Leerders. Die navorsingsproses en die gepaardgaande metodes word vervolgens omskryf.

5.5.1 Die proses

Die transformatiewe en transaksionele leierskapbenaderings, asook die Stadiumsmodel van leierskapontwikkeling (Van Linden & Fertman 1998:19) verskaf nuttige en kreatiewe metodes om leierskap en leierskapontwikkeling in bepaalde sekondêre inrigtings te evalueer en te ontleed. Die verdere ontplooiing van dié navorsingsproses geniet vervolgens aandag.

i) Monsternemingsproses

Monsterneming in 'n interpretivistiese paradigma en waar daar van kwalitatiewe metodes gebruik gemaak word vind bykans altyd by wyse van doelgerigte monsterneming plaas. Dié vorm van monsterneming stel die navorser in staat om inligtingryke gevalle te identifiseer wat dieptestudie moontlik maak. Met doelgerigte monsterneming is die monster doelbewus geselekteer vir die navorsing. Dié term word gebruik in situasies waar die navorser reeds kennis dra van die spesifieke mense of gevalle en dan doelbewus hieruit selekteer omdat hulle beskou word as gevalle wat waarskynlik die waardevolste data kan produseer. Die beginsel van seleksie in dié tipe monsterneming is die navorser se oordeel teenoor bepaalde belange. Dit is soms vir die navorser gepas om die monster op grond van sy eie kennis van die bevolking, die elemente en die aard van sy navorsingsdoelwitte te

selekteer. Die monsterneming is dus gebaseer op die navorser se gesonde oordeel en die doel van die studie (Babbie & Mouton 2001:166;288).

In die geval van hierdie navorsing het die navorser gebruik gemaak van die doelgerigte monsterneming, 'n nie-waarskynlike monstermetode. Die metode word na aanleiding van beginsels soos geskiktheid en beskikbaarheid geselekteer. Dié navorser het vier hoërskole in sy onmiddellike omgewing geïdentifiseer wat 'n monster verteenwoordig van diversiteit en die breë multikulturele Suid-Afrikaanse samelewing. Die monster verteenwoordig beide histories-benadeelde en histories-bevoordeelde instansies. Die inrigtings wat in die monster ingesluit was is die volgende:

- Hoërskool A ('n skool uit 'n agtergeblewe gemeenskap; hoofsaaklik Engelssprekende leerders)
- Hoërskool B ('n skool uit 'n agtergeblewe gemeenskap; hoofsaaklik met Afrikaanssprekende leerders)
- Hoërskool C ('n tradisioneel Afrikaanse voormalige model C-skool)
- Hoërskool D ('n tradisioneel voormalige model C-skool, met hoofsaaklik Engelssprekende leerders).

Skriftelike toestemming vir die navorsing in die betrokke skole is van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement verkry (sien bylae A).

ii) Besoeke aan skole

Die afspraak met elke skool is gestruktureer rondom 'n vraelys om die Verteenwoordigende Raad van Leerders (tussen 15 en 20 lede per skool) se persepsie / begrip rakende hul skole se leierskapontwikkelingsgeleenthede te ontleed.

Die gestruktureerde opnamestudie in die navorsing was eerstens ondersoekend van aard om duidelikheid en begrip te verkry oor die uitdagings wat aangespreek moes word. Tweedens was hulle beskrywend, aangesien hulle gepoog het om gedetailleerde beskrywings te verskaf oor die verskynsel wat ondersoek word, naamlik die aard van leierskapontwikkeling in die

betrokke skole. Dertens was dit verklarend van aard om 'n begrip te verskaf van die betekenis en relevansie van die versamelde data se verband met jeugleierskapontwikkeling in die onderskeie skole. Deur gebruik te maak van vraelys-analise was die fokus van die analise dus die skole en die betrokke individue (VRL-lede), asook die evaluering van die skole se pogings tot jeugleierskapontwikkeling.

5.6 INSTRUMENTASIE

Vir die doel van die navorsing het die navorser gebruik gemaak van drie verskillende wyses van data-generering, naamlik vraelyste, 'n onderhoud, en die ontleding van dokumente wat getrianguleer is.

5.6.1 Die vraelys

Volgens Opperheim (1996:100) is 'n vraelys nie 'n soort amptelike vorm of 'n stel vrae wat terloops aangeteken is nie, maar is dit 'n belangrike instrument van navorsing en data-insameling. Die navorser het die vraelys vir die doel van dié ondersoek gebruik as 'n selftoegepaste en self-assesseringsinstrument om op die individue se ervaring en beleving te fokus en leierskapontwikkeling in hul skool te evalueer.

Die vraelys (sien bylae B) is ontwerp om so gebruikersvriendelik as moontlik te wees om sodoende die positiewe voltooiing daarvan te bevorder. Die vraelyste is ook bondig gehou deur die bestek van die vrae te beperk tot onderwerpe wat van kritieke belang was vir die navorsing (Denscombe 2001:95-96).

Waardevolle insette is ook verkry van die US Sentrum vir Statistiese Konsultasie in die samestelling van die vraelys ter versekering van geldigheid en betroubaarheid.

5.6.2 Die ongestruktureerde in-diepte onderhoud

Babbie en Mouton (2001:289) wys daarop dat die basiese individuele onderhoud een van die mees algemeen-gebruikte metodes van data-generering is in die kwalitatiewe benadering. Dit is 'n oop onderhoud wat die geleentheid skep vir die doelwit van die studie om verhelder te word. In hierdie bepaalde geval was die betrokkenes die persone wat gemoeid was met die koördinerende van leerderleierskapontwikkeling. In die geval van die basiese individuele ondersoek het die navorser 'n algemene plan van ondersoek, maar nie 'n spesifieke stel vrae nie (Schwandt 2001:163). In hierdie studie was die doel om ondersoek in te stel en kennis te verkry oor leierskap en jeugleierskapontwikkeling.

Die doel van die ongestruktureerde indiepte-onderhoud as 'n data-genereringsinstrument is om insig te verkry in die individu se begrip van:

- die funksie / taak van 'n VRL-koördineerder;
- die stand van leierskapontwikkeling in die Wes-Kaap; en
- moontlike strategieë ter bevordering van jeugleierskapontwikkeling.

Die navorser het die volgende aspekte aan die deelnemers gestel om 'n persoonlike mening te verkry. Die navorser het die aanvanklike ondersoek in die vorm van versoeke en vrae gestel (bylae A). Dit het die navorser in staat gestel om die deelnemers se begrip van leierskap en hul leierskapontwikkeling in bepaalde areas te evalueer. Die versoeke en vrae in die aanvanklike peiling was die volgende:

- Verduidelik wat u werk / rol as koördineerder van VRL-aktiwiteite behels.
- Verduidelik wat jeugleierskapontwikkeling in u werkkonteks behels.
- Watter uitdagings bestaan daar ten opsigte van jeugleierskapontwikkeling in die Wes-Kaap?
- Watter moontlike strategieë kan voorgestel word om jeugleierskap te bevorder?

Die deelnemers is die geleentheid gegun om op elke aspek uit te brei. Die resultate van die onderhoud word in hoofstuk 6 bespreek.

Die inligting wat deur die respondente voorsien is mag persoonlik, sensitief en identifiseerbaar wees (as gevolg van die betreklik klein monster van deelnemers), daarom is die respondente verseker van die vertroulikheid van die verskafte inligting.

5.6.3 Inhoudontleding

Inhoudontleding is 'n algemene kwalitatiewe benadering wat gebruik word by die bestudering en analise van dokumente. Die ontleding van die dokument oor die VRL-konferensie van 2003 is gedoen om die mate van jeugleierskapontwikkeling wat reeds plaasvind te evalueer, asook om moontlike struikelblokke in die weg van leierskapontwikkeling te identifiseer en moontlike strategieë vir jeugleierskapontwikkeling daar te stel.

5.7 AANWENDING VAN DIE MEETINSTRUMENTE

In die aanwending van die datageneringsinstrumente het die navorser die volgende stappe gedoen:

- Die ongestruktureerde onderhoud het tydens 'n telefoniese gesprek met die betrokke deelnemer plaasgevind.
- Die afhandeling van die vraelyste het op 'n plek plaasgevind wat vir alle partye aanneemlik was.
- Die navorser het kortliks die doel van die navorsing asook die doel van die proses verduidelik. Hy het die deelnemers vir hul tyd en samewerking bedank. Die navorser het ook aangedui dat die respondente genoeg tyd sou hê om die vraelyste te voltooi.
- Die navorser het die deelnemers die versekering gegee dat alle inligting wat bespreek en verskaf is vertroulik hanteer sou word.

- Die navorser het die aanvanklike peilingsinstrumente (par. 5.6.2) aangewend om inligting in te samel en die respondent tydens die onderhoud aan te moedig om oor relevante aspekte uit te brei.
- Toe dit duidelik was dat die respondente alle take voltooi het, het die navorser afgesluit deur alle deelnemers te bedank vir die onderhoud en voltooiing van die vraelyste.

5.8 BETROUBAARHEID EN GELDIGHEID (VALIDERING)

Kvale (2002:300) verwys na Lincoln en Guba (1985) wat aandui dat hulle verkies om die konsepte *oordraagbaarheid*, *geloofwaardigheid*, *afhanklikheid* en *bevestigbaarheid* in plaas van *veralgemening*, *betroubaarheid* en *geldigheid* te gebruik. Om te valideer is om te kontroleer (vir vooroordeel en gebrek aan korrektheid), om kritiese vrae te vra oor alle prosedure en besluite, om te teoretiseer (die deurlopende aanspreek van teoretiese kwessies wat uit die proses voortspruit) en om die navorsingsaksie te bespreek en te deel.

Om die betroubaarheid en geldigheid van die navorsing te bevorder en om geloofwaardigheid in die kwalitatiewe paradigma te identifiseer moet die navorser die gebruik van veelvoudige strategieë in sy navorsing toon (Mertens 1998:181). Die potensiële probleme wat in hierdie navorsing na vore kon kom, asook die strategieë wat aangewend is om hulle te hanteer, word vervolgens bespreek.

5.8.1 Triangulasie

Triangulasie verwys na die veelvoudige perspektiewe waarmee 'n navorser sy / haar eie posisie kan kontroleer. Denzin (soos aangehaal deur Robson 2002:174) onderskei tussen vier soorte triangulasie:

- Data-triangulasie waar 'n verskeidenheid data-bronne in 'n studie gebruik word
- Ondersoeker / waarnemer-triangulasie waar verskillende navorsers of evalueerders gebruik word

- Metodologiese triangulasie waar 'n verskeidenheid metodes aangewend word om 'n enkele probleem te bestudeer (kombinasie van kwantitatiewe en kwalitatiewe benaderings)
- Teorie-triangulasie waar 'n verskeidenheid perspektiewe gebruik word om 'n enkele stel data te interpreteer.

Die fokuspunt van hierdie benadering is om beide die gevolgtrekkings en die data vanuit verskeie perspektiewe te beskou en te ondersoek. In dié studie het die navorser gebruik gemaak van 'n verskeidenheid metodologieë, metodes en data-generingsinstrumente om die aard en kompleksiteit van die studieveld voldoende aan te spreek. Hier is gebruik gemaak van 'n gevallestudie-benadering en die analise van die data in die vorm van teksdata (vraelyste, onderhoude en inhoudsontleding).

Triangulasie blyk dus in die lig van genoemde feite een van die beste maniere te wees om die geldigheid, betroubaarheid en geloofwaardigheid in kwalitatiewe navorsing te bevorder.

5.8.2 Geïmpliseerde kwantitatiewe komponent

Vele van die gevolgtrekkings van kwalitatiewe studies het 'n geïmpliseerde kwantitatiewe komponent (Maxwell 1998:94). Die data wat sodoende gegenereer word dien as vertrekpunt om besprekings te inisieer wat kwalitatiewe resultate bied.

Die vraelys oor jeugleierskapontwikkeling wat in dié ondersoek gebruik is, met sommige van die metingsbassisse gebaseer op 'n skaal, is 'n voorbeeld van 'n geïmpliseerde kwantitatiewe komponent in 'n kwalitatiewe studie.

5.8.3 Veralgemening in kwalitatiewe navorsing

Veralgemening verwys na die mate waartoe die interpretatiewe beskrywing in ander kontekste toegepas kan word. Die waarde van 'n kwalitatiewe studie kan

nie veralgemeen word in die sin dat dit verteenwoordigend van 'n groter bevolking is nie, maar dit kan wel 'n "account of a setting or population that is illuminating" voorsien (Maxwell 1998:98). Maxwell (1998:95) is verder van mening dat die "similarity of dynamics and constraints to other situations" en die "presumed depth or universality of the phenomena studied" kan geloofwaardigheid kan verleen aan die veralgemening of oordraagbaarheid ("transferability") van die studie.

Veralgemening van 'n kwalitatiewe studie is nie noodwendig gebaseer op die spesifieke monsterneming van 'n bepaalde bevolking waartoe die resultate veralgemeen kan word nie, maar op die ontwikkeling van 'n teorie wat veralgemeen kan word na ander gevalle.

Alhoewel daar in die studie gebruik gemaak is van 'n betreklik klein aantal individue en skole in die doelgerigte monsterneming ("purposive sampling") sou dit kon bydra om veralgemening moontlik te maak. Hierdie groter veralgemening kan toeneem soos wat ander skole of teikengroepe hulle met die resultate vereenselwig. Normaalweg egter, sou daar met die keuse van 'n klein groep, nie summier op veralgemening aanspraak gemaak kan word nie.

5.8.4 Die probleem van vooroordeel

Volgens Maxwell (1998:92) verwys vooroordeel na maniere waarop die insameling van data verwring word deur die navorser se teorie, waardes of vooropgesette menings of vooroordeel. Hy wys daarop dat dit belangrik is vir die navorser om te verstaan "how he/she is influencing what the inferences says, and how this affects the validity of the inferences the researcher can draw from (e.g. the) interview or questionnaire".

Daar is dus bepaalde beperkings soos die moontlike vooroordele van die navorser wat 'n impak op die geldigheid van die resultate mag hê. Vooroordeel kan op verskeie maniere aangespreek en verminder word. Die maniere om vooroordeel te minder word vervolgens aangespreek.

i) Die seleksie van deelnemers

Die deelnemers in die studie (VRL-verteenwoordigers) is geselekteer op grond van die feit dat hulle die demokraties verkose verteenwoordigers in skole is. Hierdie individue kon almal in 'n mindere of meerdere mate bydra en insette lewer tot die studie oor jeugleierskapontwikkeling.

ii) Onderhoud en onderhoudvoerder-vooroordeel

Die navorser het gebruik gemaak van die indiepte-onderhoude om die deelnemers se ervaring en beleving van leierskap en jeugleierskapontwikkeling te evalueer. Die onderhoude het die geleentheid gebied om die begrip van die deelnemers ten opsigte van leierskap en jeugleierskapontwikkeling te ontleed. Die response van die deelnemers is aangeteken met die doel om hierdie soort vooroordeel te voorkom.

iii) Die vooroordeel van selfrapportering (“self-report bias”)

Volgens Maxwell (1998:93-94) is onderhoude, vraelyste en dokumentontleding almal kwesbaar vir die vooroordeel van selfrapportering deur die navorser.

In dié navorsing is gebruik gemaak van al drie data-generingsmetodes. Dit kan gesien word as 'n beperking van die studie, maar volgens Van der Westhuizen (2002:245) kan die gebruik van 'n verskeidenheid strategieë (triangulasie) beskou word as die beste manier om te probeer om die betroubaarheid te verseker en dus die vooroordeel van selfrapportering te beperk.

Bogenoemde het aan die navorser genoegsame insig en begrip verskaf oor sy invloed op die afleidings en die effek hiervan op die geldigheid van die afleidings wat gemaak kon word uit die vraelys oor jeugleierskapontwikkeling.

'n Ander belangrike aspek wat aandag verdien is anonimiteit en vertroulikheid.

5.8.5 Anonimiteit en vertroulikheid

Deelnemers aan die navorsing het die reg tot anonimiteit en dié reg behoort gerespekteer te word. Mouton (2001:244) wys verder daarop dat vertroulike inligting wat deur navorsingsdeelnemers voorsien is as sodanig deur navorsers hanteer moet word.

Die vier hoërskole betrokke by dié studie is ter wille van vertroulikheid nie geïdentifiseer nie, en die resultate van die navorsing is gekodeer. Beide die individue (respondente) en die betrokke skole is verseker van die vertroulikheid van die inligting wat hulle verskaf het.

'n Verdere aspek wat hiermee verband hou is objektiwiteit en integriteit.

5.8.6 Objektiviteit en integriteit

Volgens Mouton (2001:240) moet navorsers te alle tye daarna streef om objektiwiteit en integriteit deel te maak van hul navorsing. Daar is egter sekere vereistes waaraan voldoen moet word:

- Daar moet aan die hoogs moontlike tegniese standaarde in die navorsing voldoen word.
- Aangesien individuele navorsers verskil wat betref hul navorsingsmetodes, vaardighede en ervaring moet hulle altyd die beperkinge van hul bevindinge aandui. Die metodologiese beperkinge wat die geldigheid van sulke bevindinge beïnvloed behoort ook by die voltooiing van 'n studie aangedui te word.
- In die aanbieding van hul werk is navorsers verplig om altyd hul bevindinge volledig te rapporteer en nie wanvoorstellings te maak nie.

Objektiwiteit is dus volgens Babbie en Mouton (2001:13) wetenskaplike kennis wat gebaseer is op die beste ondersteunende bewyse wat verkry word deur die aanwending van noudesette metodes en tegnieke.

In die afwesigheid van geldigheid en betroubaarheid in navorsing word die geloofwaardigheid van kwalitatiewe navorsing ernstig ondermyn. Daar is 'n verskeidenheid wyses om die geldigheid en betroubaarheid asook die geloofwaardigheid van navorsing te bevorder. Die doeltreffendste wyse skyn egter triangulasie te wees vanweë die veelvoudige perspektiewe van kontrole en ondersoek waaroor dit beskik.

5.9 SAMEVATTING

Hierdie hoofstuk het gepoog om te motiveer waarom die navorsing wat onderneem is beskrywend en interpreterend van aard was. Daar is verder aandag geskenk aan die doel van die navorsingsontwerp en -metodes wat in die studie gebruik is om 'n begrip te verskaf, en dus 'n duidelike beeld daar te stel, van jeugleierskap en jeugleierskapontwikkeling in hoërskole, asook van die strategieë vir oorweging en ter bevordering van jeugleierskapontwikkeling in skole.

In die volgende hoofstuk, Hoofstuk 6, word die navorsingsresultate aangebied, ontleed en bespreek wat die navorser in staat stel om riglyne in Hoofstuk 7 te verskaf en voorstelle te maak ten opsigte van jeugleierskap en jeugleierskapontwikkelingstrategieë.

HOOFSTUK 6

NAVORSINGSRESULTATE: VERSLAGLEWERING, ANALISERING EN INTERPRETASIE

6.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk is die kwalitatiewe empiriese navorsing wat data gegenereer het deur gebruik te maak van vraelyste, inhoudsontleding van relevante dokumente en 'n ongestruktureerde in-diepte onderhoud bespreek. (Sien **hoofstuk 5**, vergelyk paragrawe 5.6.1 en 5.6.2 vir 'n omskrywing van metodes van data-insameling).

Soos in hoofstuk 1 vermeld, is die doel van dié studie om die huidige stand van leerderleierskapontwikkeling in enkele hoërskole te bepaal en te omskryf, sowel as om struikelblokke in die weg van effektiewe en doeltreffende leierskapontwikkeling te identifiseer en bepaalde strategieë te formuleer ter bemeestering van leierskapvaardighede (sien ook paragraaf. 1.3). Die volgende navorsingsvrae (par. 1.3) wat in die studie na vore kom, hou noue verband met vermelde doelstellings:

- Wat is die stand van leerderleierskapontwikkeling in die Suid-Kaap in die betrokke vier skole?
- Watter struikelblokke / knelpunte staan in die weg van effektiewe leerderleierskapontwikkeling?
- Watter strategieë kan aangewend word om jeugleierskapontwikkeling te bevorder?

Dié ondersoek het dan ook ten doel om hierdie navorsingsvrae te help beantwoord.

Die response verkry van deelnemers en vervat in die verslag oor die konferensie vir VRL'e vir hoërskole in die Wes-Kaap (2003) is ook gebruik as deel van die data-insamelingsproses.

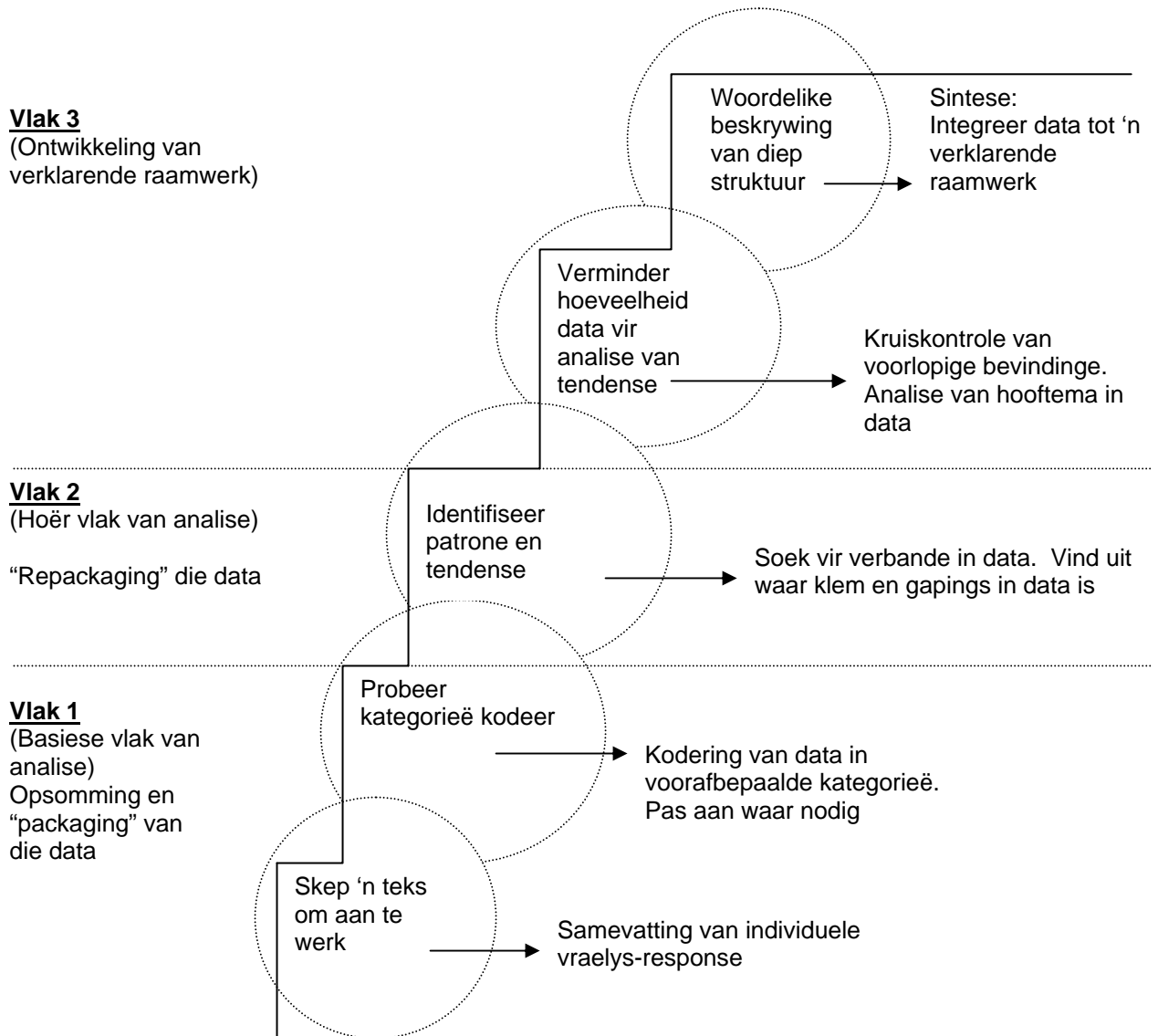
Die data wat gegenereer is deur bogenoemde metodes het bygedra tot die daarstel van bepaalde ontwikkelingstrategieë vir jeugleierskapontwikkeling in **hoofstuk 7**.

6.2 DATA-ONTLEDING

Die doel van die gebruik van vraelyste in die studie was om as assesseringsinstrument van die individue se ervaring en beleving van leierskapontwikkeling in hulle skool te dien (sien par. 5.6.1). Verder is aspekte rakende stelsels en prosedures ten opsigte van jeugleierskapontwikkeling in die skole verken.

Die data kan op verskillende wyses ontleed word, naamlik op die basiese vlak van ontleding wat 'n beskrywende verslag van die data reflekteer en op die hoër vlak van analise wat interpreterend van aard is (sien paragraaf 5.3.2).

Om die kwalitatiewe data te analiseer het die navorser gebruik gemaak van 'n aangepaste analitiese abstraksie geformuleer deur Carney (1990) (soos aangehaal in Miles & Huberman 1994:91). Dié aangepaste voorstelling van die proses word geïllustreer in figuur 6.1 op die volgende bladsy.



Figuur 6.1 : Die leer van analitiese abstraksie

(Carney (1990, soos aangehaal en aangepas uit Miles & Huberman 1994:92)

Die basiesevlak-analise van die data (sien paragrawe 6.2.2.1, 6.2.2.2, 6.2.2.3 en 6.2.2.4) sal eerstens plaasvind, waarna die hoër vlak van analise (sien paragrawe 6.2.3.1, 6.2.3.2 en 6.2.3.3) aangespreek sal word. Uiteindelik kulmineer die analise (Vlakk 3) in die ontwikkeling van die voorgestelde raamwerk soos in paragrawe 7.5 – 7.6 omskryf.

Figuur 6.1 illustreer twee vlakke van analitiese abstraksie wat op 'n natuurlike wyse ontwikkel van die opsomming en "packing" van kwalitatiewe data (basiese vlak van analise) tot die "repacking" van die data (hoërvlak-analise), wat dan finaal saamvloei in die daarstel van 'n verklarende raamwerk, en wat

in hierdie studie die vorm van ontwikkelingstrategieë vir jeugleierskapontwikkeling aanneem.

Die ontleding van die versamelde data word vervolgens aangebied.

Die vraelys

Die vraelys (sien Bylae A vir 'n voorbeeld van 'n vraelys) is voltooi nadat die navorser die doel, riglyne en instruksies aan die deelnemers voorgehou het.

Die aantal respondente per skool was soos volg : Skool A : 11, skool B : 13, skool C : 19 en skool D : 14, Totaal (n) = 57.

Die inligting verkry van die respondente is onder die volgende afdelings bespreek :

- Algemene en biografiese inligting
- Persepsie aangaande leierskap
- Respondente se leierskapsbeleving
- Jeugleierskapontwikkeling in skoolkonteks (Stelsels en Prosedures)

6.2.1 Algemene en biografiese inligting (AFDELING B)

Die biografiese inligting van die respondente by die verskillende inrigtings word vervolgens aangedui.

Die huistale van die respondente was soos volg :

Tabel 6.2.1 Huistale van respondente

(n = 57)

Skool	Afrikaans	Engels	Xhosa
A	-	-	11
B	13	-	-
C	19	-	-
D	3	11	-
Totaal	35 (61,4 %)	11 (19,3 %)	11 (19,3 %)

Die taaldiversiteit van die respondente word in die tabel weerspieël. Die oorgrote meerderheid (61,4 %) van die respondente is Afrikaanssprekend, terwyl die getalle Engels- en Xhosaspreekende respondente ewe veel (19,3 %) blyk te wees.

Die volgende tabel toon die geslagsamestelling van die respondente.

Tabel 6.2.2 Geslagsamestelling

(n=57)

Manlike respondente	Vroulike respondente
56,1 %	43,9 %

Die manlike respondente is in die meerderheid met 56,1 %, terwyl die vroulike respondente 43,9 % van die totaal verteenwoordig. Beide groepe (manlik en vroulik) deelnemers benodig geleentheid vir leierskapontwikkeling om hul volle potensiaal te verwesenlik.

Die respondente maak deel uit van 'n verteenwoordigende, demokratiese stelsel en struktuur wat die hele skool se belange moet bevorder. Dié verteenwoordiging word weerspieël in die volgende tabel, wat die verspreiding van die onderskeie graadverteenvoordigers aandui.

Tabel 6.2.3 Graadverspreiding

(n = 57)

Gr. 8- leerders	Gr. 9- leerders	Gr. 10- leerders	Gr. 11- leerders	Gr. 12- leerders
15,7 %	19,2 %	12,2 %	24,5 %	28,4 %

Die navorsing maak staat op die insette van deelnemers in die ouderdomspektrum 14 tot 18 jaar. Die senior leerders (gr. 10, 11 en 12) maak die meerderheid (65,1%) van die respondente uit. Dié senior leerders se insette sal waardevol wees in die lig van hul ervaring as leerderleiers. Alhoewel die gr. 8- en 9-leerders 'n kleiner persentasie (34,9 %) menings

verteenwoordig, behoort hul menings nie geringgeskat te word nie, omdat hul bydraes dié ervaring beslis sal verryk.

Die interpretasie en analise van die data geniet vervolgens aandag om onderliggende patrone, temas en tendense te beskryf.

6.2.2 Bespreking van die response van deelnemers van die onderskeie skole:

Soos bespreek in **hoofstuk 5** (sien par. 5.6.1) het die navorser gebruik gemaak van 'n verskeidenheid vrae wat in verskillende afdelings gegroep is om die respondente se persepsies aangaande leierskap en hul leierskapbelewing te ondersoek. Daar was ook 'n afdeling waarin die stelsels en prosedures rakende jeugleierskapontwikkeling in skoolkonteks ondersoek is.

Die navorser het deeglik besin oor of elke individuele skool se data eers afsonderlik ontleed moes word en of alvier skole se data gesamentlik ontleed moes word. Daar is uiteindelik op 'n kombinasie besluit, naamlik dat elke skool se data eers afsonderlik en toe daarna gesamentlik geanaliseer en vergelyk is. Sodoende is 'n meer volledige, gedetailleerde en in-diepte analise van elke konteks gemaak. Dié werkwyse het dan ook groter waarde toegevoeg tot die proses toe vergelykings getref en interpretasies gemaak moes word. Die data is dus geanaliseer, getabuleer en opgesom. Met ander woorde, inhoudsontleding of basiesevlak-analise het plaasgevind, wat meestal beskrywend van aard was. Hierna is 'n hoëvlak-analise gedoen van die verskeidenheid perspektiewe gehuldig deur die onderskeie deelnemers in die verskillende skole.

Hier volg die basiese vlak van analise van die response van respondente in onderskeidelik Skole A, B, C en D.

6.2.2.1 Skool A: Basiese Vlak van Analise (1)

Daar sal noodwendig uit die analise van die ondervermelde data reeds 'n soeke na patrone plaasvind, wat daartoe lei dat daar reeds afleidings gemaak word wat raakpunte met vlak 2 bevat.

(a) Respondente se persepsies aangaande leierskap (AFDELING C)

Wat verstaan u onder die begrip *leierskap*? (C1.1)

Skool A se respondente huldig 'n verskeidenheid van menings oor wat hulle onder leierskap verstaan. Die beginsels van iemand in beheer van ander, volgelingskap, samewerking met almal en besluitneming, word in hul response opgesluit. Response soos, “'n leier is iemand wat 'n voorbeeld vir ander is en wie ander kan volg”, “leierskap is 'n konsep wat verwys na iemand wat in beheer is van ander mense; dit is 'n konsep waardeur vaardighede geleer word om saam met ander te werk” en “die begrip leierskap verwys na selfverbetering en selfvertroue, asook die maak van die regte keuses”, illustreer hierdie kwessie duidelik. Die sleutelkonsep dat 'n leier iemand is wat ander lei op pad na gesamentlike doelstellings, kom egter nie sterk na vore nie.

Hierdie blyk dus 'n aspek te wees wat deel van hul leiervoorbereiding behoort te vorm binne die ontwikkelingstrategieë wat voorgestel gaan word.

Beskik alle leerders oor leierskappotensiaal? (C1.2)

Die meerderheid (63,3 %) van die respondente aan die skool is van mening dat alle leerders oor leierskappotensiaal beskik.

Die motivering vir hul standpunt in dié verband blyk uit die volgende response: “daar is altyd 'n eerste keer - selfs ons huidige president is nie gebore as 'n leier nie - dit gaan alles oor harde werk en vasberadenheid” en “elke persoon

se potensiaal is in sy eie hande en ondersteuning is baie belangrik om volle potensiaal te bereik”.

Die leerders wat van mening is dat alle leerders nie oor leierskappotensiaal beskik nie, gebruik argumente soos die lae selfbeeld en gebrekkige selftrots van sommige leerders as redes om hul standpunte te staaf. Ander is van mening dat nie almal leiers kan wees nie - daar moet ook volgelinge wees. Die belangrike aspek hier is dat die meerderheid respondente die belangrike uitgangspunt stel dat alle leerders oor leierskappotensiaal beskik. Enige ontwikkelingstrategie sal dus ook met hierdie aspek rekening moet hou.

**Hoe belangrik beskou jy die ontwikkeling van leierskapvaardighede soos effektiewe besluitneming, kommunikasievaardighede en stresshantering?
(C1.3)**

Tabel 6.2.4 Effektiewe besluitneming

(n = 11)

Baie belangrik	81,8 %
Belangrik	18,2 %

Alle leerderleiers verbonde aan Skool A beskou die ontwikkeling van leierskapvaardighede soos effektiewe besluitneming as “baie belangrik” of “belangrik”. Die volgende redes word verskaf vir hul menings : “Elke leier moet effektiewe besluite kan neem” en “sonder effektiewe besluitneming kan daar nie leiding wees nie”. Die respondente is heeltemal korrek wanneer hulle besluitneming as een van die fokuspunte van effektiewe leierskap beklemtoon.

Tabel 6.2.5 Kommunikasievaardighede

(n = 11)

Baie belangrik	72,7 %
Belangrik	27,3 %

Die leerderleiers is dit eens dat die ontwikkeling van kommunikasievaardighede baie belangrik is vir alle leiers. Hulle stel hul sienswyses oor dié belangrike aspek van leierskap soos volg: “Jy moet praat met mense om te hoor wat hulle wil hê”, “wanneer jy kommunikeer, moet jy verseker jy doen dit op ‘n effektiewe en vriendelike wyse”, “wanneer jy ‘n leier is moet jy ten alle tye ‘approachable’ wees” en “ effektiewe kommunikasie skep goeie verhoudinge”. Hulle menings bevestig die belangrikheid van die ontwikkeling van kommunikasievaardighede vir jeugleiers.

Tabel 6.2.6 Streshanteringsvaardighede

(n = 11)

Baie belangrik	27,4%
Belangrik	63,6%
Redelik belangrik	0,00%
Glad nie belangrik	9,0%

Leerderleiers in Skool A is van mening dat streshanteringsvaardighede belangrik is, terwyl daar ook ‘n respondent is wat van mening is dat dit glad nie belangrik is nie. Hulle meen dat mense geleer moet word om stres te hanteer om sodoende minder stres by ander te veroorsaak. Die respondent wat streshanteringsvaardighede as van geen belang beskou se filosofie is dat selfvertroue die oplossing bied vir stresvolle situasies.

In hierdie afdeling oor respondente (Skool A) se persepsies aangaande leierskap, word getoon dat die respondente nie die konsep “leierskap” ten volle begryp nie. Dit is duidelik dat die respondente ‘n vae begrip van die konsep het, en dat daar beslis ruimte is om die konsep se betekenis self by hulle sterker te ontwikkel. Ten spyte van die gebrekkige begrip van die konsep “leierskap”, is die meerderheid van die respondente in die betrokke skool van mening dat alle leerders oor leierskappotensiaal beskik. Dié uitgangspunt toon

dat die respondente erken dat leierskap nie beperk behoort te wees tot 'n klein uitgelese groepie leerders nie.

Die respondente is dit ook eens dat die ontwikkeling van leierskapvaardighede soos effektiewe besluitneming en kommunikasie, sowel as streshanteringsvaardighede, belangrike aspekte is wat deel behoort te vorm van leierskapontwikkeling.

Bogenoemde vaardighede as deel van die dimensies van leierskapontwikkelingstadiums (par. 4.5.1.2) se belangrikheid word dus deur die respondente onderskryf en noop fasiliteerders van jeugleierskapopleidingsprogramme om die aspekte deel te maak van elke vorm van leieropleiding.

(b) Respondente se leierskapservaring (AFDELING D)

Wat is jou eie leierskapvermoë binne die konteks van wat van die Verteenwoordigende Raad van Leerders (VRL) verwag word ? (D1.1)

Slegs 36,4 % van Skool A se respondente beskou hul leierskapvermoë binne die konteks van wat van die VRL verwag word, as baie goed. Die frekwensie van hul response word in die volgende tabel getoon:

Tabel 6.2.7 Leierskapvermoë

(n = 11)

Swak	Redelik	Goed	Baie goed
0,00 %	18,2 %	45,5 %	36,4 %

Minder as die helfte beskryf hul vermoëns as goed - 'n aanduiding dat meer aandag aan dié aspek geskenk kan word. Die meerderheid is baie beskeie in hul response ten opsigte van hul leierskapvermoë soos uit die volgende reaksies blyk: "My kommunikasievermoë met medeleerders is goed", "die leerders respekteer my" en "ek vind dit maklik om myself uit te druk".

In die lig van bogenoemde, is dit duidelik dat die leerders in die algemeen nie volkome vertrou het in hul eie leierskapvermoëns nie. Dit dui daarop dat leierskapontwikkelingsgeleenthede vir die res van die respondente geskep behoort te word.

Hoe bekwaam voel jy vir jou taak as Verteenwoordigende Raad van Leerders-lid ? (D1.2)

Tabel 6.2.8 Taakbekwaamheid

(n = 11)

Glad nie	Min	Redelik	Voldoende
0,00 %	18,1 %	54,5 %	27,2 %

Daar is wisselende menings ten opsigte van hul bekwaamheid vir hul taak as VRL-lede. Die response ten opsigte van bekwaamheid wissel van “Min” (18,1 %) en “Redelik” (54,5 %) tot “Voldoende” (27,2 %). Indien die kolomme Min en Redelik gekombineer word, blyk dit dat 72,6 % van die respondente gemiddeld bekwaam of nie baie bekwaam vir hul taak voel nie. Die leerders wat minder bekwaam voel vir hul taak skryf dit toe aan hul onervarenheid en is van mening dat die gevoel van minder bekwaamheid mettertyd sal plek maak vir selfvertroue. Die ander is vol vertrou dat hulle met die nodige toewyding en deursettingsvermoë enige taak sal kan baasraak. Alhoewel faktore soos selfvertroue en toewyding ’n rol kan speel by taakbekwaamheid, word die bevordering daarvan ook benodig om die nodige vaardighede te verkry. Die uitbreiding van die vlak van bekwaamheid van die respondente blyk dus ’n aspek te wees wat aandag in die beoogde ontwikkelingstrategie behoort te geniet.

Is die ontwikkeling van jouself as leier belangrik vir jou? (D1.3)

Die ontwikkeling van hulself as leiers is vir alle respondente (100 %) belangrik om onder meer 'n verandering in die gemeenskap teweeg te bring. Ander is weer van mening dat dit 'n geleentheid skep om vaardighede te ontwikkel. 'n Ander respondent met politieke ambisies glo dit kan hom in die toekoms help om moontlik die leier van 'n politieke party te word. Sommige respondente meen dat die ontwikkeling van jouself as leier lei tot selfbemagtiging en kritiese denke. Leierskapontwikkeling is dus vir alle respondente van wesenlike belang. Daarom behoort genoegsame geleenthede vir sulke ontwikkeling geskep te word deur persone en instansies wat betrokke is by jeugleierontwikkeling.

Ontvang u en ander leerders die nodige ondersteuning van u ouers om u te help om u leierskappotensiaal ten volle te ontwikkel? (D1.4)

Respondente is eenstemmig dat hul ouers hulle die nodige ondersteuning bied om hul leierskappotensiaal ten volle te ontwikkel.

Respondente in Skool A blyk tevrede te wees met hul leierskapvermoë binne die konteks van die leierskaptake wat van die VRL verwag word. Slegs 'n klein hoeveelheid respondente (27,2 %) voel hulself bekwaam vir hul leierskaptak. Dit toon duidelik dat daar 'n behoefte by die skool se leerders is om groter ondersteuning en opleiding te ontvang om hul taak met die nodige bekwaamheid en selfvertroue uit te voer. Daar bestaan ook geen twyfel by die respondente dat die ontwikkeling van hul leierskappotensiaal as 'n hoë prioriteit deur hulle beskou word nie.

Leerders in die skool ontvang genoegsame morele ondersteuning van hul ouers ten opsigte van leierskapontwikkeling, maar meer konkrete ondersteuning deur die skool in hierdie verband ontbreek.

(c) Jeugleierskapontwikkeling in skoolkonteks (Stelsels en Prosedures)
(AFDELING E)

Het die skool 'n Verteenwoordigende Raad van Leerders? (E1.1)

Skool A beskik oor 'n VRL wat deur die leerders verkies word en wat uit vyftien lede bestaan. Ander rade is die klasverteenwoordigers, klaskapteinsraad en 'n "peer educator council". Die leerders het aangedui dat elke graad dieselfde verteenwoordiging op die VRL geniet. Slegs die VRL en leerders verkies die voorsitter van die VRL en 'n onderwyskundige (departementshoof) tree op as hul skakelpersoon. Dit blyk dat die skool se VRL weekliks vergader en oor 'n geskrewe grondwet en doelstellings beskik. Hulle stel ook 'n jaarprogram en jaarverslag saam. Die subkomitees van die VRL in die betrokke inrigting sluit 'n graad 12-komitee, sportkomitee, kultuur- en finansiële komitee in. Die funksionering van die VRL word onder meer geëvalueer deur middel van meningsopnames onder leerders na afloop van elke projek, jaarlikse meningsopnames onder leerders, verslae oor projekte aan personeel en besinning oor projekte deur die VRL self.

Die feit dat die skool se VRL gereeld vergader en oor die nodige administratiewe strukture beskik, is 'n positiewe aspek, wat nie noodwendig sukses verseker nie, maar wel effektiewe funksionering bevorder.

Is daar geleenthede vir leierskapontwikkeling? (E1.14.1)

Alhoewel al die respondente aangedui het dat daar geleenthede geskep word vir leierskapontwikkeling, was hulle baie vaag in hul beskrywing van dié aktiwiteite. Geleenthede vir leierskapontwikkeling in die betrokke skool word meestal geskep in die vorm van die uitvoer van bepaalde aktiwiteite soos die reël van funksies - dus is die geleenthede meer tradisioneel en transaksioneel van aard. Werklike leierskapontwikkelingsgeleenthede ter bevordering van hul leierskappotensiaal, word dus volgens die respondente nie by Skool A gebied nie en behoort ook in die beoogde ontwikkelingstrategie aandag te kry.

Hieronder verskyn 'n verskeidenheid terreine waarop 'n VRL kan funksioneer. Indien u VRL aan spesifieke aktiwiteite deelneem wat op een of meer van hierdie terreine beweeg, maak 'n kruisie (x) in die betrokke blokkie (s) asb. U mag meer as een merk. (E.1.16)

In die volgende tabel, wat die terreine aandui waarop 'n VRL kan funksioneer, word 'n terrein as "voldoende" beskou as dit bo die 80 %-vlak funksioneer, terwyl dit "onvoldoende" is wanneer die funksioneringsvlak onder 80 % is.

Tabel 6.2.9 Terreine waarop VRL kan funksioneer

(n = 11)

TERREINE WAAROP 'N VRL KAN FUNKSIONEER	SKOOL A
1. Skep <u>geleenthede</u> om toekomstige leiers te identifiseer / creates the <u>opportunities</u> to identify future leaders	54,2 %
2. bevorder <u>mede-verantwoordelikheid</u> en leierskap onder alle leerdere / promotes <u>co-responsibility</u> and leadership among all learners	27,2 %
3. skep geleenthede vir alle leerdere om deel te wees van <u>besluitneming</u> rakende skoolsake / creates opportunities for all learners to participate in <u>decision-making</u>	54,2 %
4. dien as <u>spreekbuis/forum</u> vir leerdere / provides a <u>voice</u> for learner expression	27,2 %
5. <u>verteenwoordig leerdere</u> op beheerliggaam / <u>represents learners</u> on the School Governing Body	45,5 %
6. bevorder beter <u>verhoudinge</u> tussen leerdere / promotes better <u>relationships</u> among learners	27,2 %
7. bevorder beter verhoudinge tussen VRL en leerdere / promotes better relationships between RCL and learners	54,2 %
8. bevorder beter verhoudinge tussen VRL en personeel / promotes better relations between RCL and staff	27,2 %
9. bevorder beter verhoudinge tussen leerdere en gemeenskap / promotes better relationships between learners and community	18,2 %
10. dra by tot goeie orde en dissipline in skool / promotes good order and discipline in school	27,2 %
11. voorsien 'n forum vir leerdermenings en -bydraes / provides a forum for learner opinions and contributions	0 %

12.	skep geleenthede waar VRL-lede as leiers optree / creates opportunities for RCL members to be leaders	36,4 %
13.	skep geleenthede vir ander leerders om leiding te neem / provides opportunities for other learners to exercise leadership	27,2 %
14.	dra by tot morele en geestelike ontwikkeling van leerders / contributes to moral and spiritual development of learners	9,0 %
15.	bevorder skooltradisies / fosters school traditions	9,0 %
16.	bou op positiewe wyse die beeld van die skool in die gemeenskap uit / develops the image of the school in the community	27,2 %
17.	poog om VRL-aktiwiteite te demokratiseer / attempts to democratise RCL activities at the school	36,4 %
18.	voorsien 'n opleidingsbasis aan ontwikkelende leiers / provides a training ground for developing leaders	27,2 %
19.	bevorder skooltrots en lojaliteit teenoor skool / promotes pride and loyalty towards the school	27,2 %

Skool A se funksionering op al negentien van die terreine is onrusbarend laag. 'n Terrein soos die voorsiening van 'n forum vir leerdermenings en -bydraes is op 'n 0 %-basis. Dié skool funksioneer op slegs drie terreine bo die 50 %-vlak, te wete terreine 1, 3 en 7.

Die skool se vlak ten opsigte van die bevordering van leierskapontwikkeling (terreine 1 [54,5 %], 2 [27,2 %], 12 [36,4 %], 13 [27,2 %] en 18 [27,2 %]) is gemiddeld tot laag en is kommerwekkend, aangesien hulle almal kernterreine vir leierskapontwikkeling is. Ook ten opsigte van aspekte waar hulle hul rolle moet uitspeel, byvoorbeeld om leerders te verteenwoordig, is die funksionering nie na wense nie. Ander aspekte wat oënskynlik min aandag kry, is die min geleenthede wat geskep word vir leerders om leiding te neem en die beperkte opleidingsgeleenthede aan ontwikkelende leiers. Tabel 6.2.9 se data toon ook verder dat aspekte soos die bevordering van beter verhoudinge tussen die leerders en die gemeenskap, die bevordering van skooltradisies en die baie belangrike rol van die VRL ten opsigte van die geestelike ontwikkeling van die leerders glad nie tot hul reg kom nie. Terrein 5 se response val vreemd op – 45,5% van die respondente dui aan dat hulle verteenwoordiging geniet op die

beheerliggaam. Die res het klaarblyklik negatief gereageer op grond van gebrekkige inligting en kommunikasie. Dié respondente kan moontlik die nuutverkose en jonger lede van die VRL te wees wat nie bewus was van die verteenwoordiging op die beheerliggaam nie. Daar vind dus op alle kernterreine ten opsigte van jeugleierskapontwikkeling min plaas, ten spyte daarvan dat die VRL gereeld vergader en oor 'n grondwet en doelstellings beskik. Die bestaan van sekere strukture waarborg dus nie noodwendig dat leierskapontwikkeling wel gaan plaasvind nie. Aktiwiteite wat geassosieer word met leierskap en wat sterk aanduiders is van leierskapontwikkeling ontbreek dus in die bepaalde skool.

Hierdie is dus inderwaarheid aspekte wat in die raamwerk vir die ontwikkelingstrategieë aandag behoort te geniet.

Wat beskou u as die aangenaamste taak van die Verteenwoordigende Raad van Leerders? (E.1.18)

Die aangenaamste taak van die VRL in Skool A is volgens die respondente “om die skoolomgewing te beskerm”. Die respondente het ongelukkig nie uitgebrei en verdere inligting oor die spesifieke taak verskaf nie. Die handhawing van dissipline is dus vir die respondente aangenaam.

Wat beskou u as die moeilikste taak van die Verteenwoordigende Raad van Leerders? (E1.19)

Die moeilikste take blyk konflikhantering tussen leerders en onderwysers te wees, asook gebrekkige respek teenoor die VRL vanaf leerders. Konflikhanteringsvaardighede blyk dus 'n terrein te wees wat aandag behoort te geniet wanneer daar besin word oor moontlike onderwerpe vir leierskapontwikkeling van die VRL.

Knelpunte ten opsigte van leerderleierskapontwikkeling (E1.20)

Die grootste knelpunt ten opsigte van leerderleierskapontwikkeling in Skool A is die feit dat leerders nie hul talente en kundighede maksimaal ontwikkel nie. Die apatiese houding en onbetrokkenheid van leerders ten opsigte van die enkele geleenthede tot leierskapontwikkeling wat in die skool plaasvind, dien as voorbeeld hiervan. Die rede vir dié tekortkoming kan moontlik toegeskryf word aan min geleenthede vir potensiaalontwikkeling, geen geleenthede vir leerdermenings en die gebrekkige skooltrots en lojaliteit van die leerders (sien terreine 11 en 19). Alhoewel die skep van geleenthede vir alle leerders om deel te wees van besluitneming in skoolsake een van die drie terreine was waarin die skool die beste gevaar het, is 54,2 % nogtans onrusbarend en relatief gemiddeld.

Watter voorstelle sou u wou maak om hierdie struikelblokke te oorkom? (E.21)

'n Voorstel ter oorkoming van die genoemde struikelblokke sluit onder meer die verskaffing van groter magte aan die VRL in. Die uitbreiding van die VRL se magte ten opsigte van skoolaangeleenthede is een van die doelwitte van die VRL-stelsel wat oënskynlik nie tot uiting in Skool A kom nie. Dié probleem moet aangespreek word om die stelsel tot sy volle reg te laat kom in Skool A.

Enige algemene opmerkings wat u sou wou maak? (E.1.22)

Die formulering van die vrae in die vraelyste was in Afrikaans en Engels wat nie die moedertaal of selfs die tweedetaal van die meeste respondente in Skool A is nie. Dit kon lei tot waninterpretasies van vrae met moontlike foutiewe response.

Die respondente meen dat meer geleenthede vir die ontwikkeling van alle leerders se leierskappotensiaal nodig is, sodat alle leerders hul talente en ook hul leierskappotensiaal ten volle kan ontwikkel.

In Skool A bestaan daar velerlei uitdagings, byvoorbeeld die beperkte geleentheid ten opsigte van leerderleierskapontwikkeling, wat aangespreek behoort te word om die ontwikkeling van alle leerders se potensiaal tot volle ontplooiing te laat kom. Geoordeel aan die doelwite en funksies gestel aan 'n Verteenwoordigende Raad van Leerders (vergelyk par. 2.7.1 en 2.7.2), skiet Skool A dus ver tekort ten opsigte van leierskapontwikkelingspogings.

Bepaalde patrone wat reeds op hierdie stadium by Skool A geïdentifiseer is, sluit in gebrekkige kennis oor leierskap, gebrekkige ervarings- en bekwaamheidsvlakke, gebrekkige strukture ter ondersteuning van leierskapontwikkeling, beperkte inspraakgeleentheid vir leerders, onbetrokkenheid van leerders by leierontwikkeling en ontoereikende leierskapontwikkelingsgeleentheid.

Skool B se respondente se respons geniet vervolgens aandag.

Daar is ook hier raakpunte met Vlak 2 omdat die data nie bloot weergegee word nie, maar omdat daar interpreterend met die data omgegaan word.

6.2.2.2 Skool B : Basiese Vlak van Analise (1)

(a) Respondente se persepsies aangaande leierskap (AFDELING C)

Wat verstaan u onder die begrip “leierskap”? (C1.1)

Die respondente in Skool B se menings oor leierskap fokus op aspekte soos deelname aan aktiwiteite, die neem van leiding, besluitneming, beheer, die stel van 'n voorbeeld en om 'n rolmodel te wees. Verwante aspekte van leierskap word dus in hul response aangeraak, maar sekere kernaspekte van die konsep, soos dat leierskap ook invloed en motivering behels, ontbreek grootliks. Enige ontwikkelingstrategie behoort dus ook ten opsigte van Skool B met hierdie gebrekkige verstaan van die konsep rekening te hou. Die respondente se leierskapkennis behoort uitgebrei te word as deel van

leierskapontwikkeling (vergelyk 4.5.1.2). Akkurate leierskapkennis is krities vir leierskapontwikkeling in Skool B en moet in 'n leerdervriendelike formaat aangebied word wat al drie stadiums van jeugleierskapontwikkeling insluit (vergelyk par. 4.5.1.1).

Beskik alle leerders oor leierskappotensiaal? (C1.2)

Tabel 6.2.10 Leierskappotensiaal

(n = 13)

Ja	61,5 %
Nee	38,5 %

Alhoewel die meerderheid (61,5 %) van die respondente by Skool B van mening is dat alle leerders oor leierskappotensiaal beskik, is daar egter ook 'n minderheid (38,5 %) wat nie hierdie mening deel nie. Die respondente wat glo dat alle leerders oor leierskappotensiaal beskik, huldig dié oortuiging omdat hulle van mening is dat besluitneming as leierskapvaardigheid daaglik deur almal gebruik word. 'n Ander mening is: "Met 'n bietjie ondersteuning en hulp kan enigeen 'n leier wees".

Die respondente wat van mening is dat nie alle leerders oor leierskappotensiaal beskik nie, regverdig hul standpunt deur aan te dui dat sommige persone te skaam is of mense dalk in 'n verkeerde rigting kan lei. Dit is verblydend dat die meeste respondente (61,5 %) in Skool B wel van mening is dat alle leerders oor leierskappotensiaal beskik, want dit impliseer dat hulle erken dat jeugleiers die nodige ondersteuning moet kry om hul potensiaal te verwesenlik. Dit ondersteun verder die uitgangspunt dat alle leerders oor leierskappotensiaal en -vermoëns beskik.

Hoe belangrik beskou jy die ontwikkeling van leierskapvaardighede soos effektiewe besluitneming, kommunikasievaardighede en streshantering? (C1.3)

Tabel 6.2.11 Effektiewe besluitneming

(n = 13)

Baie belangrik	61,5 %
Belangrik	38,5 %

Soos duidelik blyk uit die tabel, beskou al die respondente die ontwikkeling van besluitnemingsvaardighede as “belangrik” of “baie belangrik”. Dié siening word gehuldig omdat die respondente van mening is dat ’n leier ten alle tye die regte besluite moet kan neem.

Tabel 6.2.12 Kommunikasievaardighede

(n = 13)

Baie belangrik	92,3 %
Belangrik	7,7 %

Dit is opvallend dat al die respondente van Skool B ’n baie hoë waarde heg aan kommunikasie as leierskapvaardigheid. Die uitgangspunt word gemotiveer deur response soos: “Dit is belangrik om jou emosies of boodskap effektief oor te dra” en “Jy moet onder geen omstandighede skaam wees om voor medeleerders te praat nie”. Dit is prysenswaardig dat die respondente die belangrikheid van dié vaardigheid besef. Geleenthede moet binne skoolverband geskep word om dié vaardigheid optimaal te ontwikkel.

Tabel 6.2.13 Streshanteringsvaardighede

(n = 13)

Baie belangrik	38,5 %
Belangrik	46,1 %
Redelik belangrik	7,7 %
Glad nie belangrik	7,7 %

Alhoewel die meeste respondente (84,6 %) stresshantering as 'n belangrike of baie belangrike leierskapvaardigheid onderskryf, is daar enkele respondente wat nie die mening deel nie. Die mening is geopper dat gebrekkige stresshantering lei tot onnodige druk, maar dat die nodige stresshanteringsvaardighede die probleme kan oorkom. Die mening van 'n ander was dat die nodige stresshanteringsvaardighede effektiewe besluitneming verder kan bevorder.

Alhoewel die respondente van Skool B 'n redelike begrip van die konsep "leierskap" toon, is daar egter aspekte soos die rol van beïnvloeding en motivering in leierskap wat nog verfyn en ontwikkel moet word. 'n Verblydende aspek wat uit Skool B se kommentare blyk, is die feit dat die meerderheid respondente (61,5 %) die mening deel dat alle leerders oor leierskappotensiaal beskik.

Die oorgrote meerderheid van die respondente besef ook die waarde van leierskapvaardighede soos effektiewe besluitneming, kommunikasie en stresshantering. Dit is dus aspekte wat verdere aandag in enige ontwikkelingstrategie behoort te geniet. Die afdeling oor respondente in Skool B se persepsies oor leierskap toon dat daar 'n gebrekkige begrip van die konsep "leierskap" bestaan wat aangespreek moet word sodat respondente se leierskappotensiaal ten volle kan ontluik.

(b) Respondente se leierskapservaring (AFDELING D)

Wat is jou eie leierskapvermoë binne die konteks van wat van die VRL verwag word? (D1.1)

Tabel 6.2.14 Leierskapvermoë

(n = 13)

Swak	Redelik	Goed	Baie goed
0,00 %	7,7 %	53,8 %	38,5 %

Die respondente se oordeel oor hul eie leierskapvermoë wissel tussen “Goed” en “Baie goed”. Daar is egter ruimte vir verbetering as daarop gelet word dat slegs 38,5 % van die respondente hul leierskapvermoë binne die konteks van die VRL-opset as “Baie goed” beskryf. Die respondente doen wat van hul verwag word, maar voel terselfdertyd dat hulle nog nie die beste leiers is wat hulle kan wees nie. Ook wat dié aspek betref is daar dus potensiaal vir ontwikkeling.

Hoe bekwaam voel jy vir jou taak as Verteenwoordigende Raad van Leerders - lid? (D1.2)

Tabel 6.2.15 Taakbekwaamheid

(n = 13)

Redelik	Voldoende
53,5 %	46,5 %

Die meerderheid (53,5 %) respondente het aangedui dat hulle hulself slegs as redelik bekwaam vir hul taak as VRL-lid beskou. Geen respondent beskou hom-/haarself as nie bekwaam vir die taak van VRL-lid nie. Minder as die helfte van die betrokke skool se VRL-lede beskou hulself as voldoende bekwaam vir hul taak. Dié feit word beklemtoon in uitsprake soos: “Soms doen ons te min en word nie raakgesien nie” en “... dit vereis baie tyd en soms raak dit moeilik en selfs net te veel”. Dit blyk uit die gegewens dat daar ’n behoefte

by die betrokke respondente bestaan om meer opleidingsgeleenthede vir hul taak as jeugleiers te ontvang. Goed opgeleide jeugleiers sal beslis 'n verskil maak in die effektiewe uitvoering van hul taak en pligte. Ook by Skool B blyk dit dat die vlak van bekwaamheid aandag behoort te geniet.

Is die ontwikkeling van jouself as leier belangrik vir jou? (D1.3)

Daar is eenstemmigheid onder Skool B se respondente (n = 13) dat die ontwikkeling van hulself as leiers belangrik is. “Die meeste beroepe vereis goeie leierskap”, “leierskapkennis kan net tot jou voordeel strek” en “selfontwikkeling is noodsaaklik”, is van die menings wat gehuldig is deur die respondente. Dié respondente beskou dus leierskapontwikkeling as 'n kragtige instrument om hul selfwaarde te verhoog en om 'n verskil te maak. Die nodige ondersteuning van alle rolspelers moet dus verskaf word om aan dié belangrike aspek 'n regmatige plek in die lewens van die respondente te verskaf. Die VRL-koördineerder en ander rolspelers moet die respondente voortdurend ondersteun om hul belangstelling in leierskapontwikkeling te prikkel en te behou.

Ontvang u en ander leerders die nodige ondersteuning van u ouers om u te help om u leierskappotensiaal ten volle te ontwikkel? (D1.4)

Tabel 6.2.16 Ouerondersteuning

(n = 13)

Ja	77,0 %
Nee	23,0 %

Alhoewel die meerderheid respondente (77%) aangedui het dat hul ouers hul ten volle ondersteun en aanmoedig, was daar tog respondente (23%) wat nie die nodige morele hulp en bystand ontvang om hul leierpotensiaal ten volle te ontwikkel nie. Die ouers van die respondente van Skool B het dus in die algemeen 'n positiewe ingesteldheid teenoor van leierskapontwikkeling. Dit

blyk egter dat nie alle ouers hulself beskou as vennote in die leierskapontwikkeling van hul kinders nie. Leierskapontwikkeling by jongmense is 'n groei- en ontwikkelingsproses en word volgehou met die nodige ondersteuning vanaf hul ouers. 'n Ontwikkelingstrategie kan dus ook die kwessie van ouerdeelname insluit.

Skool B se respondente se leierskapbelewinge toon dat daar besliste leemtes is, soos beperkte leierskapontwikkeling, wat aangespreek behoort te word. Daar is tans nie genoegsame geleenthede vir leierskapontwikkeling in die betrokke skool nie en daarom twyfel sommige respondente oor hul leierskapvermoëns. Die leierskapbehoefte van die respondente word nie daadwerklik aangespreek nie en daarom voel baie respondente hulself nie voldoende bekwaam vir hul taak nie. Die uitdaging vir die persone betrokke by leierskapontwikkeling in Skool B is om strategieë te ontwikkel ter uitbreiding en versterking van jeugleierskapontwikkeling. Dit is makliker om aanpassings aan 'n skool se leierskapontwikkelingsinisiatiewe te maak as dit reeds in plek is.

Daar is vervolgens aandag geskenk aan die stelsels en prosedures in Skool B ten opsigte van jeugleierskapontwikkeling.

(c) Jeugleierskapontwikkeling in skoolkonteks (Stelsels en Prosedures)
(AFDELING E)

Het die skool 'n Verteenwoordigende Raad van Leerders? (E1.1)

Skool B beskik oor 'n VRL bestaande uit vyftien lede wat deur die leerders verkies word en wat weekliks vergader. Ander rade in die skool waarop leerders verteenwoordig word, behalwe die VRL, is die Dissiplinêre Komitee en die Klaskapteinraad. Die voorsitter van die VRL word in dié hoedanigheid slegs deur die VRL verkies. Die onderwyser wat as skakelpersoon met die VRL optree, het meer as vyf jaar ervaring. Die VRL het 'n geskrewe grondwet en doelstellings. 'n Jaarprogram en jaarverslag word saamgestel, maar die effektiewe funksionering van die subkomitees ontbreek, en soos een respondent dit stel: "In ons konstitusie staan die verskillende komitees, maar

hulle is nêrens in sig nie”. Die funksionering van die VRL in die betrokke skool word geëvalueer deurdat die VRL self besin oor projekte en in baie gevalle vind geen formele evaluering plaas nie. Dit is ’n onbevredigende praktyk by enige skool waar daar erns is oor leierskapontwikkeling.

’n Ernstige tekortkoming by Skool B se VRL blyk effektiewe funksionering van ’n subkomiteestelsel te wees wat wel in die grondwet ingeskryf is. Sodanige stelsel het die potensiaal om wye geleenthede te skep vir jeugleierskapontwikkeling, terwyl die afwesigheid daarvan leierskapontwikkelingspogings by die skool beslis ernstig belemmer.

Is daar geleenthede vir leierskapontwikkeling? (E1.14.1)

Tabel 6.2.17 Leierskapsgeleenthede

(n = 13)

Ja	84,6 %
Nee	15,4 %

Alhoewel ’n hoë 84,6 % van respondente aangedui het dat daar geleenthede vir leierskapontwikkeling is, blyk die geleenthede beperk te wees tot die bywoning van ’n kamp of die reël van ’n modeparade. Die hoë persentasie “Ja’s” is dus misleidend ten opsigte van die aantal en aard van die leierskapontwikkelingsgeleenthede. Die respondente wat voel dat daar nie genoegsame geleenthede vir leierskapontwikkeling is nie, se kommentaar lui soos volg: “Daar word glad nie geleenthede geskep vir leierskapontwikkeling nie”, en ’n ander respondent is van mening dat daar glad nie aan leierskapontwikkeling aandag geskenk word nie. Skool B het ’n tradisionele benadering ten opsigte van leierskapontwikkeling waar leierskapontwikkeling beperk is tot aktiwiteite soos die reël van funksies. Innoverende leierskapontwikkelingsprogramme ontbreek by skool B en dit is ’n ernstige

leemte wat aangespreek moet word indien die leierskappotensiaal van leerders bevorder wil word.

Die onderskeie terreine waarop 'n VRL moontlik kan funksioneer word vervolgens in oënskou geneem.

Hieronder verskyn 'n verskeidenheid terreine waarop 'n VRL kan funksioneer. Indien u VRL aan spesifieke aktiwiteite deelneem wat op een of meer van hierdie terreine beweeg, maak 'n kruisie (x) in die betrokke blokkie (s) asb. U mag meer as een merk (E.1.16)

In die volgende tabel, wat die terreine aandui waarop 'n VRL kan funksioneer, word 'n terrein as "voldoende" beskou as dit bo die 80 %-vlak funksioneer, terwyl dit "onvoldoende" is wanneer die funksioneringsvlak onder 80 % is.

Tabel 6.2.18 Terreine waarop VRL kan funksioneer

(n =13)

TERREINE WAAROP 'N VRL KAN FUNKSIONEER	SKOOL B
1. Skep <u>geleenthede</u> om toekomstige leiers te identifiseer / creates the <u>opportunity</u> to identify and train future leaders	23,0 %
2. bevorder <u>mede-verantwoordelikheid</u> en leierskap onder alle leerders / promotes <u>co-responsibility</u> and leadership among all learners	53,8 %
3. skep geleenthede vir alle leerders om deel te wees van <u>besluitneming</u> rakende skoolsake / creates opportunities for all learners to participate in <u>decision-making</u>	30,8 %
4. dien as <u>spreekbuis/forum</u> vir leerders / provides a <u>voice</u> for learner expression	61,5 %
5. <u>verteenwoordig leerders</u> op beheerliggaam / <u>represents learners</u> on the School Governing Body	61,5 %
6. bevorder beter <u>verhoudinge</u> tussen leerders / promotes better <u>relationships</u> among learners	69,2 %
7. bevorder beter verhoudinge tussen VRL en leerders / promotes better relationships between RCL and learners	69,2 %
8. bevorder beter verhoudinge tussen VRL en personeel /	38,5 %

	promotes better relations between RCL and staff	
9.	bevorder beter verhoudinge tussen leerders en gemeenskap/ promotes better relationships between learners and community	15,4 %
10.	dra by tot goeie orde en dissipline in skool / promotes good order and discipline in school	84,6 %
11.	voorsien 'n forum vir leerdermenings- en bydraes / provides a forum for learner opinions and contributions	30,8 %
12.	skep geleenthede waar VRL - lede as leiers optree / creates opportunities for RCL members to be leaders	76,9 %
13.	skep geleenthede vir ander leerders om leiding te neem / provides opportunities for other learners to exercise leadership	46,1 %
14.	dra by tot morele en geestelike ontwikkeling van leerders/ contributes to moral and spiritual development of learners	38,5 %
15.	bevorder skooltradisies / fosters school traditions	46,1 %
16.	bou op positiewe wyse die beeld van die skool in die ge- gemeenskap uit / develops the image of the school in the community	61,5 %
17.	poog om VRL - aktiwiteite te demokratiseer / attempts to democratise RCL activities at the school	53,8 %
18.	voorsien 'n opleidingsbasis aan ontwikkelende leiers / provides a training ground for developing leaders	23,0 %
19.	bevorder skooltrots en lojaliteit teenoor skool / promotes pride and loyalty towards the school	76,9 %

Die meeste van die terreine (1, 3, 8, 9, 11, 13, 14, 15, 17 en 18) waarop Skool B funksioneer is onvoldoende. Terreine in tabel 6.2.18 wat laag gelys is en wat aandag verdien is die bevordering van beter verhoudinge tussen die VRL en die personeel - twee kernrolspelers in die ontwikkeling van die breë skoolgemeenskap se potensiaal. Wat hierby aansluit is die uitbou van verhoudings tussen die leerders en die gemeenskap. Dié vennootskap se rol in leierskapontwikkeling kom na vore by die betrokkenheid van alle leerders by die aanpak van gemeenskapsprojekte. 'n Ander terrein wat aandag verdien, is terrein 11, waar daar tans beperkte geleenthede (30,8 %) bestaan vir leerdermenings en -bydraes. Dié soort forum skep geleenthede vir leerders om hul leierskapvaardighede te slyp. Deur geleenthede tot leiding tot enkele leerders te beperk, word die meerderheid ontnem van kosbare ontwikkelingsgeleenthede. Skool B se VRL se bydrae tot die morele en

geestelike ontwikkeling van leerders (terrein 14), 'n kernwaarde en –funksie, behoort ongetwyfeld aangespreek te word. Skool B kan deur die bevordering van skooltradisies (terrein 15) ook meer geleenthede skep om leerders te betrek by potensiaalontwikkeling. Indien Skool B se VRL daarin kan slaag om hul aktiwiteite te demokratiseer (terrein 17) sal dit meehelp om leierskappeleenthede binne die bereik van meer leerders te plaas. Die skep van geleenthede om toekomstige leiers te identifiseer is baie laag (23,0 %); dus gaan talle kanse vir die ontwikkeling van leerderleierskappotensiaal sodoende verlore. Een van die kernaspekte van leierskap, naamlik besluitneming, word ook die respondente in Skool B ontnem, aangesien beperkte geleenthede vir leerders bestaan om deel te wees van besluitneming rakende skoolaangeleenthede. 'n Kritiese tekortkoming van Skool B is die onvermoë om 'n opleidingsbasis aan ontwikkelende leiers te voorsien in die vorm van werksinkels of seminare. Sonder dié nodige opleidingsgeleenthede kan leiers nie optimaal funksioneer nie. 'n Terrein waarop dié VRL uitblink is om by te dra tot goeie orde en dissipline in die skool - 'n tipiese transaksionele aktiwiteit. Skool B het ongetwyfeld 'n behoefte aan behoorlik gestruktureerde leierskapsprogramme en -geleenthede vir alle leerders. Normaalweg word die vermelde terreine (1 - 19) ook as deel van die VRL se doelstellings beskou, omdat die kernfunksies daarin opgesluit is. Hierdie kernfunksies wat in 1, 2, 3, 8, 9 11, 13, 14, 15, 17 en 18 opgesluit is, geniet oënskynlik min aandag, aldus die respondente. Enige ontwikkelingstrategieë behoort ook op hierdie kernfunksies te fokus.

Wat beskou u as die aangenaamste taak van die Verteenwoordigende Raad van Leerders? (E.1.18)

Die aangenaamste take van Skool B se VRL is die reël van funksies soos skoonheidskompetisies en die handhawing van dissipline. Dié take is baie tradisioneel van aard en dra op sigself nie veel by tot betekenisvolle leierskapontwikkeling op die langtermyn nie.

Wat beskou u as die moeilikste taak van die VRL? (E1.19)

Die moeilikste taak van die VRL blyk die neem van besluite namens die leerders te wees. Hierdie aspek word geverifieer met die lae response in Tabel 6.2.18 ten opsigte van terreine 2, 3, 11, 13 en 18. Daar is dus 'n behoefte om die besluitnemingsvaardighede van die respondente te ontwikkel.

Knelpunte ten opsigte van leerderleierskapontwikkeling (E1.20)

Knelpunte ten opsigte van leerderleierskapontwikkeling in Skool B is die onwilligheid van leerders om as leiers op te tree, gebrekkige ondersteuning van die hoof en personeel, min geleenthede vir leierskapontwikkeling, die beperking van leierskapontwikkeling tot 'n klein groepie leerders, gebrekkige opleidingsgeleenthede vir leiers en min erkenning. Ook hierdie aspek word deur die response soos in Tabel 6.2.18 geverifieer.

Voorstelle deur die respondente om dié uitdagings aan te spreek geniet vervolgens aandag.

Watter voorstelle sou u wou maak om hierdie struikelblokke te oorkom? (E.21)

Die respondente meen dié struikelblokke kan uit die weg geruim word deur meer leierskapkampe te reël, kundige persone te gebruik vir leierskapopleiding en om leierskapontwikkeling se profiel in die skool te verhoog. Dié voorstelle is sinvolle aanbevelings wat ongetwyfeld kan meehelp om leerders se leierskapservaring te verbreed.

Enige algemene opmerkings wat u sou wou maak? (E.1.22)

Daar vind beperkte leierskapontwikkeling in Skool B plaas, alhoewel die leerders oor die algemeen 'n behoefte het aan jeugleierskapontwikkeling.

Alhoewel Skool B oor enkele positiewe aspekte ten opsigte van leierskapontwikkeling beskik soos transaksionele leierskapsgeleenthede vir die VRL, bestaan daar velerlei leemtes en gebreke wat die bemagtiging van leerders betref.

Tendense wat hier waargeneem is, sluit aspekte in soos gebrekkige kennis van leierskap, gebrekkige leierskapontwikkelingsgeleenthede vir alle leerders, min leieropleiding en die uitsluiting van leerders by besluitneming wat hulle raak. Die skoolhoof en personeel se ondersteuning vir jeugleierskapontwikkeling moet verkry word om van leierskapontwikkeling 'n sukses te maak. Leierskapontwikkeling moet deel van skool B se kultuur, asook die gedeelde skoolvisie gemaak word.

Skool C se respondente se leierskapervaring en -beleving geniet in die volgende gedeelte aandag.

6.2.2.3 Skool C : Basiese Vlak van Analise (1)

Daar is ook in die ontleding van die bepaalde data 'n oorvleueling tussen Vlak 1- en 2-analise.

(a) Respondente se persepsies aangaande leierskap (AFDELING C)

Wat verstaan u onder die begrip “leierskap”? (C1.1)

Respondente by Skool C het 'n redelike omvattende beskrywing van die konsep “leierskap” verskaf. Hulle response maak melding van die stel van 'n voorbeeld, die neem van kritiese besluite, luister, leiding, waardering van ander se menings en insette, invloed, verantwoordelikheid, tereg wysing, motivering en die verteenwoordiging van mense. Die meeste kernaspekte soos besluitneming, invloed en motivering wat met leierskap geassosieer word, kom in die respondente se omskrywings voor, wat toon dat die respondente 'n goeie begrip het van wat leierskap behels. Die uitdaging vir dié

respondente is om die leierskapkennis waaroor hulle beskik aan te wend as bruikbare middele in leierskapsituasies.

Beskik alle leerders oor leierskappotensiaal? (C1.2)

Tabel 6.2.19 Leierskappotensiaal

(n = 19)

Ja	63,2 %
Nee	36,8 %

Alhoewel die meerderheid respondente (63,2 %) aangedui het dat alle leerders oor leierskappotensiaal beskik, was daar ook dié (36,8 %) wat die mening gehuldig het dat die teendeel waar is. Die respondente was van mening dat enige persoon met die nodige selfvertroue 'n leiersrol kan vervul. Ander meen dat alle mense oor leierpotensiaal beskik - dit moet net ontwikkel word. Die afleiding is dat die meeste respondente vertroue het in die potensiaal en vermoëns van hul medeleerders om as leiers op te tree, hoewel amper 37 % tog van mening is dat nie alle leerders oor leierskappotensiaal beskik nie. Dié uitgangspunt toon dat sommige respondente in Skool C onkundig is oor die ware betekenis van die begrip leierskap. Dié respondente moet eers bewus gemaak word van die breë definisie van dié konsep voordat hulle tot die volle betekenis daarvan kan kom. Wat egter duidelik blyk uit Skool C se response is die feit dat leierskap nie iets is wat gereserveer is vir 'n klein uitgelese groepie leerders nie. Alle leerders kan oor leierskap leer en leierskapkennis bekom wat hulle in hul lewens kan gebruik en toepas.

Hoe belangrik beskou jy die ontwikkeling van leierskapvaardighede soos effektiewe besluitneming, kommunikasievaardighede en stresshantering? (C1.3)

Tabel 6.2.20 Effektiewe besluitneming

(n = 19)

Baie belangrik	84,2 %
Belangrik	15,8 %

Alle respondente beskou die ontwikkeling van leierskapvaardighede soos effektiewe besluitneming as “baie belangrik” of “belangrik”. Konsensus en verantwoordelike besluitneming word volgens ’n respondent met leierskap geassosieer. Besluitneming, met die insette van alle betrokkenes, is inderdaad waaroor leierskap gaan.

Tabel 6.2.21 Kommunikasievaardighede

(n = 19)

Baie belangrik	84,2 %
Belangrik	10,5 %
Redelik belangrik	5,3 %
Glad nie belangrik	0,00 %

Die oorgrote meerderheid respondente (94,7%) is van mening dat kommunikasievaardighede “belangrik” of “baie belangrik” is vir ’n leier. Respondente meen dat dit belangrik is om jou emosies of boodskap(pe) effektief te kan oordra. Dit is verder van belang dat ’n mens goed kan luister en mekaar reg kan verstaan. Kommunikasievaardighede verskaf, soos die respondente inderdaad aandui, die nodige gereedskap om kontak met mekaar te maak en daaglikse take af te handel.

Tabel 6.2.22 Streshanteringsvaardighede

(n = 19)

Baie belangrik	57,9 %
Belangrik	36,8 %
Redelik belangrik	5,3 %
Glad nie belangrik	0,00 %

Dit blyk dat die ontwikkeling van streshanteringsvaardighede vir die respondente van groot belang is. Hulle is van mening dat 'n leier baie verantwoordelikhede het wat baie spanning teweeg bring. "Daar kan nie toegelaat word dat spanning en stres jou lewe oorheers nie" en "... ook op skoolvlak word baie stres ervaar" was nog menings van respondente. Die wyse waarop 'n leerder genoemde stres hanteer en verwerk gaan ongetwyfeld 'n invloed hê op die leier se leierskapvermoëns.

Daar bestaan min twyfel by die respondente van Skool C oor die waarde van leierskapvaardighede soos effektiewe besluitneming, kommunikasie en streshantering in die ontwikkeling van hul leierskappotensiaal. Dit is dié soort vaardighede wat deel behoort te vorm van die samestelling van enige leierskapontwikkelingsprogram vir Skool C se leerders.

In Afdeling D word die respondente se leierskapervaring van nader beskou.

(b) Respondente se leierskapservaring (AFDELING D)

Wat is jou eie leierskapvermoë binne die konteks van wat van die VRL verwag word? (D1.1)

Tabel 6.2.23 Leierskapvermoë

(n = 19)

Swak	Redelik	Goed	Baie goed
0,00%	5,3%	57,9%	36,8%

Die meeste respondente by Skool C se eie leierskapbeleving wissel tussen “goed” en “baie goed”. Die kommentaar van respondente bevat verwysings na die feit dat hulle hul verantwoordelikhede na die beste van hul vermoëns nakom, oor die vermoë beskik om effektiewe en regte besluite te neem, oor oorspronklike idees beskik, luister na leerders se behoeftes, ontwikkel deur geleenthede wat geskep word en betrokke is by aktiwiteite en dat hulle ook sinvolle insette lewer. Die respondente van Skool C is dus van mening dat hulle aan die verwagtinge voldoen met betrekking tot hul eie leierskapvermoëns binne die konteks van die VRL.

Hoe bekwaam voel jy vir jou taak as Verteenwoordigende Raad van Leerders-lid? (D1.2)

Tabel 6.2.24 Taakbekwaamheid

(n = 19)

Redelik	Voldoende
42,1 %	57,9 %

Al die respondente voel hulself “redelik” tot “voldoende” bekwaam vir hul taak as VRL-lede, soos aangedui in tabel 6.2.2.4. Die respondente skryf hul gevoel van bekwaamheid toe aan die feit dat hulle van probleemoplossing hou, ten alle tye hulle beste gee, oor baie leierskapervaring en selfvertroue beskik, dat persoonlike groei en leer voortdurend plaasvind, en dat hulle die ondersteuning van ’n uitstekende skakelonderwyser geniet. In Skool C blyk die respondente oor die nodige vaardighede te beskik om hul leierskaptak met die nodige selfvertroue aan te pak, alhoewel dit nie impliseer dat die

respondente in die skool op hul louere kan rus rakende die vlak van hul taakbekwaamheid nie. Die redes aangevoer vir hul bekwaamheid, tesame met verdere opleiding, kan hul graad van bekwaamheid verder versterk.

Is die ontwikkeling van jouself as leier, belangrik vir jou? (D1.3)

Daar is algemene eenstemmigheid by die respondente (n = 19) van Skool C dat selfontwikkeling as leier belangrik is. Die motivering vir die standpunt word gevind in uitsprake soos: “Dit sal my baie in die toekoms en selfs op skoolvlak help om baie situasies te hanteer” en “leierskap vorm ’n ongelooflike belangrike deel van mense se lewens”. Die respondente in Skool C besef dat leierskapontwikkeling aan hulle ’n stem verskaf in die besluitnemingsprosesse wat hul lewens beïnvloed, asook om ’n verskil te maak in mense se lewens. In die lig van dié response behoort Skool C hul ondersteuning vir hul huidige leierskapprogramme uit te brei en verder te versterk. Die ware uitdaging vir Skool C is om die konsepte van transaksionele en transformatiewe leierskap in programme en aktiwiteite te integreer om sodoende ’n wye reeks leerders te bereik.

Ontvang u en ander leerders die nodige ondersteuning van u ouers om u te help om u leierskappotensiaal ten volle te ontwikkel? (D1.4)

Die respondente van Skool C ontvang almal die volle ondersteuning, motivering en raad van hul ouers in die uitvoering van hul taak as VRL-lede. Dié hoë mate van ouerondersteuning wat Skool C se respondente ervaar is ’n kragtige bron vir die ontwikkeling van hul leierskapvermoëns.

Alhoewel die respondente se leierskapervaring in Skool C positief blyk ten opsigte van aspekte soos leierskapvermoëns en bekwaamheid vir hul taak, is geen poging tot leierskapontwikkeling ooit volmaak of volledig nie.

(c) Jeugleierskapontwikkeling in skoolkonteks (Stelsels en Prosedures)
(AFDELING E)

Het die skool 'n Verteenwoordigende Raad van Leerders? (E1.1)

Skool C beskik oor 'n VRL, bestaande uit twintig lede wat op 'n demokratiese wyse deur die leerders verkies word en weekliks vergader. Die skool beskik ook oor 'n Leerderraad, bestaande uit slegs graad 12-leerders, asook 'n klaskapteinstelsel met 'n bestuurskomitee. Die voorsitters van die VRL word deur die VRL, Leerderraad en personeel verkies. Die skakelonderwyser is 'n persoon met meer as vyf jaar diens. Die VRL beskik oor 'n geskrewe grondwet en doelstellings. Hulle stel ook jaarliks hul eie jaarprogram en -verslag saam. Die VRL is in die volgende projekspanne verdeel: gemeenskapsontwikkeling, beeld- en geesbou, bemarking en reklame, skakeling en netwerk-aksies, en leierskapontwikkeling. Die funksionering van die betrokke VRL word onder meer geëvalueer deur middel van meningsopnames onder die leerders na afloop van elke projek, verslae oor projekte aan personeel en besinning oor projekte deur die VRL self.

Alhoewel die sukses van die VRL nie deur bogenoemde aspekte verseker word nie, is dit tog 'n barometer van sukses en dra gereelde evaluering by tot die effektiwiteit en doeltreffende funksionering van leierskapstrukture in 'n skool.

Is daar geleenthede vir leierskapontwikkeling? (E1.14.1)

Alle respondente van Skool C het aangedui dat daar geleenthede geskep word vir jeugleierskapontwikkeling. Respondente het die volgende geleenthede gemeld wat geskep is vir leierskapontwikkeling in die betrokke skool:

- Kursusse en kampe word aangebied vir die VRL om leierskap te ontwikkel;

- leierskapseminare word gehou en ekskursies word gereël;
- gereelde sessies en netwerk-aksies met ander skole;
- VRL-lede kry kans om hulself te ontwikkel deur aktiwiteite te reël en verantwoordelikhede te aanvaar;
- seminare word gehou en alle komitees vergader gereeld;
- klaskapteine kry die geleentheid om funksies te reël en take uit te voer; en
- kenners oor leierskap word genooi om praatjies te lewer.

Die leierskapontwikkelingsgeleenthede wat in Skool C gebied word, is lofwaardig, maar al die aktiwiteite se impak sal verminder as dit nie opgevolg word met aktiwiteite wat deelnemers geleentheid bied om hul nuutverworwe vaardighede in die praktyk aan te wend nie. Die ontwikkelingsgeleentede in Skool C is meestal gefokus op 'n klein groepie leerders (VRL) - die uitdaging is om dié geleentede en vaardighede na alle leerders uit te brei.

Hieronder verskyn 'n verskeidenheid terreine waarop 'n VRL kan funksioneer. Indien u VRL aan spesifieke aktiwiteite deelneem wat op een of meer van hierdie terreine beweeg, maak 'n kruisie (x) in die betrokke blokkie (s) asb. U mag meer as een merk. (E.1.16)

In die volgende tabel, wat die terreine aandui waarop 'n VRL kan funksioneer, word 'n terrein as “voldoende” beskou as dit bo die 80 %-vlak funksioneer, terwyl dit “onvoldoende” is wanneer die funksioneringsvlak onder 80 % is.

Tabel 6.2.25 Terreine waarop 'n VRL kan funksioneer

(n = 19)

TERREINE WAAROP 'N VRL KAN FUNKSIONEER	SKOOL C
1. Skep <u>geleentede</u> om toekomstige leiers te identifiseer / creates the <u>opportunity</u> to identify future leaders	84,2 %
2. bevorder <u>mede-verantwoordelikheid</u> en leierskap onder alle leerders / promotes <u>co-responsibility</u> and leadership among all learners	78,9 %
3. skep geleentede vir alle leerders om deel te wees van	63,2 %

	<u>besluitneming</u> rakende skoolsake / creates opportunities for all learners participate in <u>decision-making</u>	
4.	dien as <u>spreekbuis/forum</u> vir leerders / provides a <u>voice</u> for learner expression	84,2 %
5.	<u>verteenwoordig leerders</u> op beheerliggaam / <u>represents learners</u> on the School Governing Body	73,7 %
6.	bevorder beter <u>verhoudinge</u> tussen leerders / promotes better <u>relationships</u> among learners	57,9 %
7.	bevorder beter verhoudinge tussen VRL en leerders / promotes better relationships between RCL and learners	73,7 %
8.	bevorder beter verhoudinge tussen VRL en personeel / promotes better relations between RCL and staff	78,9 %
9.	bevorder beter verhoudinge tussen leerders en gemeenskap/ promotes better relationships between learners and community	68,4 %
10.	dra by tot goeie orde en dissipline in skool / promotes good order and discipline in school	68,4 %
11.	voorsien 'n forum vir leerdermenings- en bydraes / provides a forum for learner opinions and contributions	63,2 %
12.	skep geleenthede waar VRL - lede as leiers optree / creates opportunities for RCL members to be leaders	89,5 %
13.	skep geleenthede vir ander leerders om leiding te neem / provides opportunities for other learners to exercise leadership	63,2 %
14.	dra by tot morele en geestelike ontwikkeling van leerders/ contributes to moral and spiritual development of learners	84,2 %
15.	bevorder skooltradisies / fosters school traditions	63,2 %
16.	bou op positiewe wyse die beeld van die skool in die gemeenskap uit / develops the image of the school in the community	84,2 %
17.	poog om VRL - aktiwiteite te demokratiseer / attempts to democratise RCL activities at the school	78,9 %
18.	voorsien 'n opleidingsbasis aan ontwikkelende leiers / provides a training ground for developing leaders	68,4 %
19.	bevorder skooltrots en lojaliteit teenoor skool / promotes pride and loyalty towards the school	84,2 %

Skool C se vlakke van funksionering op die meeste terreine is oor die algemeen hoog (terreine 1, 2, 4, 5, 7, 8, 12, 14, 16, 17 en 19). Daar is egter steeds terreine soos die skep van geleenthede vir alle leerders om deel te wees van besluitneming rakende skoolsake (terrein 3), bevordering van beter

verhoudinge tussen leerders (terrein 6) en die skep van geleenthede vir ander leerders om leiding te neem (terrein 13), asook die gebrekkige voorsiening van 'n opleidingsbasis aan ontwikkelende leiers (terrein 18). Deur leerders te betrek by besluitneming oor sake wat hulle raak word kernaspekte van leierskapontwikkeling aangeraak – “no involvement no commitment”. Meer aandag moet aan die bevordering van beter verhoudinge tussen leerders (terrein 6 - 57,9 %) geskenk word. Die belangrikheid van die uitbreiding van terrein 13, wat te make het met die skep van geleenthede vir leerders, bo en behalwe dié wat tot verkose posisies behoort, is 'n aanduiding van die erns waarmee 'n skool leierskapontwikkeling bejeën. Dié tekortkominge in Skool C se VRL-funksionering behoort voorrang te geniet en daadwerklik aangespreek te word, aangesien dit transformatiewe leierskapaspekte aanraak wat leerders in staat sal stel om hulself te transformeer van volgelingen na ware leiers.

Wat beskou u as die aangenaamste taak van die VRL? (E.1.18)

Die aangenaamste take van die VRL by Skool C is gemeenskapsprojekte, leierskapontwikkelingsgeleenthede, skoleskakeling, personeel- en leerderskakeling, besluitneming en die aanvaar van verantwoordelikhede, spanbou-aktiwiteite en VRL-vergaderings. Die respondente van Skool C se aangenaamste take het te make met ware leierskapaspekte, wat toon dat Skool C reeds gevorderd het op die leierskapontwikkelingsweg.

Wat beskou u as die moeilikste taak van die VRL? (E1.19)

Die moeilikste take van die betrokke VRL sluit in die handhawing van dissipline, om na alle leerders se behoeftes om te sien, suksesvolle afhandeling van 'n projek tot almal se bevrediging en om werklik 'n verskil te maak in ander se lewens. Genoemde take wat aspekte van leierskapvaardighede, soos effektiewe beplanning, kommunikasie en streshantering insluit, behoort aandag te geniet tydens leierskapprogramme en -aktiwiteite in die skool.

Knelpunte ten opsigte van leerderleierskapontwikkeling (E1.20)

Knelpunte wat ten opsigte van leerderleierskapontwikkeling in die betrokke skool ervaar word is onder meer die beperkte seggenskap van die VRL, die grootte van die skool wat leierskapgeleenthede vir alle leerders beperk, apatie by sommige leerders ten opsigte van leierskapontwikkeling en dat leierskapontwikkeling beperk is tot 'n relatief klein persentasie leerders. Die knelpunte word bevestig in tabel 6.2.2.5, spesifiek by terreine 11, 13 en 18. Hierdie terreine moet dus kennis van geneem word by die oorweging van enige ontwikkelingstrategieë.

Watter voorstelle sou u wou maak om hierdie struikelblokke te oorkom? (E.21)

Moontlike voorstelle om dié struikelblokke te oorkom sluit in die uitbreiding van die VRL, aanmoediging van leierskapontwikkeling en fokus op die feit dat leierskap 'n plesier is. Slegs 'n volhoubare jeugleierskapontwikkelingsprogram wat 'n permanente deel van Skool C se funksionering vorm, kan help om genoemde uitdagings effektief aan te spreek. Tydens die hoër vlak van analise (**hoofstuk 7**) moet die integrasie van dié voorstelle met bepaalde strategieë sterk oorweeg word.

Enige algemene opmerkings wat u sou wou maak? (E.1.22)

Die volgende algemene opmerkings is ten slotte gemaak: “Die VRL is 'n goeie stelsel”, “Die VRL moet die skool se enjinkamer bly”, “Ek geniet dit op die VRL!”, “Die VRL is regtig 'n bate vir die skool” en “Alhoewel daar baie uitdagings in die skool is, is ons 'n baie goeie / sterk skool wat leierskapontwikkeling betref”. Hieruit blyk die VRL ' 'n positiewe ontwikkelingsgeleentheid vir die betrokke respondente te wees.

Alhoewel daar velerlei bemoedigende pogings van stapel gestuur word in Skool C om jeugleierskapontwikkeling te bevorder en daar op die oog af redelike sukses behaal word op die gebied, is daar egter steeds talle uitdagings om die hoof te bied. Patrone wat hier na vore kom is die onvermoë om leierskap na alle leerders uit te brei (terrein 13), die gebrekkige bevordering van beter verhoudinge tussen leerders (terrein 6), die apatie van sommige leerders ten opsigte van leierskapontwikkeling, asook die gebrekkige voorsiening van 'n opleidingsbasis aan ontwikkelende leiers (terrein 18). Die huidige stewige fondament ten opsigte van jeugleierskapontwikkeling moet dus verder uitgebou word om alle leerders in Skool C van hul leierskapvaardighede bewus te maak.

Afdeling 6.2.2.4 bevat Skool D se response.

6.2.2.4 Skool D : Basiese Vlak van Analise (1)

Aspekte van beide basiese- en hoërvlak-analise word in die onderstaande data gevind, deurdat daar soms reeds bepaalde patrone na vore kom.

(a) Respondente se persepsies aangaande leierskap (AFDELING C)

Wat verstaan u onder die begrip “leierskap”? (C1.1)

Die respondente in dié inrigting se kommentare reflekteer 'n redelike begrip van die konsep “leierskap”. Hulle beklemtoon aspekte soos die stel van 'n voorbeeld, begeleiding, 'n diens waar besluitneming 'n konstante aktiwiteit is, verantwoordelikheid en die verkry van samewerking, asook die beheer van mense. Die respondente van Skool D openbaar 'n goeie, dog nie volledige leierskapkennis, omdat aspekte soos invloed, die stel van 'n visie en motivering nog oënskynlik ontbreek.

Beskik alle leerders oor leierskappotensiaal? (C1.2)

Tabel 6.2.26 Leierskappotensiaal

(n = 14)

Ja	42,9 %
Nee	57,1 %

Minder as die helfte (42,9 %) van die respondente is van mening dat alle leerders oor leierskappotensiaal beskik. Die motivering vir hierdie standpunt het te make met die feit dat elkeen bepaalde vaardighede het om te bied, terwyl 'n ander meen dat sommige leerders moontlik nog nie hul potensiaal ontdek het nie - hulle benodig net motivering. Die mening van 'n ander respondent lui soos volg: "Everyone is granted with leadership potential, it is how they make use of it and develop it that determine if they became leaders". Die respondente wat van mening is dat alle leerders oor leierskappotensiaal beskik, toon 'n goed ontwikkelde beeld van leierskap. Die uitdaging is egter dat genoegsame geleenthede geskep word vir die ontwikkeling van dié potensiaal.

Die respondente wat van mening is dat nie alle leerders oor leierskappotensiaal beskik nie, se argumente sluit die uitgangspunt in dat sommige leerders oor natuurlike leierskappotensiaal beskik, terwyl ander verkies om te volg. 'n Ander meen dat daar mense is wat bestem is om volgelinge te wees en nooit deur ander gevolg sal word nie. "Die geskenk van leierskap word slegs aan 'n paar mense geskenk", was die mening van 'n ander respondent. Dit blyk dat die meerderheid (57,1 %) van Skool D se respondente 'n beperkte siening openbaar ten opsigte van die leierskappotensiaal van alle leerders.

Hoe belangrik beskou jy die ontwikkeling van leierskapvaardighede soos effektiewe besluitneming, kommunikasievaardighede en stresshantering? (C1.3)

Tabel 6.2.27 Effektiewe besluitneming

(n = 14)

Baie belangrik	92,9 %
Belangrik	7,1 %

Al die respondente, met 'n enkele uitsondering na, is van mening dat die ontwikkeling van vaardighede soos effektiewe besluitneming baie belangrik is. Hul menings lui soos volg: "Everyone has to lead in some stage or part of their life. To promote the best for that persons well-being it is well advised for them to learn the art of effective decision making", "besluitneming is 'n baie belangrike sleutel tot leierskap omdat jy moet besluit wat die beste vir almal is" en "decisions need to be made and the consequences have to be understood". Sommige respondente meen dat dié vaardigheid reeds op skool aangeleer moet word as voorbereiding vir die na-skoolse lewe. Daar is dus eenstemmigheid by Skool D se respondente dat besluitnemingsvaardighede, 'n sleutelaspek van leierskap, 'n baie belangrike of belangrike deel van hul leierskapvermoëns vorm.

Tabel 6.2.28 Kommunikasievaardighede

(n = 14)

Baie belangrik	71,4 %
Belangrik	28,6 %

Daar is by die respondente geen twyfel dat kommunikasievaardighede baie belangrik is nie. Hierdie waarneming word bevestig deur response soos dat gebrekkige kommunikasie tot misverstande kan lei, "communication is one of your lifelines in leadership" en "if you teach learners effective communication skills it will allow them to converse properly, discuss important issues and instill confidence". Die belangrike aspek wat in die respondente se kommentaar na

vore kom is die feit dat dié belangrike vaardigheid aangeleer kan, en moet word.

Tabel 6.2.29 Streshanteringsvaardighede

(n = 14)

Baie belangrik	85,7 %
Redelik belangrik	14,3 %

Die meerderheid (85,7 %) respondente beskou streshanteringsvaardighede as “baie belangrik”. Van die menings oor streshantering was onder meer dat leierskap baie stresvol is as gevolg van al die verantwoordelikhede en dus is streshanteringsvaardighede ’n noodsaaklikheid. ’n Ander mening is: “Leierskap veroorsaak ’n sekere mate van stres. Die mate van skade wat stres veroorsaak kan verminder word as ’n leier oor die nodige stresbestuursvaardighede beskik”. Daar is dus by die respondente geen twyfel oor die belangrikheid van streshanteringsvaardighede vir jeugleiers nie. Geleenthede moet dus geskep word om dié vaardighede te ontwikkel.

Die respondente van Skool D toon ’n goeie begrip van die konsep “leierskap” en, alhoewel daar nie eenstemmigheid is oor die mate van leierskappotensiaal waarvoor leerders beskik nie, is hulle dit eens dat die ontwikkeling van leierskapvaardighede soos effektiewe besluitneming en kommunikasie, sowel as streshantering onontbeerlik is.

Die volgende afdeling wat aandag geniet is die response ten opsigte van die leierskapservaring in Skool D.

(b) Respondente se leierskapservaring (AFDELING D)

Wat is jou eie leierskapvermoë binne die konteks van wat van die Verteenwoordigende Raad van Leerders verwag word? (D1.1)

Tabel 6.2.30 Leierskapvermoë

(n = 14)

Goed	Baie goed
57,1 %	42,9 %

Al die respondente in die inrigting beskou hul leierskapvermoë as “goed” tot “baie goed”. Die volgende kommentare verwoord die respondente se denke: “I focus my service in the realms of my strengths, not my weaknesses”, “leadership is weighted in capability, personality and experience. Having many years beneath the leadership belt, being involved in different leadership fields as well as having the right “attitude” and sometimes charisma” en “ek glo ek het baie om by te dra tot die effektiwiteit van die VRL”.

Hoe bekwaam voel jy vir jou taak as Verteenwoordigende Raad van Leerders-lid ? (D1.2)

Tabel 6.2.31 Taakbekwaamheid

(n = 14)

Redelik	Voldoende
28,6 %	71,4 %

Dit blyk uit die tabel dat die meerderheid (71,4 %) leerders hulself as voldoende bekwaam beskou vir hul taak. Die vertroue word ook weerspieël wanneer hulle sê dat hulle voorbereid en gemotiveerd is om hul take en projekte effektief te bestuur. “I feel that I can do anything I want if I put my mind to it and try hard”, was ook ’n mening van ’n respondent. Skool D se respondente toon dus ’n hoë mate van bekwaamheid en selfvertroue ten opsigte van hul take as VRL-lede, wat ’n pluimpie is vir hulself en die betrokke skool. Daar is egter 28,6 % (meer as ’n kwart) wat hulself nie volkome bekwaam vir hul taak voel nie. Alhoewel hierdie afdeling nie getoets is nie, bestaan die vermoede dat dié gevoel van onbekwaamheid daaraan toegeskryf kan word dat dié respondente die jonger, onervare VRL-lede verteenwoordig.

Daar behoort voorsiening gemaak te word vir die opleiding en oriëntering van dié onervare lede deur middel van meer blootstellingsgeleenthede.

Is die ontwikkeling van jousef as leier belangrik vir jou? – (D1.3)

Daar is eenstemmigheid by die respondente in Skool D dat die ontwikkeling van jousef as leier belangrik is. Die argumente wat daarvoor aangevoer word sluit die volgende in: “Dit is noodsaaklik om jou leierskapsvaardighede vroeg te ontwikkel sodat jy later in die lewe ’n verskil kan maak” en “dit gee my ’n beter idee van my identiteit en die impak wat ek op die wêreld rondom my kan hê”. Die ontwikkeling van leierskapsvaardighede in ’n vroeë stadium kan ongetwyfeld daartoe bydra dat leerders ’n positiewer impak en invloed sal hê op hul onmiddellike omgewing.

Ontvang u en ander leerders die nodige ondersteuning van u ouers om u te help om u leierskappotensiaal ten volle te ontwikkel? (D1.4)

Tabel 6.2.32 Ouerondersteuning

(n = 14)

Ja	92,9 %
Nee	7,1 %

Alhoewel ’n groot meerderheid respondente (92,9 %) aangedui het dat hulle die nodige ondersteuning van hul ouers ontvang om hul leierskappotensiaal ten volle te ontwikkel, was daar ’n respondent wat nie die positiewe ondersteuning ervaar nie. Die meerderheid repondente se kommentaar toon dat hul ouers hul aspirasies en drome verstaan. Die respondente het ook aangedui dat hul ouers hulle van raad en hulp bedien. ’n Respondent het egter ook aangedui dat sy nie gemaklik voel om met haar ouers te praat oor insekureiteite en probleme wat sy in haar leierskapposisie ervaar nie. Die ondersteuningsbasis wat die meerderheid van Skool D se respondente ervaar, is onontbeerlik vir die optimalisering van hul potensiaal. Soortgelyke

ondersteuning word ook van ander rolspelers soos onderwysers en medeleerders verlang om van leierskapontwikkeling 'n sukses te maak.

Die respondente in Skool D het oor die algemeen 'n baie positiewe leierskapbeleving en koester hoë verwagtinge van hulself wat hul leierskapvermoë betref. Dit kan moontlik toegeskryf word aan effektiewe ondersteuningstrukture by die skool en tuis. Leemtes wat hier aangespreek behoort te word sluit aspekte in soos meer opleidings- en oriënteringsgeleenthede vir veral jonger, onervare VRL-lede.

In Afdeling E word die stelsels en prosedures ten opsigte van jeugleierskapontwikkeling in Skool D op die basiese vlak geanaliseer.

(c) Jeugleierskapontwikkeling in skoolkonteks (Stelsels en Prosedures)
(AFDELING E)

Het die skool 'n Verteenwoordigende Raad van Leerders? (E1.1)

Skool D beskik oor 'n VRL wat uit vyftien lede bestaan en deur die leerders verkies word. Die VRL is die enigste amptelike raad wat in die skool bestaan waarop leerders verteenwoordig word. Die voorsitter van die VRL word net deur die VRL verkies. Die adjunkhoof tree op as skakelonderwyser. Die VRL het geskrewe doelstellings en stel 'n jaarprogram en jaarverslag saam. 'n Amptelike subkomiteestelsel ontbreek volgens die respondente in die betrokke VRL. Die VRL vergader weekliks. Alhoewel die afwesigheid van subkomitees as 'n tekortkoming beskou kan word, affekteer dit op die oog af nie effektiwiteit van die VRL nie. Projekte word weekliks op 'n ad hoc-basis aan lede toegewys en sodoende word maksimale betrokkenheid van almal verseker. Die funksionering van die VRL word hoofsaaklik geëvalueer deur reflektoring oor projekte deur die VRL self.

Is daar geleenthede vir leierskapontwikkeling? (E1.14.1)

Alle respondente bevestig dat daar geleenthede geskep word vir leierskapontwikkeling. Dié geleenthede sluit onder meer die beplanning van projekte, bywoning van 'n leierskamp aan die begin van die termyn en deurlopende vaardigheidsontwikkeling in (die respondente het ongelukkig nie aangedui wat die vaardigheidsontwikkeling behels nie). Daar word nie werklik amptelike werkwinkels bygewoon nie, maar leer vind volgens die respondente hoofsaaklik plaas deur informele aksies. Ten spyte van die genoemde aktiwiteite, kan die bywoning van formele leierskapontwikkelingwerkwinkels en seminare op 'n vaste, deurlopende basis beslis bydra tot die uitbreiding van die respondente se leierskapvaardighede.

Hieronder verskyn 'n verskeidenheid terreine waarop 'n VRL kan funksioneer. Indien u VRL aan spesifieke aktiwiteite deelneem wat op een of meer van hierdie terreine beweeg, maak 'n kruisie (x) in die betrokke blokkie (s) asb. U mag meer as een merk. (E.1.16)

In die volgende tabel, wat die terreine aandui waarop 'n VRL kan funksioneer, word 'n terrein as "voldoende" beskou as dit bo die 80 %-vlak funksioneer, terwyl dit "onvoldoende" is wanneer die funksioneringsvlak onder 80 % is.

Tabel 6.2.33 Terreine waarop 'n VRL kan funksioneer
(n = 14)

TERREINE WAAROP 'N VRL KAN FUNKSIONEER	SKOOL D
1. skep <u>geleenthede</u> om toekomstige leiers te identifiseer / creates the <u>opportunity</u> to identify future leaders	28,6 %
2. bevorder <u>mede-verantwoordelikheid</u> en leierskap onder alle leerdere / promotes <u>co-responsibility</u> and leadership among all learners	64,2 %
3. skep geleenthede vir alle leerdere om deel te wees van <u>besluitneming</u> rakende skoolsake / provides an opportunity for all learners to participate in <u>decision-making</u>	92,8 %
4. dien as <u>spreekbuis/forum</u> vir leerdere / provides a <u>voice</u> for learner expression	78,6 %
5. <u>verteenwoordig leerdere</u> op beheerliggaam / <u>represents learners</u> on the School Governing Body	71,4 %
6. bevorder beter <u>verhoudinge</u> tussen leerdere / promotes better <u>relationships</u> among learners	64,2 %
7. bevorder beter verhoudinge tussen VRL en leerdere / promotes better relationships between RCL and learners	85,7 %
8. bevorder beter verhoudinge tussen VRL en personeel / promotes better relations between RCL and staff	50,0 %
9. bevorder beter verhoudinge tussen leerdere en gemeenskap / promotes better relationships between learners and community	14,2 %
10. dra by tot goeie orde en dissipline in skool / promotes good order and discipline in school	64,2 %
11. voorsien 'n forum vir leerdermenings- en bydraes / provides a forum for learner opinions and contributions	57,0 %
12. skep geleenthede waar VRL - lede as leiers optree / creates opportunities for RCL members to be leaders	64,2 %
13. skep geleenthede vir ander leerdere om leiding te neem / provides opportunities for other learners to exercise leadership	28,6 %
14. dra by tot morele en geestelike ontwikkeling van leerdere / contributes to moral and spiritual development of learners	50,0 %
15. bevorder skooltradisies / fosters school traditions	64,2 %
16. bou op positiewe wyse die beeld van die skool in die gemeenskap uit / develops the image of the school in the community	78,6 %
17. poog om VRL - aktiwiteite te demokratiseer / attempts to democratise RCL activities at the school	64,2 %
18. voorsien 'n opleidingsbasis aan ontwikkelende leiers / provides a training ground for developing leaders	50,0 %
19. bevorder skooltrots en lojaliteit teenoor skool / promotes	78,6 %

pride and loyalty towards the school	
--------------------------------------	--

Alhoewel Skool D bemoedigende tekens toon ten opsigte van die funksionering op die terrein van leerderdeelname aan besluitneming rakende skoolsake (92,8 %), is daar verskeie terreine (sien tabel 6.2.33) wat tekort skiet ten opsigte van kernaspekte rakende leierskapontwikkeling. Dié terreine sluit onder meer in die skep van geleenthede om toekomstige leiers te identifiseer (terrein 1) [28,6 %], voorsiening van 'n forum vir leerdermenings en -bydraes (terrein 11) [57,0 %], die skep van geleenthede vir ander leerders om leiding te neem (terrein 13) [28,6 %], bydra tot morele en geestelike ontwikkeling van leerders (terrein 14) [50 %] en (terrein 18) [50 %] wat te make het met die belangrike aspek van 'n voorsieningsbasis aan ontwikkelende leiers. Daar ontbreek dus in die breë genoegsame geleenthede vir leier-identifikasie, leerdermenings en -bydraes, vir alle leerders om leiding te neem, vir morele en geestelike ontwikkeling van leerders en om 'n opleidingsbasis vir leerders te voorsien. Die genoemde kernaspekte ten opsigte van jeugleierskapontwikkeling behoort 'n integrale deel te vorm by die ontwerp van enige leierskapontwikkelingstrategieë in Skool D.

Wat beskou u as die aangenaamste taak van die VRL? (E.1.18)

Die aangenaamste take van die betrokke VRL is om die skool 'n beter plek vir almal te maak en om 'n meer positiewe skoolomgewing te skep. Spanwerk en om nuwe mense te ontmoet en nuwe vriende te maak, is ook aangenaam volgens die respondente. Die aanspreek van die behoeftes van leerders en om ander te help, is ook take wat plesier verskaf. "Realising the dreams or ideas put forward by others" is volgens 'n respondent ook 'n aangename ervaring. Die respondente in Skool D se aangenaamste take hou meestal verband met leierskapaspekte. Dié respondente bevestig dus dat leierskapbeoefening 'n genotvolle aktiwiteit kan wees.

Wat beskou u as die moeilikste taak van die VRL? (E1.19)

Die minder aangename take van die respondente het te make met die aanhoor van klagtes en probleemoplossing. Die respondente vind dit ook moeilik om kritiek te hanteer en om aan die verwagtinge van leerders te voldoen. Die verbetering van skoordisipline en die implementering van beplande aksies is ook uitdagings waarmee hulle worstel. Daar bestaan dus 'n besliste behoefte by die respondente om onder andere hul probleemoplossing, streshantering en interpersoonlike vaardighede te ontwikkel en te verbeter.

Knelpunte ten opsigte van leerderleierskapontwikkeling (E1.20)

Knelpunte wat ten opsigte van leerderleierskapontwikkeling in die betrokke skool ervaar word, sluit in die gebrek aan totale gesag van die VRL wat lei tot verlaagde effektiwiteit, omdat die beheerliggaam se goedkeuring eers verkry moet word by sekere besluite. Dit gebeur soms dat die VRL nie ernstig opgeneem word nie, terwyl daar by sommige respondente onsekerheid bestaan oor hul posisie, soos blyk uit die volgende respons: "Not knowing where I should be headed - what I can do practically to take responsibility for my position and where I stand exactly - what am I not allowed to do?". Dié onsekerheid dui op gebrekkige toerustingsgeleenthede vir die respondente ten opsigte van hul leierskapfunksies. Die leemtes moet op 'n kreatiewe wyse aangespreek word wanneer daar oor bepaalde ontwikkelingsstrategieë besin word.

Watter voorstelle sou u wou maak om hierdie struikelblokke te oorkom? (E.21)

Voorstelle wat hulle maak om struikelblokke te oorkom, sluit onder andere in dat meer ondersteuning en betrokkenheid van die personeel verlang word. Die verskaffing van groter verantwoordelikhede aan leerders en meer erkenning vir diens gelewer, word ook voorgestel om die situasie te verbeter. 'n Ander mening in dié verband is dat die beoefening van leierskap onder alle leerders

aangemoedig word. Groter ondersteuning van die personeel kan daartoe bydra dat weerstand teen, en gebrekkige belangstelling in leierskap verminder word. Die aspekte wat hier geopper word toon raakpunte en word bevestig deur die response in tabel 6.2.33. Dit kan dien as vertrekpunt wanneer daar besin word oor spesifieke ontwikkelingsstrategieë.

Enige algemene opmerkings wat u sou wou maak? (E.1.22)

Die respondente is oor die algemeen van mening dat die VRL 'n stelsel is wat leierskap kan bevorder en leierkwaliteite in leerders ontwikkel (alhoewel hulle dit as 'n moeilike taak beskou om aan leerders se verwagtinge te voldoen). Hulle beskou die VRL ook as 'n baie effektiewe manier om die stem van die leerders te laat hoor. Ander kommentaar sluit die volgende in: "You do not need to wear a badge or title to be a leader", "I love my school and love being on the RCL !!!", en "RCL's may be the best idea ever to happen for a school. They represent the conduct of a democratic country". Dit blyk dat die VRL as leierskapstruktuur 'n definitiewe rol en funksie te vervul het in leierskapontwikkeling. Die geleentheid wat die VRL bied moet ten volle benut word en verder uitgebrei word tot alle leerders se voordeel.

Alhoewel daar velerlei positiewe aspekte ten opsigte van jeugleierskapontwikkeling in die betrokke skool bestaan, geskied dit meestal op 'n losse, informele wyse. Daar bestaan dus ruimte en 'n behoefte vir groter ondersteuning vir meer formele leierskapontwikkeling, wat die huidige positiewe klimaat verder kan versterk.

Tendense wat by Skool D geïdentifiseer is en wat op Analise Vlak 3 lê, sluit in onvoldoende kennis oor leierskap, behoefte aan ontwikkeling van interpersoonlike vaardighede, beperkte inspraakgeleentheid vir leerders, beperkte leier-identifikasie en 'n behoefte aan deurlopende leierskapontwikkelingsgeleentheid.

Tydens die hoër vlak van analise wat in paragraaf 6.2.4 volg is verskeie verbandhoudende temas en tendense geïdentifiseer en geanaliseer.

6.2.3 Vergelyking en bespreking van respondente in onderskeie skole se response: Hoër Vlak van Analise (2)

Gedurende die voorafgaande basiese vlak van analise is patrone en temas waargeneem wat gereeld voorkom. Die hoër vlak van analise wat volg is interpreterend van aard; dit is gemoeid met die betekenis van die response en dit wat daarmee geïmpliseer word. Volgens Hancock (2002:22) is dit gemik op die identifisering van patrone of temas wat die hoofbevindinge van die studie is.

'n Vergelyking van die onderskeie skole en die menings van die respondente ten opsigte van elke aspek, word vervolgens in paragraaf 6.2.4.1 toegelig.

6.2.3.1 Respondente se persepsies aangaande leierskap (AFDELING C)

Wat verstaan u onder die begrip “leierskap”? (C1.1)

Die respondente van die onderskeie skole se menings stem oor die algemeen ooreen ten opsigte van wat die konsep “leierskap” behels. By die meerderheid kom die kwessie van om in beheer te wees, 'n magsposisie of om aan ander te wys wat om te doen, en die doen van aktiwiteite sterk na vore. Die meeste huldig dus 'n baie beperkte siening van wat leierskap is. Enige toerustingstrategie sal dus hierdie leemte moet aanspreek. Alhoewel aspekte soos dat daar 'n gedeelde visie en motivering moet wees, nie algemeen genoem word as deel van leierskapontwikkeling nie, is dit verblydend dat besluitneming en verantwoordelikheid as kernaspekte wel by almal vermeld word.

In hul omskrywing van die konsep lê Skole A, B en D se respondente klem op die transaksionele kenmerke van leierskap. Dié aspek word duidelik waargeneem in die volgende uitsprake: “dit is wanneer jy aan aktiwiteite

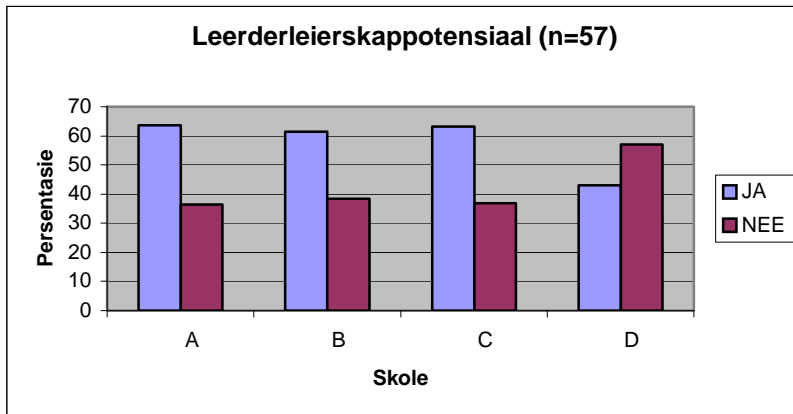
deelneem”, “is iemand wat in beheer van mense is”, “is iemand wat ander wys wat om te doen”, “’n leier moet besluite kan neem”, “dit verwys na mag wat aan jou toevertrou is” en “dit is ’n konsep waardeur vaardighede geleer word”. Die respondente wat hierdie benadering volg, steun op ’n beperkte definisie van leierskap wat slegs fokus op die uitvoer van sekere leierskaptake. Hierdie aspekte is deel van leierskap, maar dit is nie die alleenbepalers van leierskapvermoëns nie.

Respondente in veral Skole C en D koppel hul begrip van leierskap veral aan die transformatiewe aspekte van die konsep, wat gemoeid is met die wyse waarop individue hul vermoëns gebruik om mense te beïnvloed. Die belangrikheid van die beïnvloedingsaspek van leierskap word in die literatuurstudie bevestig deur Maxwell (1993:1) – (sien par. 4.1). In dié verband kan die volgende uitsprake van respondente vermeld word: “leierskap verwys na selfverbetering en selfvertroue” en “vir my gaan leierskap om ’n rolmodel te wees”. ’n Ander respondent is van mening dat ’n leier mense se menings vra voordat besluite geneem word en dat ’n leier mense motiveer.

Die tendens wat hier na vore kom is dat daar nie net ’n beperkte vlak van kennis oor leierskap is nie, maar dat daar ook ’n oorbeklemtoning van die transaksionele aspekte van leierskap (sien par. 4.4) is. Die kern van enige leierskapontwikkelingprogram of strategieë moet gefokus wees op die bevordering van transaksionele én transformatiewe vaardighede by leerders, aangesien kennis en insig van beide benaderings jeugleiers kan ondersteun in hul leierskapontwikkelingsproses.

Beskik alle leerders oor leierskappotensiaal? (C1.2)

In ’n vergelyking van response op die vraag of alle leerders oor leierskappotensiaal beskik, word die vier skole soos volg in Figuur 6.2.3.1 voorgestel:



Figuur 6.2.3.1 Leerderleierskappotensiaal

Meer as die helfte van die respondente in Skole A (63,6 %), B (61,5 %) en C (63,2 %) is van mening dat alle leerders oor leierskappotensiaal beskik en verskeie redes is aangevoer vir hul mening (sien paragrawe 6.2.2.4, 6.2.25 en 6.2.2.6). Die respondente in die betrokke skole wat positief gereageer het, meen dat elke persoon met 'n bietjie hulp en ondersteuning 'n leier kan wees. 'n Ander een meen weer dat, as jy besluite kan neem, beskik jy oor leierskappotensiaal. Meer as een respondente was van mening dat elke persoon leierskapvaardighede het om te bied - dit moet net ontwikkel word. In Skool D meen die meerderheid (57,1 %) leerders egter dat nie alle leerders oor leierskappotensiaal beskik nie. Hulle uitgangspunt is dat sommige mense van nature verkies om volgelingen te wees en dat leierskap slegs tot enkele uitverkorenes beperk is. Hulle beskou dus leierskap op 'n baie tradisionele wyse en deel dus nie die visie dat alle leerders leiers kan wees nie.

Die kommentaar van die meerderheid respondente in Skole A, B en C steun egter die meer dinamiese standpunt dat alle leerders oor die potensiaal beskik om leiers te word, en geleenthede net geskep moet word om die potensiaal te ontwikkel.

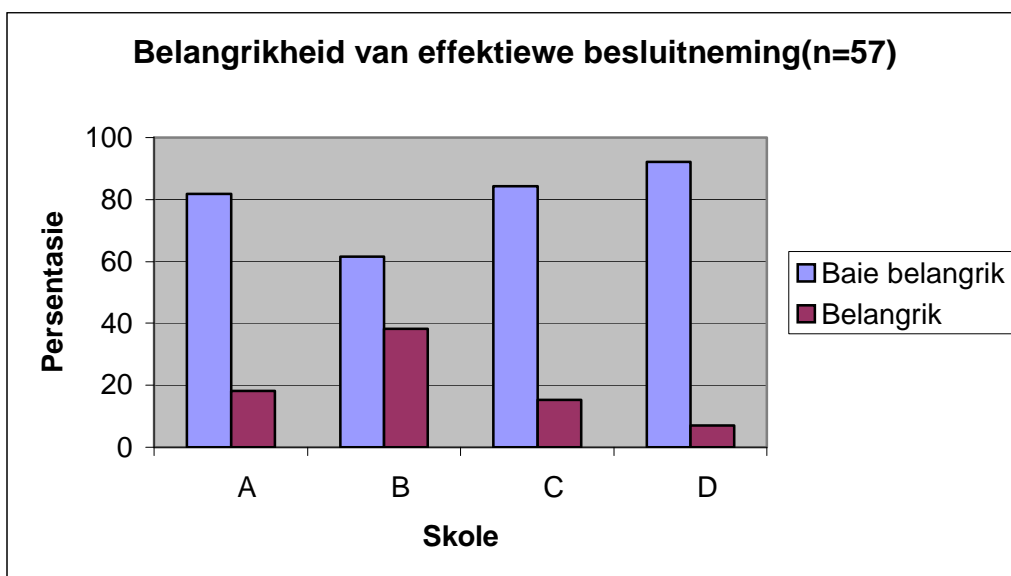
Leierskap behoort dus na aanleiding van bogenoemde response nie gereserveer en beperk te wees tot enkele uitverkorenes nie. Alhoewel die patroon wat spruit uit die response die uitgangspunt ondersteun dat alle leerders oor leierskappotensiaal beskik, is die uitdaging om leerders se

leierskapvermoëns te ontwikkel deur meer geleenthede te skep vir leierontwikkeling deur onder andere die aanbied van meer leierskapwerkswinkels. Menige jongmens het nog nooit die moontlikheid oorweeg om te lei nie, omdat hulle moontlik nie hul potensiaal beseft nie (sien par. 4.3). Dit is egter alle rolspelers se plig om alle leerders bewus te maak hul leierskappotensiaal. Enige ontwikkelingstrategie moet vir hierdie bewuswordingstadium van leierskapontwikkeling (sien par. 4.5.1.1) voorsiening maak.

Die tendens wat hier navore tree, is dat leerders bewus gemaak moet word van hul potensiaal en dat geleenthede geskep moet word om daardie potensiaal te ontwikkel.

Hoe belangrik beskou jy die ontwikkeling van leierskapvaardighede soos effektiewe besluitneming, kommunikasievaardighede en stresshantering? (C1.3)

'n Vergelyking van response op die vraag oor die belangrikheid van effektiewe besluitnemingsvaardighede word vervolgens grafies voorgestel:

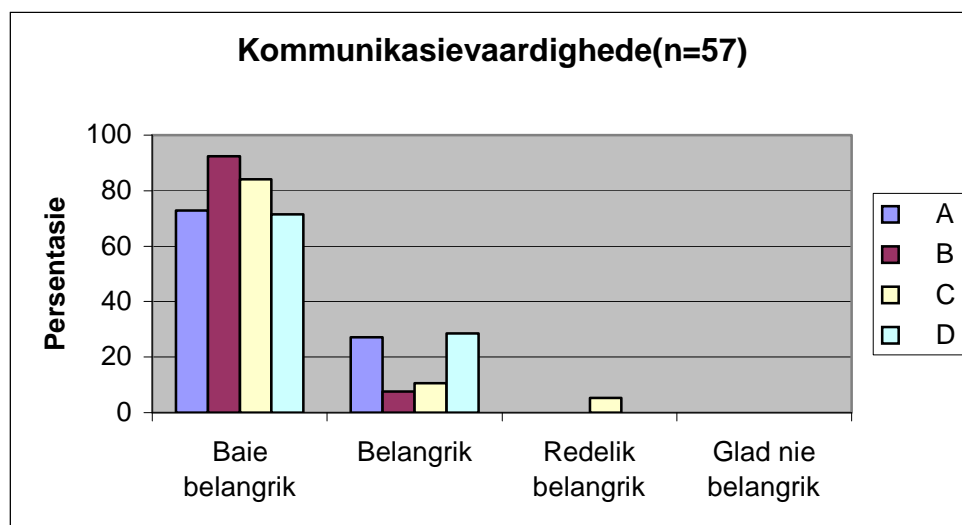


Figuur 6.2.3.2 Effektiewe besluitneming

Die respondente in al die skole (A, B, C en D) beskou die ontwikkeling van effektiewe besluitneming as leierskapvaardigheid, as “baie belangrik” of “belangrik”. In Skool A is die mening dat elke leier wat sy sout werd is, effektiewe besluite moet kan neem. Skool B se respondente is van mening dat ’n leier ten alle tye die regte besluite moet kan maak, en daarom is dié aspek vir hulle van belang. Skool C se meerderheidsresponse verbind verantwoordelike besluitneming met effektiewe leierskap, terwyl Skool D se respondente van mening is dat dié belangrike vaardigheid reeds op skool ontwikkel moet word ter voorbereiding vir die naskoolse lewe. ’n Omgewing moet dus geskep word waar die vaardigheid deur aktiwiteite en besprekings ontwikkel kan word. Geen respondente beskou die ontwikkeling van effektiewe besluitnemingsvaardighede as glad nie belangrik nie.

Die patroon wat hier waargeneem is, is dat die respondente dit eens is oor die belangrikheid van dié vierde dimensie van die stadiummodel vir leierskapontwikkeling (effektiewe besluitneming) (sien par. 4.5.1). Die uiteindelijke doel van enige leierskapontwikkelingstrategie sou onder meer moet wees om leerders die geleentheid te bied om dié vermoë te ontwikkel.

Figuur 6.2.3.3 stel die vier skole se response ten opsigte van die belangrikheid van kommunikasievaardighede voor.



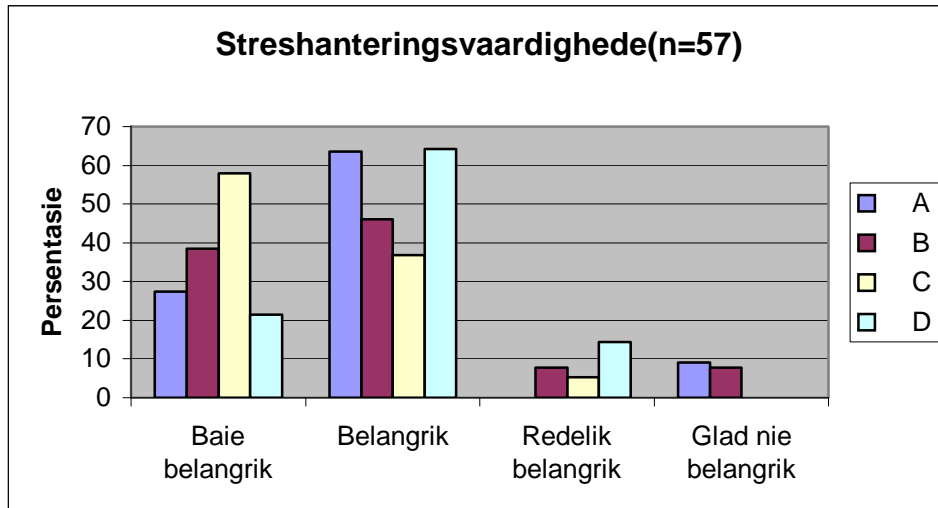
Figuur 6.2.3.3 Kommunikasievaardighede

Die meerderheid respondente in elke Skool (A, B, C en D) beskou kommunikasievaardighede as 'n baie belangrike of belangrike komponent van leierskap. Die sienswyse word ook weerspieël in hul onderskeie response wanneer respondente in Skool A onder meer sê dat effektiewe kommunikasie goeie verhoudinge skep. Die hoë waarde wat Skool B en C se respondente aan kommunikasie heg, word waargeneem in hul standpunt dat emosies of boodskappe effektief oorgedra moet word, en dat 'n mens goed moet kan luister. Skool D se respondente raak 'n baie belangrike aspek van leierskapontwikkeling aan wanneer hulle sê dat 'n vaardigheid soos kommunikasie aangeleer kan en moet word. Daar bestaan dus geen twyfel by die meeste (80,1 %) respondente oor die baie belangrike rol van kommunikasie as leierskapvaardigheid nie.

Kommunikasie is dus 'n kritiese vaardigheid wat leiers moet ontwikkel. Kommunikasie is inderdaad soos respondente tereg opmerk 'n fundamentele deel van leierskap, aangesien dit die oordrag en deel van inligting, boodskappe en emosies behels.

Dié algemene tendens voortspruitend uit die response bevestig Van Linden en Fertman (1998 : 43) se uitspraak dat kommunikasievaardighede een van die kritiese komponente van leierskapontwikkeling is. Dit blyk dus dat kommunikasievaardighede deel behoort uit te maak enige leierskapopleidingsprogramme vir jeugleiers.

Figuur 6.2.3.4 verskaf 'n samevatting van die vier skole se standpunte oor die belangrikheid van stresanteringsvaardighede.



Figuur 6.2.3.4 Stresshanteringsvaardighede

Respondente (63,6 %) van Skool A beskou stresshantering as 'n belangrike aspek van leierskapontwikkeling, terwyl slegs 27,4 % dit as "baie belangrik" beskou. Die respondent wat stresbestuursvaardighede as glad nie van belang beskou nie, is van mening "dat 'n goeie dosis selfvertroue" die alternatief bied. In Skool B is daar wisselende menings in dié verband. Volgens dié respondente se oordeel kan die nodige stresshanteringsvaardighede bydra tot die bevordering van effektiewe besluitneming. In Skool C beskou 57,9 % van die respondente stresbestuur as baie belangrik. Hul mening is dat leierskap gepaardgaan met 'n hoë voorkoms van besluitneming en spanning. Skool D se respondente deel Skool C se menings en besef ook die belangrikheid van stresshanteringsvaardighede soos blyk uit die gegewens (85,7 % se menings wissel tussen "belangrik" en "baie belangrik").

Die patroon wat hier na vore kom dui daarop dat die respondente van al die skole stresshantering as 'n belangrike en noodsaaklike leierskapelement beskou, want die gevolge van besluite waarmee hulle gekonfronteer word, kan 'n mate van stres veroorsaak. Die algemene mening is dat die skade wat stres kan veroorsaak, verminder kan word indien 'n leier oor die nodige stresshanteringsvaardighede beskik.

In Afdeling C is die voorafbepaalde kategorieë, te wete die vyf dimensies (leierskapkennis, leierskapesindheid, interpersoonlike vaardighede

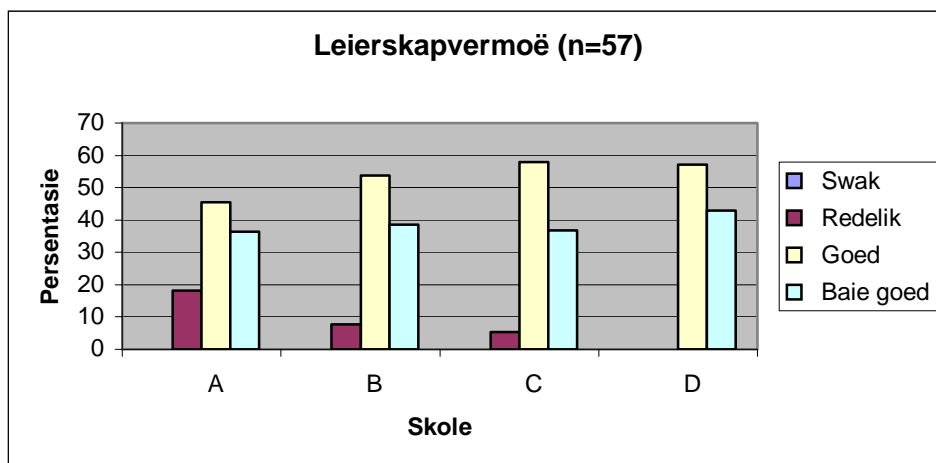
[kommunikasie, besluitneming en stresbestuur] van die stadiummodel, wat 'n verwysingsraamwerk verskaf om jongmense se leierskapontwikkeling te beoordeel en te evalueer, onder die loep geneem. Elke dimensie en die ontwikkelingsvaardighede, geleenthede en aktiwiteite wat daarmee geassosieer word, behoort deel te vorm van enige leierskapontwikkelingstrategieë wat in Skole A, B, C en D geïmplementeer word.

In die volgende paragraaf (6.2.3.2) word aandag geskenk aan die response van die respondente in Skole A, B, C en D rakende hulle leierskapservaringe.

6.2.3.2 Respondente se leierskapservaring (AFDELING D)

Wat is jou eie leierskapvermoë binne die konteks van wat van die VRL verwag word? (D1.1)

In 'n vergelyking van response op die vraag oor die respondente se leierskapvermoë binne die konteks van die VRL in die onderskeie skole word die response soos volg in Figuur 6.2.3.5 gerapporteer:



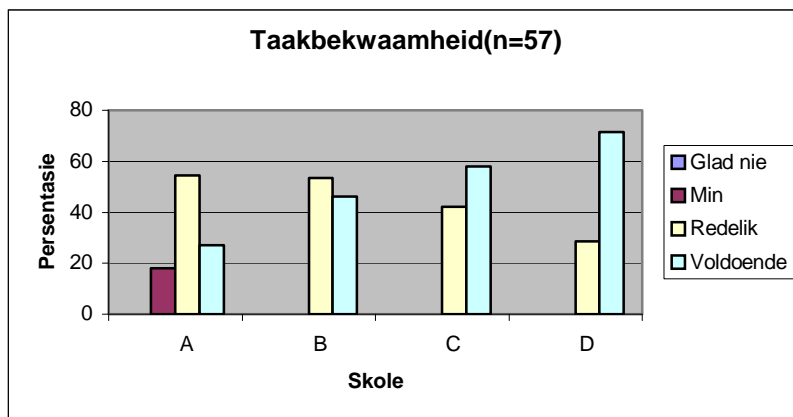
Figuur 6.2.3.5 Leierskapvermoë

Figuur 6.2.3.5 toon dat minder as die helfte van die respondente (36,4 %) van Skool A hul leierskapvermoë binne die konteks van wat van die VRL verwag word as “baie goed” beskou, terwyl 45,5 % hul vermoëns as “goed” beskryf. Dieselfde tendens word in Skole B, C en D waargeneem, waar minder as die helfte van die respondente ’n groot mate van vertroue in hul eie leierskapvermoëns toon.

Die patroon wat hier ontstaan is dat hier ’n definitiewe behoefte is vir respondente in alle skole om hul leierskapvermoëns binne die konteks en aard van hul verantwoordelikhede binne VRL-verband te verbeter. Dié gebrek aan vertroue van respondente in hul leierskapvermoëns binne VRL-konteks laat ook ruimte vir die inwerkingstelling van die gepaste strategieë om die leemte aan te spreek.

Hoe bekwaam voel jy vir jou taak as Verteenwoordigende Raad van Leerders-lid ? (D1.2)

Die vier skole se reaksies op die vraag oor die respondente se taakbekwaamheid word soos volg voorgestel :



Figuur 6.2.3.6 Taakbekwaamheid

Minder as die helfte van die respondente in Skole A en B (27,2 % en 46,7 % onderskeidelik) beskou hul “voldoende” bekwaam vir leierskaptake binne die VRL. In Skool C beskou 57,9 % van die respondente hulself “voldoende”

bekwaam vir hul taak, terwyl die oorgrote meerderheid respondente (71,4 %) in skool D hulself as "voldoende" bekwaam vir hul take beskou. Die gegewens toon dus dat daar beslis heelwat geleenthede is om VRL-opleiding uit te brei - in sommige skole meer as ander.

Die tendens wat hier waargeneem word is dat die meeste leerders hul vlak van leierskapbekwaamheid as relatief gemiddeld beskou. Sommiges (18,1 %) is volgens eie erkenning nog onervare op die gebied van leierskap, maar is van mening dat hul met die verloop van tyd en met die nodige blootstelling sal groei en ontwikkel. Slegs 50,6 % van die respondente meen hulle is "voldoende" bekwaam vir hul taak, want hulle beskik reeds oor baie leierskapervaring en het ook reeds die nodige vaardighede bekom.

Dié gegewens dui egter daarop dat daar besliste ruimte bestaan vir verdere leierskapopleiding om die taakbekwaamheid van al die respondente te verbeter.

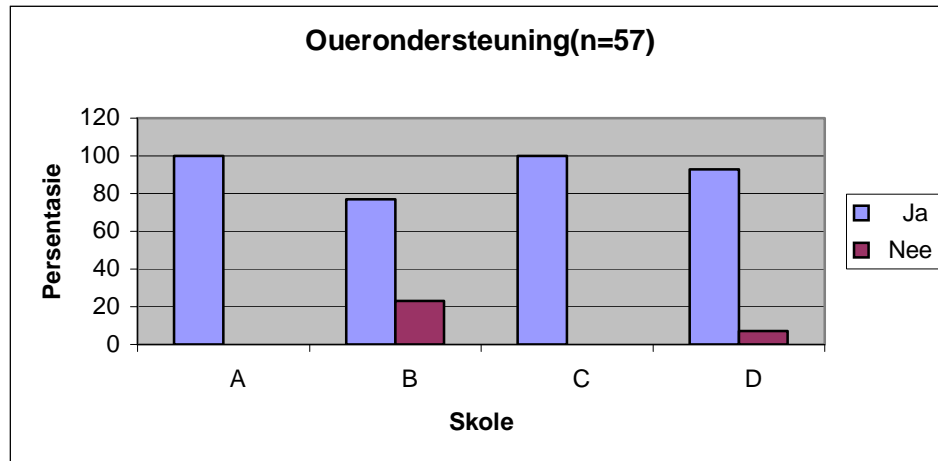
Is die ontwikkeling van jouself as leier belangrik vir jou? (D1.3)

Die respondente by al die Skole (A, B, C en D) is van mening dat die ontwikkeling van hulself as leier belangrik is. Die motivering vir die tendens lê daarin dat dit tot selfbemaagtiging en kritiese denke lei, terwyl ander weer van mening is dat dit hulle baie in die toekoms sal help om 'n verskil te maak en dat leierskap 'n ongelooflike belangrike deel van mense se lewens vorm. Leierskapontwikkeling word dus as prioriteit beskou deur alle respondente. Dit is 'n behoefte waarvan alle rolspelers betrokke by jeugleierskapontwikkeling in die betrokke skole kennis behoort te neem en met gepaste strategieë behoort te bestuur .

Daar is dus 'n definitiewe patroon wat hier na vore kom, naamlik dat doelgerigte geleenthede in leierskapontwikkeling geskep moet word en dat ontwikkelingstrategieë dit moet verreken.

Ontvang u en ander leerders die nodige ondersteuning van u ouers om u te help om u leierskappotensiaal ten volle te ontwikkel ? (D1.4)

In 'n vergelyking oor die vraag of die respondente in die vier skole genoegsame ouerondersteuning ontvang om hul leierskappotensiaal te ontwikkel, word die response soos volg voorgestel :



Figuur 6.2.3.7 Ouerondersteuning

Alle respondente in Skole A en C se ouers ondersteun hulle ten volle om hul leierskappotensiaal optimaal te ontwikkel, terwyl daar in die ander skole (B [23 %] en D [7,1 %]) enkele respondente is waar die ondersteuning ontbreek. Die meeste (92,9 %) ouers by skool D verstaan egter hul kinders se aspirasies en drome, verskaf raad en verleen hulp waar nodig. 'n Klein persentasie (ongeveer 15 %) van die respondente is egter nie in dié gelukkige posisie nie, en voel hulself nie gemaklik om met hul ouers oor hul onsekerhede te praat nie. Die verblydende tendens wat uit figuur 6.2.3.7 spruit is dat die meeste respondente die ondersteuning van hul ouers geniet, want hul ouers se invloed as rolmodelle kan 'n groot positiewe invloed hê op die respondente se leierskapontwikkeling. DesMarais, Yang en Farzanehkia (200 : 3) (par. 4.3) bevestig hierdie standpunt wanneer hulle aandui dat dit belangrik is vir leerders om toegang te hê tot die ervaring van ouer leiers (ouers).

Ouers se ondersteunende rol is dus, wat hierdie ondersoek betref, 'n faktor wat leierskapontwikkeling van leerders positief bevorder.

Daar is duidelike en bepaalde tendense waarneembaar in die response van respondente ten opsigte van hul leierskapervaring in die betrokke skole. Leemtes wat hier geïdentifiseer is, en wat aangespreek moet word met die gepaste korrektiewe strategieë sluit in die gebrekkige vertroue van respondente in hul leierskapvermoëns binne die VRL-konteks en ruimte vir verbetering in taakbekwaamheid binne VRL-konteks. Ouerondersteuning ter bevordering van leierskappotensiaal van die respondente blyk op 'n gesonde grondslag te wees, terwyl die respondente ook 'n hoë premie plaas op self-ontwikkeling.

In paragraaf 6.2.3.3 word die stelsels en prosedures in Skole A, B, C en D ter bevordering van jeugleierskapontwikkeling in oënskou geneem.

6.2.3.3 Jeugleierskapontwikkeling in skoolkonteks (Stelsels en Prosedures) (AFDELING E)

Het die skool 'n VRL? (E1.1)

Al die Skole (A,B,C en D) wat aan die ondersoek deelgeneem het, beskik oor 'n VRL wat deur die leerders verkies word. Drie skole se VRL'e bestaan uit 15 lede, terwyl Skool C se VRL uit 20 lede bestaan. Al die VRL'e vergader op 'n weeklikse basis om leerder- en skoolsake te bespreek. Ander rade wat in die onderskeie skole aangetref word, behalwe die VRL, is die volgende: klasvertegenwoordigers, klaskapteinraad en 'n "peer educator council" (Skool A), 'n dissiplinêre komitee en klaskapteinraad (Skool B), 'n leerderraad en klaskapteinraadsinstelsel (Skool C). In skool D is die VRL egter die enigste amptelike raad vir leerders in die skool. Skole A, B en C se klaskapteinraadsinstelsels en rade is 'n prysenswaardige poging om leierskapontwikkelingsgeleenthede uit te brei. Die voorsitter van die VRL word soos volg in die onderskeie skole verkies:

Tabel 6.2.34 Aanwys van voorsitter van Verteenwoordigende Raad van Leerders

Skool	Aanwys van voorsitter
A	VRL en leerders
B	Slegs VRL
C	VRL, Leerderraad en personeel
D	Slegs VRL

Die VRL se funksies sluit onder meer in om as verteenwoordigers van leerders op te tree binne 'n demokratiese konteks. As verteenwoordigers van die leerders maak wetgewing daarvoor voorsiening dat die verkiesing van lede ook demokraties deur leerders sal geskied (sien par. 2.7). Wanneer die personeel dus as stemgeregtigdes direk betrokke raak by die stemproses en aanwys van VRL-ampsdraers soos in Skool C die geval is, mag die persepsie ontstaan dat die beginsels van leerderbemagtiging en demokrasie ondermyn word. Dié praktyk en optrede is hoogs problematies en druis in teen die gees van demokratiese leerderverteenwoordiging soos vervat in die Skolewet wat vereis dat ampsdraers demokraties deur die leerders in grade 8 tot 12 verkies moet word.

Die skakelonderwysers by Skole B en C beskik elk oor meer as vyf jaar diens, terwyl Skool A en D se skakelpersone onderskeidelik 'n departementshoof en adjunkhoof is. Die verantwoordelike en belangrike rol wat die skakelonderwyser in die funksionering van die VRL speel, word beklemtoon deur die ervaring van die persone betrokke by die onderskeie skole se VRL'e. Benewens dié ervaring behoort die skakelonderwyser ook dinamies te wees en oor die nodige energie en entoesiasme te beskik, en optimale geleenthede vir jeugleiers te skep om hul leierskappotensiaal ten volle te ontwikkel. Die rol en funksies van die skakelpersoon moet dus ook deeglik in enige ontwikkelingstrategie verreken word.

Al die Skole (A, B, C en D) se VRL'e beskik oor 'n geskrewe grondwet en doelstellings en hulle stel ook almal 'n jaarprogram en jaarverslag saam. Die teenwoordigheid van hierdie aspekte by die onderskeie skole verseker nie noodwendig absolute welslae nie, want, soos vroeëre data aandui (paragrafe 6.2.2.1, 6.2.2.2, 6.2.2.3 en 6.2.2.4), het verskeie teikenskole wel 'n grondwet en subkomitees, maar funksioneer dit nie goed in die praktyk nie. 'n Ontwikkelingstrategie sal dus die effektiewe operasionalisering van sodanige strukture moet verreken ten einde leierskapontwikkeling te bevorder op skoolvlak.

Die subkomitees waarin die VRL in Skool A onderverdeel is, sluit in 'n graad 12-komitee, sportkomitee en kultuur- en finansiële komitee. 'n Amptelike subkomiteestelsel ontbreek in Skole B en D, terwyl Skool C oor die volgende subkomitees beskik, wat in praktyk nie effektief funksioneer nie: gemeenskapsontwikkeling, beeld- en geesbou, bemaking en reklame, skakeling en netwerking en leierskapontwikkeling. Die Skole (A en C) wat oor 'n effektiewe subkomiteestelsel beskik, skep dus geleenthede vir leerderleierskapontwikkeling oor 'n wye front heen. Skole B en D ontnem inderwaarheid 'n groot aantal leerders die geleentheid tot die ontwikkeling van hul leierskapvaardighede deur nie 'n subkomiteestelsel in plek te hê nie. Cawood et al (1989 : 138) is van mening dat die waarde van 'n subkomiteestelsel daarin geleë is dat dit bydra tot:

- uitkenning van leierskappotensiaal;
- leierskapbeoefening;
- leierskapontwikkeling;
- leerlingbetrokkenheid in skoolaktiwiteite; en
- verbreding van die diensmotief (sien paragraaf 2.3.1).

'n Subkomiteestelsel is dus 'n kernkomponent van leierskapontwikkeling in skole.

Skool A evalueer die funksionering van die VRL deur middel van meningsopnames onder leerders na afloop van elke projek, jaarlikse

meningsopnames onder leerders, verslae oor projekte aan die personeel en besinning / refleksie oor projekte deur die VRL self. In Skool B word die funksionering van die VRL meestal geëvalueer deur besinning oor projekte, terwyl daar somtyds na die afhandeling van 'n projek geen formele evaluering plaasvind nie.

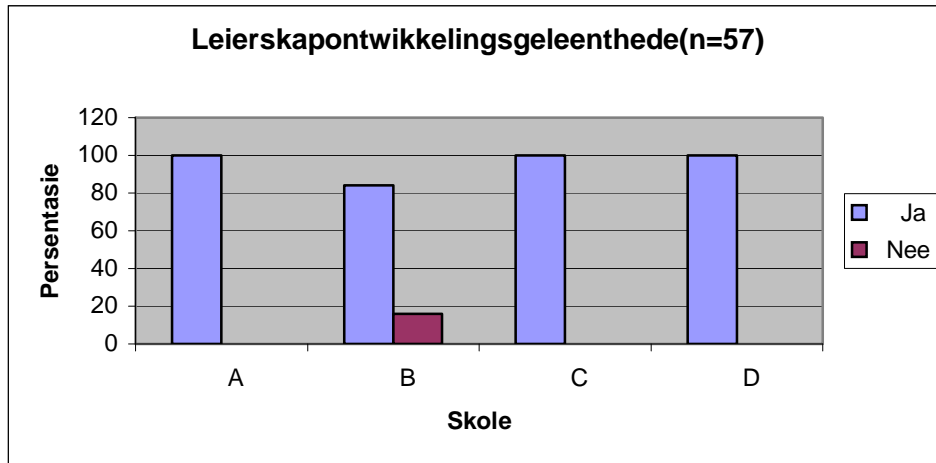
Die funksionering van die VRL in skool C word onder meer geëvalueer deur middel van meningsopnames onder die leerders na afloop van elke projek, verslae oor projekte aan personeel en besinning oor projekte deur die VRL self. Die funksionering van die VRL in skool D word hoofsaaklik geëvalueer deur besinning oor projekte deur die VRL.

Gereelde, deeglike evaluering wat in Skole A en C plaasvind, dui op doeltreffende funksionering van die betrokke VRL'e en kan ook ongetwyfeld tot meer doeltreffende VRL-praktyke in die betrokke skole lei. By Skole B en D is daar wel nog ruimte vir verbetering van deeglike en gereelde evaluering van die funksionering van die VRL, en 'n opleidingsraamwerk sou die kwessie van gehalte-evaluering kon insluit.

Aspekte wat dus hier as ontwikkelingsgeleenthede geïdentifiseer is, sluit in die afwesigheid van effektiewe subkomiteestelsels in Skole B en D, asook die gebrek aan deeglike en gereelde projek-evaluering by Skole B en D. Beide aspekte is tekortkominge wat effektiewe leierskapontwikkeling kan belemmer en behoort as dringende ontwikkelingsgeleenthede hanteer te word.

Is daar geleenthede vir leierskapontwikkeling? (E1.14.1)

Die vraag na leierskapontwikkelingsgeleenthede in die vier skole word vervolgens deur figuur 6.2.3.8 voorgestel.



Figuur 6.2.3.8 Leierskapontwikkelingsgeleenthede

Alhoewel al die respondente van Skool A aangedui het dat daar geleenthede vir leierskapontwikkeling in hul skool is, was hulle baie vaag oor wat die geleenthede presies behels. Die meerderheid (84 %) van Skool B se respondente het aangedui dat daar geleenthede vir leierskapontwikkeling bestaan, maar dit blyk uit hul response dat die geleenthede beperk is tot die bywoning van 'n kamp of die reël van 'n skoonheidskompetisie of modeparade. Ander respondente (16,0 %) verbonde aan Skool B beskou genoemde aktiwiteite blykbaar nie as leierskapontwikkelingsgeleenthede nie, en wys daarop dat daar glad nie geleenthede vir leierskapontwikkeling bestaan nie. Alle respondente van Skole C en D stem saam dat daar geleenthede vir leierskapontwikkeling in hul onderskeie skole bestaan. Skool C se respondente meld die volgende leierskapontwikkelingsgeleenthede wat in hul skool bestaan: leierskapkursusse en -kampe, leierskapseminare en -ekskursies, netwerk-aksies met ander skole, seminare en sprekers oor leierskap. Skool D se leierskapontwikkelingsgeleenthede bestaan hoofsaaklik uit die reël van projekte en 'n kamp aan die begin van hul termyn. Alhoewel al die skole se respondente die bestaan van geleenthede vir leierskapontwikkeling bevestig het, blyk die geleenthede onbevredigend te wees vir effektiewe leierskapontwikkeling om plaas te vind.

Bogenoemde aktiwiteite is voorbeelde van tradisionele leierskapgeleenthede wat in skole gebied word. Hierdie geleenthede fokus op die uitvoer van

leierskaptake (transaksionele leierskap - sien par. 4.4). Die vlak van beskikbare leierskapontwikkeling wissel van een skool tot 'n ander.

Skool C se geleentheid ter bevordering van leierskapontwikkeling verdien vermelding, maar dit blyk ook slegs tot 'n klein groepie verkose leerderleiers beperk te wees. Die huidige tendens ten opsigte van leierskapontwikkelingsgeleentheid in al bogenoemde skole toon klassieke tekens van transaksionele leierskap, eerder as 'n balans tussen transaksionele en transformatiewe leierskap. Die visie en fokus van leierskapontwikkelingsgeleentheid moet wees om dit uit te brei om meer leerders in te sluit in 'n poging om die definisie van leierskap te verbreed. Dit wil dus voorkom asof daar wisselende geleentheid vir leierskapontwikkeling is, hoewel dit wel as baie hoog aangedui word.

Daar is verskeie leemtes ten opsigte van leierskapontwikkelingsgeleentheid wat hier aandag behoort te geniet. Leierskapontwikkelingsgeleentheid blyk hoofsaaklik beperk te wees tot die bywoning van 'n kamp of die reël van 'n projek. Die bywoning van opleidingsgeleentheid is ook beperk tot enkele geleentheid wat hoofsaaklik aan die begin van die respondente se ampstermyn plaasvind. Geleentheid vir leierskapontwikkeling behels meer as genoemde aspekte. Dit sluit onder meer in interaksies tussen mense, aktiwiteite en leerervaringe en word angetref oor die wye spektrum van 'n jongmens se familie, gemeenskap en skool (sien par. 4.5.3). Dié bepaalde aspekte verdien dus aandag wanneer daar besin word oor ontwikkelingstrategieë in **hoofstuk 7**.

Hieronder verskyn 'n verskeidenheid terreine waarop 'n VRL kan funksioneer. Indien u VRL aan spesifieke aktiwiteite deelneem wat op een of meer van hierdie terreine beweeg, maak 'n kruisie (x) in die betrokke blokkie (s) asb. U mag meer as een merk. (E.1.16)

In die volgende tabel, wat die terreine aandui waarop 'n VRL kan funksioneer, word 'n terrein as "voldoende" beskou as dit bo die 80 %-vlak funksioneer

(aangesien 80 % die uitnemendheidvlakke aandui), terwyl dit “onvoldoende” is wanneer die funksioneringsvlak onder 80 % is,

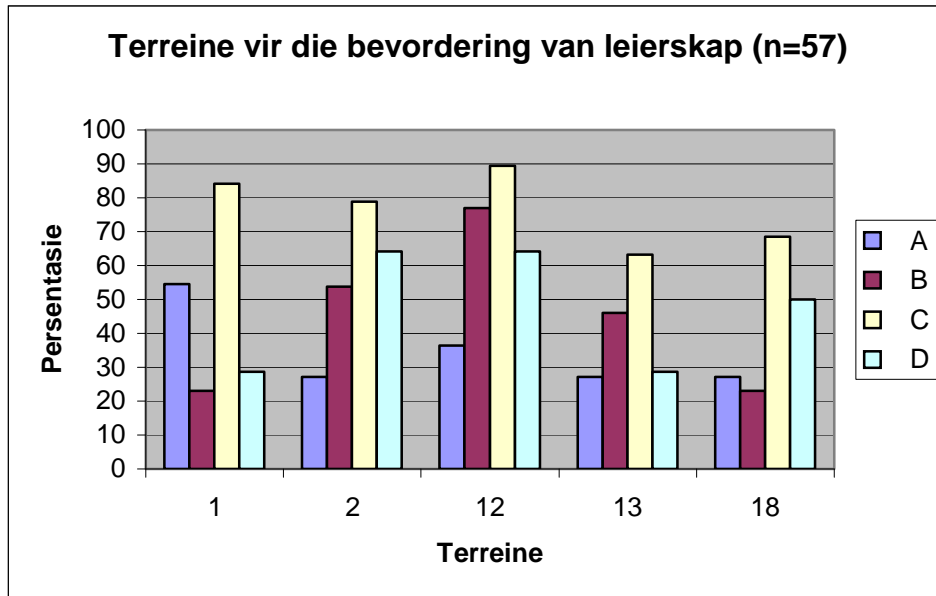
Tabel 6.2.35 Terreine waarop 'n VRL kan funksioneer

TERREINE WAAROP 'N VRL KAN FUNKSIONEER	SKOLE (n = 57)			
	A (n = 11)	B (n = 13)	C (n = 19)	D (n = 14)
1. Skep <u>geleentede</u> om toekomstige leiers te identifiseer / creates the <u>opportunity</u> to identify future leaders	54,5 %	23,0 %	84,2 %	28,6 %
2. bevorder <u>mede-verantwoordelikheid</u> en leierskap onder alle leerders / promotes <u>co-responsibility</u> and leadership among all learners	27,2 %	53,8 %	78,9 %	64,2 %
3. skep geleentede vir alle leerders om deel te wees van <u>besluitneming</u> rakende skoolsake / creates opportunities for all learners to participate in <u>decision-making</u>	54,2 %	30,8 %	63,2 %	92,8 %
4. dien as <u>spreekbuis/forum</u> vir leerders / provides a <u>voice</u> for learner expression	27,2 %	61,5 %	84,2 %	78,6 %
5. <u>verteenwoordig leerders</u> op beheerliggaam / <u>represents learners</u> on the School Governing Body	45,5 %	61,5 %	73,7 %	71,4 %
6. bevorder beter <u>verhoudinge</u> tussen leerders / promotes better <u>relationships</u> among learners	27,2 %	69,2 %	57,9 %	64,2 %
7. bevorder beter verhoudinge tussen VRL en leerders / promotes better relationships between RCL and learners	54,2 %	69,2 %	73,7 %	85,7 %
8. bevorder beter verhoudinge tussen VRL en personeel / promotes better relations between RCL and staff	27,2 %	38,5 %	78,9 %	50,0 %
9. bevorder beter verhoudinge tussen leerders en gemeenskap / promotes better relationships between learners and community	18,2 %	15,4 %	68,4 %	14,2 %
10. dra by tot goeie orde en dissipline in skool / promotes good order and discipline in school	27,2 %	84,6 %	68,4 %	64,2 %
11. voorsien 'n forum vir leerdermenings- en bydraes / provides a forum for learner opinions and contributions	0 %	30,8 %	63,2 %	57,0 %
12. skep geleentede waar VRL - lede as leiers optree / creates opportunities for RCL members to be leaders	36,4 %	76,9 %	89,5 %	64,2 %

13.	skep geleentheid vir ander leerders om leiding te neem / provides opportunities for other learners to exercise leadership	27,2 %	46,1 %	63,2 %	28,6 %
14.	dra by tot morele en geestelike ontwikkeling van leerders/ contributes to moral and spiritual development of learners	9,0 %	38,5 %	84,2 %	50,0 %
15.	bevorder skooltradisies / fosters school traditions	9,0 %	46,1 %	63,2 %	64,2 %
16.	bou op positiewe wyse die beeld van die skool in die ge- gemeenskap uit / develops the image of the school in the community	27,2 %	61,5 %	84,2 %	78,6 %
17.	poog om VRL - aktiwiteite te demokratiseer / attempts to democratise RCL activities at the school	36,4 %	53,8 %	78,9 %	64,2 %
18.	voorsien 'n opleidingsbasis aan ontwikkelende leiers / provides a training ground for developing leaders	27,2 %	23,0 %	68,4 %	50,0 %
19.	bevorder skooltrots en lojaliteit teenoor skool / promotes pride and loyalty towards the school	27,2 %	76,9 %	84,2 %	78,6 %

Dit is belangrik dat die VRL in skole duidelikheid sal hê oor die terreine waarop hulle kan funksioneer. Dit is opmerklik dat Skole A en B se funksionering op die meeste van die onderskeie terreine nie op dieselfde vlak van funksionering van Skole C en D is nie. Veral Skool A se funksioneringsvlak op al die terreine is baie laer. Dié skool funksioneer op slegs drie terreine bo die 50 %-vlak. Skool B funksioneer op 10 terreine bo die 50%-vlak, terwyl Skool C op alle terreine bo 50 % funksioneer en skool D se funksionering op 13 terreine bo 50 % is.

Terreine 1, 2, 12, 13 en 18 (sien onderstaande figuur 6.2.3.9) - wat fokus op die bevordering van leierskapontwikkelingsgeleentheid, geniet wisselende aandag in die onderskeie skole.



Figuur 6.2.3.9 Terreine vir die bevordering van leierskap

Skool A funksioneer op 'n gemiddelde vlak (54,5 %) wat die skep van geleenthede om toekomstige leiers te identifiseer, (terrein 1) betref, terwyl Skole B, C en D se funksioneringsvlakke onderskeidelik 23,0 %, 84,2 % en 28,6 % is. Skole A, B, C en D se vlak van funksionering betreffende die ontwikkeling van leierskap onder alle leerders (terrein 2) is onderskeidelik 27,2 %, 53,8 %, 78,9 % en 64,2 %. Heelwat geleenthede word vir die VRL geskep om as leiers op te tree (terrein 12) in Skole B (76,9 %), C (89,5 %) en D (64,2 %), terwyl skool A slegs op 'n 36,4 %-vlak funksioneer. Geleenthede om leierskapgeleenthede onder alle leerders te verbreed (terrein 13) toon lae persentasies in Skole A (27,2 %), B (46,1 %), skool C (63,2 %) en D (28,6 %). Slegs skool C (68,4 %) blyk 'n noemenswaardige opleidingsbasis aan ontwikkelende leiers te voorsien (terrein 18), terwyl Skole A (27,2 %), B (23,0 %) en D (50 %) 'n groot agterstand in dié verband toon. Dit is teleurstellend dat sommige VRL'e nie genoegsame geleenthede skep vir leier-identifisering, en nie leierskap onder alle leerders optimaal bevorder nie.

Die tendens wat in tabel 6.2.35 na vore kom, toon dat die volgende kernaspekte in 'n mindere of meerdere mate aandag behoort te geniet by al die skole:

- die skep van geleenthede om toekomstige leiers te identifiseer;
- die bevordering van beter verhoudinge tussen die VRL en die personeel;
- bevordering van beter verhoudinge tussen die leerders en die gemeenskap;
- voorsiening van 'n forum vir leerdermenings en -bydraes;
- die skep van geleenthede vir ander leerders om leiding te neem;
- bevordering van skooltradisies en die demokratisering van VRL-aktiwiteite; en
- die voorsiening van 'n opleidingsbasis aan ontwikkelende leiers.

Dit is noodsaaklik dat genoemde terreine wat betrekking het op leerderleierontwikkeling die nodige aandag sal geniet wat dit verdien om die volle potensiaal van alle leerders te verwesenlik. Hierdie is ook die terreine waarop gefokus moet word by die daarstel van bepaalde leierskapontwikkelingstrategieë in die skole. Dit is ook wenslik en noodsaaklik dat VRL'e waar moontlik op alle terreine optimaal funksioneer, om sodoende 'n betekenisvolle bydrae tot leerderleierskapontwikkeling in skole te maak.

Wat beskou u as die aangenaamste taak van die VRL? (E.1.18)

Die aangenaamste take wat die VRL-lede by die onderskeie skole in die ondersoek ervaar het was soos volg: Skool A se respondente geniet dit om "die skoolomgewing te beskerm", terwyl Skool B se respondente plesier daaruit put om funksies soos skoonheidskompetisies te reël. Skool C se aangenaamste take behels gemeenskapsprojekte, leierskapontwikkelingsgeleenthede, skoleskakeling, spanbou-aktiwiteite, personeel-en-leerderskakeling asook VRL-vergaderings. Skool D se respondente meen dat om van die skool 'n beter plek vir almal te maak, aangenaam is. Spanwerk en die aanspreek van die behoeftes van leerders is ook aspekte wat genotvol is.

Dit blyk uit genoemde response dat respondente veral die sosiale aspekte verbonde aan hul taak geniet. Leierskapontwikkeling is inderdaad 'n sosiale proses wat ontwikkel word tydens interaksie met ander. Die graad en vlak van interaksie bepaal op sy beurt die vlak van bemeestering van leierskapvaardighede en vermoëns wat plaasvind. Hierdie aspekte moet verder versterk word wanneer ontwikkelingstrategieë bespreek word.

Wat beskou u as die moeilikste taak van die Verteenwoordigende Raad van Leerders? (E1.19)

Ook ten opsigte van hierdie aspek is daar uiteenlopende menings oor wat die VRL se moeilikste taak is. Dit wissel vanaf konflikhantering, hantering van dissipline tot by probleemoplossing. Skool A se respondente beskou konflikhantering en die hantering van disrespek van leerders teenoor die VRL as hul moeilikste taak.

In Skool B is die moeilikste taak van die VRL om besluite namens die leerders te neem. Die moeilikste take wat Skool C se respondente ervaar is die handhawing van dissipline, om na alle leerders se behoeftes om te sien en om 'n verskil in ander se lewens te maak. Die respondente in Skool D vind dit moeilik om na klagtes te luister en om in 'n kort tyd oplossings te probeer vind. Die verbetering van skoordissipline is ook vir die respondente in Skool D 'n uitdaging.

Die VRL moet ongetwyfeld met die nodige interpersoonlike en leierskapvaardighede toegerus word om genoemde uitdagings effektief te hanteer. Gebrekkige konflikhanteringsvaardighede, die skep van waardegedrewe gedrag by leerders, effektiewe besluitneming en probleemoplossingsvaardighede is enkele van die leemtes wat aangespreek moet word. Die belangrikheid van die aspekte word geverifieer deur die response van die respondente in par. 6.2.4.1.

Knelpunte ten opsigte van leerderleierskapontwikkeling (E1.20)

Verskeie knelpunte word in die onderskeie skole ervaar ten opsigte van leerderleierskapontwikkeling. Ook hier wissel dit vanaf leerderbetrokkenheid en toewyding, gebrekkige ondersteuning deur rolspelers tot gebrekkige ontwikkelingsgeleenthede. In skool A is die grootste knelpunt die feit dat leerders nie met hul leierskaptalente woeker nie. Skool B se grootste knelpunte ten opsigte van leerderleierskapontwikkeling is die onwilligheid van leerders om as leiers op te tree, gebrekkige ondersteuning van betrokke rolspelers en die feit dat leierskapontwikkeling beperk is tot 'n klein groepie, terwyl leierskapontwikkelingsgeleenthede gebrekkig is. Die respondente in Skool C se knelpunte het te make met die beperkte seggenskap van die VRL, die beperkte leierskapgeleenthede vir alle leerders, apatie ten opsigte van leierskapontwikkeling by sommige leerders en die feit dat leierskapontwikkelingsgeleenthede beperk is tot 'n klein groepie leerders. Die gebrek aan totale gesag vir die VRL en die feit dat die VRL nie altyd ernstig opgeneem word nie, is 'n knelpunt vir die respondente van Skool D.

Dié knelpunte ten opsigte van leerderleierskapontwikkeling in die vier skole word oorsigtelik in Tabel 6.2.36 voorgestel :

Tabel 6.2.36 Knelpunte t.o.v leerderleierskapontwikkeling

Skool	Knelpunte t.o.v leerderleierskapontwikkeling
A	Gebrek aan deelname
B	Onwilligheid om as leiers op te tree / min ondersteuning
C	Beperkte seggenskap en leierskapsgeleenthede / apatie
D	Gebrek aan totale gesag en erns teenoor VRL

Dié knelpunte kan effektiewe leerderleierskapontwikkeling belemmer en moet daadwerklik met gepaste strategieë aangespreek word, aangesien dit die oogmerke van die VRL-stelsel van leerderbemagtiging, deelnemende besluitneming en demokrasie ondermyn.

**Watter voorstelle sou u wou maak om hierdie struikelblokke te oorkom?
(E.21)**

Voorstelle wat respondente van die verskillende skole aan die hand gedoen het om die knelpunte aan te spreek is onder meer die aanmoediging van leierskap in kleingroepe, vergroting van die VRL en die skep van meer geleenthede vir leierskapontwikkeling, effektiewer kommunikasie, meer erkenning aan leerderleiers, groter ondersteuning aan jeugleiers vanaf die personeel, verskaffing van meer verantwoordelikhede aan leerders, groter magte aan die VRL, meer klem op leierskapontwikkeling en die reël van meer leierskapontwikkelingsgeleenthede.

Dié voorstelle is oor die algemeen sinvolle aanbevelings wat ongetwyfeld leerderleierskapontwikkeling kan bevorder in die betrokke skole. Spesifieke voorstelle soos die skep van meer leierskapgeleenthede vir die VRL-lede, asook vir ander leerders van die skool is ongetwyfeld die regte benadering. Daar moet beslis groter klem op leierskapontwikkeling geplaas word, sodat alle leerders reeds hul leiersvaardighede en -potensiaal op 'n vroeë leeftyd kan ontwikkel.

Enige algemene opmerkings wat u sou wou maak? (E.1.22)

Algemene opmerkings wat ten slotte deur die respondente in Skole A, B, C en D gemaak is, sluit in :

- die VRL is regtig 'n bate vir die skool;
- ek geniet dit op die VRL;
- die VRL bevorder leierskap;
- “you do not need to wear a badge to be a leader”; en
- “[the RCL] represent[s] the conduct of a democratic country”.

Die VRL-stelsel is volgens die respondente 'n stelsel wat leierskap vir die betrokke VRL-lede kan bevorder. Die effektiewe funksionering van VRL'e,

soos voorsien in die Skolewet, gaan hand-aan-hand met die kapasiteitsbou en bemagtiging van alle leerders. Uit bogenoemde blyk dit dat leerders die VRL as baie positief en as 'n bate ervaar.

Die VRL moet dus alle moontlike ondersteuning, opleiding en ontwikkeling ontvang wat benodig word vir maksimale jeugleierskapontwikkeling.

6.2.3.4 Sintese

Deur gebruik te maak van die hoër vlak van analise, is bepaalde patrone in die response geïdentifiseer (sien paragraaf 6.2.4). Tendense wat geïdentifiseer is en wat deel sal vorm van die ontwikkelingstrategieë in hoofstuk 7, sluit onder meer die volgende aspekte in:

- gebrekkige identifisering van leiers op skoolvlak;
- gebrekkige kennis oor leierskap;
- gebrekkige ervaring en vermoë;
- gebrekkige bekwaamheid ten opsigte van kern-interpersoonlike en leierskapvaardighede (kommunikasie, besluitneming, konflikthantering, ens.);
- gebrekkige ondersteuning binne skole om leierskapontwikkeling te bevorder en te fasiliteer (onder andere rol van skakelonderwyser);
- effektiewe operasionalisering van stelsels (beplanning en saamstel van 'n grondwet, die toepassing van geskepte strukture, ens.);
- funksionering van 'n VRL ter optimalisering van leierskapontwikkeling;
- beperkinge ten opsigte van die kernfunksies van die VRL;
- bevordering van leerderleierskap op 'n multidimensionele wyse om vir ander leerderleierskapontwikkeling voorsiening te maak, bo en behalwe deur middel van die VRL;
- ontoereikende leierskapontwikkelingsgeleenthede;
- die skep van geleenthede om toekomstige leiers te identifiseer;
- die bevordering van beter verhoudinge tussen die VRL en die personeel;

- bevordering van beter verhoudinge tussen die leerders en die gemeenskap;
- voorsiening van 'n forum vir leerdermenings en -bydraes;
- die skep van geleenthede vir ander leerders om leiding te neem;
- bevordering van skooltradisies en die, demokratisering van VRL-aktiwiteite; en
- die voorsiening van 'n opleidingsbasis aan ontwikkelende leiers.

Die respondente neig dus om leierskap op 'n beperkte wyse te definieer, soos om dit met mag en beheer oor mense te assosieer. Hierdie eienskappe skep 'n beperkte definisie van leierskap. Leerders behoort akkurate leierskapkennis (vgl. par. 4.5.1.2) ten opsigte van die definisie van leierskap te ontvang. Leerders moet daarvan bewus gemaak word dat leierskapontwikkeling gebaseer is op kernvaardighede wat ontwikkel kan word, en dat alle leerders daartoe in staat is.

Die respondente in die onderskeie skole is dit eens oor die belangrikheid van die rol van die ontwikkeling van vaardighede soos effektiewe besluitneming, kommunikasie en stresshantering in leierskapontwikkeling. Die meerderheid van die respondente in Skole B, C en D toon 'n gebrek aan vertroue in hul leierskapvermoëns en bekwaamheid binne die konteks van die VRL, en daar bestaan dus 'n behoefte om die situasie aan te spreek. Alle respondente beskou leierskapontwikkeling as 'n prioriteit wat die skep van formele en informele leierskapontwikkelingsgeleenthede vereis.

Die respondente in die onderskeie skole bevestig die aanvanklike vermoede dat geleenthede vir leierskapontwikkeling in skole heeltemal onbevredigend is. Dit blyk ook uit die response van die leerders in Skole A, B, C en D dat die moontlike terreine waarop 'n VRL kan funksioneer nog nie volkome ontwikkel is nie. Die moeilikste take van die VRL in die onderskeie skole hou verband met leierskapvaardighede soos effektiewe besluitneming en probleemoplossing, wat met gepaste opleiding geleer en toegepas kan word. Die knelpunte wat die respondente in die onderskeie skole geopper het is

meestal uitdagings wat met die nodige leierskapontwikkelingsgeleentheid die hoof gebied kan word. Die respondente is eenstemmig dat die knelpunte onder andere met 'n groter klem op leierskapontwikkelingsgeleentheid aangespreek kan word.

Die huidige vlak van leierskapontwikkeling by die onderskeie skole betrokke in die ondersoek toon verskeie leemtes, wat meebring dat jeugleierskapontwikkeling nie tot sy volle reg kom nie. Dit blyk ook dat daar nie toepaslike vaardigheidsontwikkeling in terme van leierskapontwikkeling in al die skole gedoen word nie. Dié gebrek aan doelmatige jeugleierskapstrategieë binne die konteks van die betrokke skole behoort aangespreek te word.

Die betrokke rolspelers betrokke by die implementering van dié betrokke strategieë behoort kennis te neem van die bestaande en mees resente jeugleierskapontwikkelingsteorieë, wat kan help met die fasilitering van die leierskapsontwikkelingsproses.

Daar word vervolgens aandag geskenk aan 'n inhoudsontleding van die VRL Konferensieverslag van 2003.

6.3 Inhoudsontleding van VRL - konferensieverslag 2003

Die ontleding van die VRL Konferensieverslag van Junie / Julie 2003 het 'n verdere geleentheid in data-generering gebied, omdat 'n groter groep byeen was as net die vier skole wat betrek is met dié ondersoek. Op dié wyse kan daar bepaal word of die tendense in die vier skole ook op ander skole van toepassing is, dit ten spyte van die feit dat die konferensie voor die huidige ondersoek plaasgevind het.

Dié historiese geleentheid - die eerste in sy soort - het gedurende 30 Junie tot 2 Julie 2003 in Kuilsrivier, Kaapstad plaasgevind. Die geleentheid is gereël deur die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD) en is bygewoon deur 320 leerders van regoor die hele Wes-Kaap. Die doel van die konferensie was

om 'n geleentheid te skep waar jeugleiers die beste praktyke ten opsigte van effektiewe leierskap in hul skole met mekaar kon deel, om die nodige leierskapvaardighede te bekom, om 'n duidelike begrip van skoolbestuur te bekom en om 'n kommissie daar te stel wat die stem van leerders en hul behoeftes kan artikuleer.

Die aard van die program was in die vorm van besprekings en verskeie werkwinkels wat onder meer die status en vlak van effektiwiteit van VRL'e in skole aangespreek het. Daar is ook aandag geskenk aan die rol en verantwoordelikhede van VRL'e. Struikelblokke in die weg van die groei en ontwikkeling van VRL'e, asook die ontwikkeling van strategieë om die knelpunte te oorkom, is ook aangespreek. Die konferensiegangers het dus veral gefokus op sake wat die funksionering van die VRL beïnvloed.

Die aangenaamste take van die VRL is volgens dié respondente om funksies, projekte en sosiale aktiwiteite te organiseer, om probleme op te los, met leerders te skakel en om 'n verskil in leerders se lewens te maak. Dié response toon duidelike ooreenkomste met die ondersoek se resultate wat in 6.2 omskryf is in hierdie verband. Die respondente in die ondersoek, sowel as die konferensiegangers lê klem op die sosiale aspekte van leierskapontwikkeling en die uitvoer van leierskapstake.

Die moeilikste taak van die VRL is volgens die konferensiegangers die implementering van dissipline, om 'n geskikte rolmodel te wees, en gebrekkige ondersteuning van onderwysers. Soortgelyke kwessies is ook deur die respondente in die ondersoek (sien par. 6.2) geopper as van hul moeilikste take.

Optredes wat kan bydra tot die beter funksionering van die VRL is volgens die konferensiegangers beter samewerking, spanwerk en kommunikasie asook ondersteuning deur leerders, onderwysers en ouers. Opleidingswerkwinkels en 'n duidelike VRL-visie en -doelwitte kan ook bydra tot die beter funksionering van die VRL, aldus die konferensiegangers. Die respondente in die ondersoek verwys ook na optredes soos groter ondersteuning van alle

betrokke rolspelers en meer ontwikkelingsgeleenthede as maniere vir effektiewer funksionering van die VRL.

Struikelblokke in die weg van die groei en ontwikkeling van VRL'e sluit volgens die konferensiegangers in die gebrek aan erkenning van die VRL deur verskeie dele van die skoolgemeenskap, die outokratiese optrede van skoolhoofde, gebrekkige opleiding van die VRL-lede en toenemende sosiale probleme waarvoor die VRL nie opgewasse is nie. Gebrekkige erkenning en ondersteuning, asook die gebrek aan leierskapontwikkelingsgeleenthede is ook deur die respondente in die ondersoek geopper.

Die VRL word dus soms nie as gelyke vennote met die personeel beskou wanneer belangrike schoolsake ter sprake kom nie. Die vertrouensvlak in sommige skole blyk laag te wees as gevolg van die lae status wat aan die VRL verleen word. Dit blyk ook dat VRL-lede in sommige skole nie behoorlike leierskap of kapasiteitsbougeleenthede ontvang nie. Weereens is daar korrelasie tussen die ondersoek se bevindinge en die kongresgangers se response, ook wat genoemde aspekte betref.

Voorstelle wat by die konferensie ter oorkoming van die struikelblokke voorgehou is, sluit in bewusmakingsveldtogte oor die rol en verantwoordelikhede van die VRL, voortdurende kapasiteitsbougeleenthede vir die VRL, vennootskappe met ander VRL'e, gesonde verhoudinge met ander rolspelers en die bevordering diversiteits- en leierskapopleiding.

Die kwessie van gebrekkige leierskapontwikkelingsgeleenthede vir die VRL en ander leerders was ook een van die prominente kwessies wat geopper is tydens die konferensie. Die kernaspekte waaroor albei partye dus saamstem is die belangrike rol van voortdurende kapasiteitsbougeleenthede vir die VRL en meer leierskapsopleiding.

Dit blyk dus dat die konferensiegangers soortgelyke uitdagings ervaar ten opsigte van jeugleierskapontwikkeling as die respondente in dié betrokke ondersoek.

Leemtes in die weg van leierskapontwikkeling wat tydens die konferensie geopper is en die resultate van die vraelys-ondersoek, verifieer is onder meer die volgende:

- gebrekkige kennis oor leierskap;
- gebrekkige leierskapontwikkelingsgeleenthede vir alle leerders;
- gebrekkige bekwaamheid ten opsigte van kern-interpersoonlike vaardighede;
- funksionering van die VRL ter optimalisering van leierskapontwikkeling; en
- gebrek aan effektiewe ondersteuning in skole ten opsigte van opleidingsgeleenthede van VRL.

Voorstelle ter oorkoming van genoemde struikelblokke wat deur beide partye aan die hand gedoen word se fokus is op die uitbreiding van leierskapontwikkelings- en kapasiteitsbougeleenthede vir alle leerders. 'n Oorsig van die 2003 VRL-konferensie toon dus verskeie gemeenskaplike raakpunte met hierdie ondersoek se resultate. Skole moet daarna streef om geskikte strukture en ontwikkelingstrategieë te implementeer om die leierskapbehoefes van alle leerders effektief aan te spreek.

6.4 Bespreking van ongestruktureerde onderhoud : respons van deelnemer (Wes-Kaapse VRL - Koördineerder by WKOD)

'n Kort ongestruktureerde telefoniese onderhoud wat later getranskribeer is, is tydens 2006 met die Wes-Kaapse Provinsiale VRL-koördineerder gevoer. Dié onderhoud is opgevolg met 'n vraelys ter uitbreiding van data wat telefonies verkry is, sodat 'n meer volledige beeld rakende VRL-aangeleenthede en funksionaliteit in die Wes-Kaap vanuit die respondent se perspektief verkry kon word. Daar moet daarop gelet word dat dié betrokke persoon die enigste in dié soort pos is. Daar kon dus nie nóg respondente gekontak word om verdere inligting te bekom nie, bloot omdat daar slegs een sodanige pos bestaan. Dit is

geoordeel dat daar relevante inligting op hierdie wyse bekom kon word, omdat die persoon tog die amptelike “stem” van die onderwysdepartement was. Hier volg ’n bespreking van die onderhoud en vraelys-data.

Die volgende aantal sleutelvrae is tydens die onderhoud, en daaropvolgende vraelys aan die betrokke deelnemer gestel :

- Wat is u mening rakende die stand van jeugleierskapontwikkeling in hoërskole in die Wes-Kaap?
- Hoe sien u u taak / rol as VRL-koördineerder?
- Is daar genoegsame opleidings- / kapasiteitsbougeleenthede vir die VRL? Motiveer asseblief.
- Wat is u ervaring ten opsigte van die ondersteuning wat VRL’e van alle rolspelers ontvang?
- Watter struikelblokke / uitdagings staan in weg van groei en ontwikkeling van VRL?
- Watter voorstelle kan u maak die om struikelblokke te oorkom?
- Het u enige algemene opmerkings?

Die volgende waardevolle insette is verkry vanaf die provinsiale VRL-koördineerder tydens die onderhoud en deur middel van die vraelys.

Wat is u mening rakende die stand van jeugleierskapontwikkeling in hoërskole in die Wes-Kaap?

Oor die huidige stand van jeugleierskapontwikkeling in hoërskole in die Wes-Kaap het die respondent die mening uitgespreek dat, alhoewel daar oor die algemeen genoeg geleenthede bestaan, dit nie altyd waargeneem en benut word deur die teikengroepe nie. Die respondent is verder ook skepties oor die metodes, byvoorbeeld kort VRL-opleidingsessies vir enkele VRL-lede, wat aangewend word ter bevordering van leierskapontwikkeling. Dié kommer het te make met die effektiwiteit van die metodes vir die bepaalde teikengroepe. Die mening is ook uitgespreek dat daar te min geleenthede vir persoonlike

groeï van leerders geskep word. Hierdie opmerking strook met die inligting wat respondente tydens dié ondersoek, asook tydens die VRL-konferensie gerapporteer het.

Hoe sien u u taak / rol as VRL-koördineerder?

Die respondent beskou haar rol ten opsigte van jeugleierskapontwikkeling as fasiliterend van aard, veral met betrekking tot die demokratiese prosesse wat behoort te funksioneer. 'n Verdere taak is om toe te sien dat strukture in plek is, en behoorlik funksioneer om leerders geleenthede te bied om deel te hê aan beleidsprosesse. Sy sien haar taak ten opsigte van die VRL ook as ondersteunend van aard, veral wat betref die uitdagings wat hulle ervaar. Die respondente het tydens die ondersoek gerapporteer dat leierskapstrukture in verskeie skole nie in plek is nie, en dus ook nie behoorlik funksioneer nie. Alhoewel die respondent aangedui het dat hierdie aspekte deel van haar verantwoordelikhede vorm, is dit onbillik om van 'n enkele individu te verwag om te verseker dat leierskapontwikkeling tot sy volle reg in alle skole kom. Rolspelers soos die personeel, gemeenskapsorganisasies, ouers en leerders moet ook medeverantwoordelikheid aanvaar om hul leierskapontwikkelingomgewing uit te brei en te versterk.

Is daar genoegsame opleidings- / kapasiteitsbou-geleenthede vir die VRL? Motiveer asseblief.

Die respondent is ook, soos die deelnemers aan hierdie ondersoek, van mening dat daar ongetwyfeld onvoldoende opleidingsgeleenthede vir VRL'e bestaan. Slegs een opleidingsessie word jaarliks vir VRL'e deur die WKOD aangebied vir 2 tot 3 leerders per skool.

Wat is u ervaring ten opsigte van die ondersteuning wat VRL'e van alle rolspelers ontvang?

Die respondent is verder daarvan oortuig dat daar nie genoeg ondersteuning aan VRL'e gebied word deur die betrokke rolspelers nie. Dit blyk dat daar op skoolvlak steeds te veel VRL-onderwyserskakelbeamptes ("RCL Teacher Liaison Officer") is wat die taak vervul omdat dit van hul verwag word. Hulle is meestal nie sterk gemotiveerd om werklik aktief betrokke te wees by leierskapontwikkeling nie. Die WKOD-streekkantore (OBOS) beskik slegs oor een kringbestuurder wat optree as VRL-koördineerder. Dit is volgens die respondent waarskynlik onbillik om van die kringbestuurder te verwag om die taak nougeset uit te voer met 'n magdom ander prioriteite. Die mening is ook uitgespreek dat dié VRL-funksie by die WKOD-hoofkantoor ernstig belemmer word deur burokratiese ideologie wat ver verwyderd is van die praktyk in skole.

Watter struikelblokke / uitdagings staan in weg van groei en ontwikkeling van VRL?

Verskeie uitdagings staan dus in die weg van die groei en ontwikkeling van die VRL. Burokrasie en 'n tekort aan genoegsame ondersteuning vanaf die OBOS blyk onder andere van die groot struikelblokke te wees.

Daar is ook te veel "bo-na-onder"-instruksies, in plaas van ondersteuning en die nodige hulp, aldus die koördineerder. Die gaping tussen amptenary (OBOS en WKOD-hoofkantoor) en skole wat beleid moet implementeer blyk ook groot te wees.

Watter voorstelle kan u maak die om struikelblokke te oorkom?

Voorstelle om die struikelblokke te oorkom, sluit die volgende in:

- burokrate moet die onderwysamptenare meer vertrou en liefs meer staatmaak op vorderingsverslae om te verseker dat dinge volgens plan verloop;
- meer gereelde kontak tussen OBOS / Hoofkantoor met skole om in voeling te bly met gebeure op skoolvlak; en

- hoogtepunte / suksesse moet gereeld gevier word.

Bogenoemde sinvolle voorstelle kan beslis bydra om struikelblokke uit die weg te ruim. Dié voorstelle behoort op die hoogste vlak hanteer en bespreek te word om realistiese en werkbare oplossings vir die struikelblokke in die weg van die groei en ontwikkeling van die VRL te vind.

Het u enige algemene opmerkings?

Die respondent ervaar die huidige situasie ten opsigte van leerderleierskapontwikkeling as baie frusterend. Daar is volgens haar groot moontlikhede vir jeugleierskapontwikkeling, maar dit word gekniehalter deur amptenare wat nie dieselfde visie ten opsigte van effektiewe jeugleierskapontwikkeling deel nie. Alternatiewe wyses moet dan gevind word om die doel te bereik, wat die pogings tot jeugleierskapontwikkeling erg belemmer. Die respondent het ook aangedui dat dié geleentheid tot reflektoring vir haar die geleentheid geskep het om weer helderheid en duidelikheid te verkry oor haar doel en aandeel in jeugleierskapontwikkeling.

Dié respondent se kommentaar bevestig die response van die konferensiegangers, asook dié van die respondente betrokke by hierdie ondersoek, ten opsigte van die talle gebreke rakende jeugleierskapontwikkeling in hoërskole. Daar bestaan 'n dringende behoefte aan 'n gesamenlike strategie van alle betrokke rolspelers om die ooglopende leemtes ten opsigte van jeugleierskapontwikkeling in hoërskole aan te spreek.

Die opmerkings van die respondent bevestig die menings van die deelnemers aan hierdie ondersoek dat daar onvoldoende leierskapontwikkelings- en opleidingsgeleenthede vir die VRL, en dus ook vir leerders in sekere Wes-Kaapse hoërskole bestaan.

6.5 VALIDERING VAN RESPONSE EN BEVINDINGE

Dit was nodig om die geldigheid en betroubaarheid te verhoog deur weer na die deelnemende skole terug te gaan om die bevindinge te valideer. Dit is in

gedurende April en Mei 2007 gedoen toe die navorser afsprake met elke skool gemaak en die bevindinge en afleidings met respondente bespreek is.

Die bevindinge en response is getoets en gevalideer deur middel van opvolg-onderhoude in 2007 met die respondente om hul menings te toets oor die interpretasies en vertolkings wat deur die navorser gedoen is. Die opvolg-onderhoude het die bevindinge bevestig dat genoegsame opleiding nie vir die VRL voorsien word nie. Skool D se respondente het bevestig dat die VRL steeds nie ernstig opgeneem word nie en dat gebrekkige kommunikasie tussen VRL en leerders deels hiervoor verantwoordelik is. Die gebrek aan totale gesag en gebrekkige leierskapontwikkelingsgeleenthede is tydens die opvolg-onderhoude bevestig as steeds 'n struikelblok by die meeste skole wat by die ondersoek betrokke was. Respondente het in die opvolg-onderhoude aangedui dat daar intussen groter en nouer skakeling tussen plaaslike VRL'e is om gemeenskaplike uitdagings effektief aan te spreek. Die response wat deur die opvolg-onderhoude verkry is het dus die navorser se bevindinge en afleidings bevestig.

6.6 SAMEVATTING

Die onderskeie metodes van data-generering het die navorser van toepaslike data voorsien rakende verskeie aspekte van jeugleierskapontwikkeling in die lig van die navorsingsprobleem en -doelstellings. Die ontleding van die versamelde data in hoofstuk 6 het bepaalde patrone en tendense getoon (sien par. 6.2.4) Dit blyk dat toepaslike leierskapvaardigheidsontwikkeling in die betrokke skole verskeie leemtes bevat en dat leierskapontwikkeling ten spyte van belowende individuele pogings in die algemeen nie optimaal funksioneer nie. Leierskapontwikkeling vind meestal op 'n lukrake wyse plaas, met die klem op leierskaptake, en beperkte geleenthede vir transformatiewe leierskapontwikkeling.

Die VRL kan aan alle leerders potensieel die geleentheid bied om hul betrokkenheid by, en verantwoordelikheid vir hul leierskapontwikkeling te verhoog. Dit blyk egter uit dié ondersoek en ontleding van die response dat

sekere skole nie optimaal funksioneer ten opsigte van leerderleierskapontwikkeling nie. Geleenthere moet vir jeugleiers op skool geskep word om die beste praktyke rakende effektiewe leierskap te deel en om leierskapvaardighede te verkry.

Die volgende struikelblokke in die weg van die groei en ontwikkeling van VRL'e sal aangespreek word en strategieë sal van stapel gestuur word om dit te oorkom:

- gebrekkige identifisering van leiers op skoolvlak;
- gebrekkige kennis oor leierskap;
- gebrekkige ervaring en vermoë;
- gebrekkige bekwaamheid ten opsigte van kern-interpersoonlike en leierskapvaardige (kommunikasie, besluitneming, konflikhantering, ens.);
- gebrekkige ondersteuning binne skole om leierskapontwikkeling te bevorder en te fasiliteer (onder andere rol van skakelonderwyser);
- effektiewe operasionalisering van stelsels (beplanning en saamstel van 'n grondwet, die toepassing van geskepte strukture, ens.);
- funksionering van 'n VRL ter optimalisering van leierskapontwikkeling;
- beperkinge ten opsigte van die kernfunksies van die VRL;
- bevordering van leerderleierskap op 'n multidimensionele wyse om vir ander leerderleierskapontwikkeling voorsiening te maak, bo en behalwe deur middel van die VRL;
- ontoereikende leierskapontwikkelingsgeleenthere;
- die skep van geleenthere om toekomstige leiers te identifiseer;
- die bevordering van beter verhoudinge tussen die VRL en die personeel;
- bevordering van beter verhoudinge tussen die leerders en die gemeenskap;
- voorsiening van 'n forum vir leerdermenings en -bydraes;
- die skep van geleenthere vir ander leerders om leiding te neem;

- bevordering van skooltradisies en die demokratisering van VRL-aktiwiteite; en
- die voorsiening van 'n opleidingsbasis aan ontwikkelende leiers.

In die finale hoofstuk, hoofstuk 7, word 'n breë aanpasbare, raamwerk in kwaliteitleierskap, tesame met sekere aspekte van die stadiummodel van jeugleierskapontwikkeling vir leierskapontwikkeling ontwikkel, wat deel sal vorm van die ontwikkelingstrategieë, asook ander gevolgtrekkings en aanbevelings wat voortspruit uit die studie.

HOOFSTUK 7

BEVINDINGE, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

7.1 INLEIDING

Die oorhoofse doel van die studie was om aan die hand van 'n indiepte kleinskaalse navorsing strategieë daar te stel wat deur skole en individue aangewend kan word om jeugleierskapontwikkeling te bevorder.

Om dié doelwitte te bereik is –

- 'n ontleding gedoen van die politieke aard van jeugleierskapstrukture en hul funksionering in skole voor en na 1994 (hoofstuk 2);
- 'n internasionale perspektief verskaf ten opsigte van programme om leerderleierskapontwikkeling te bevorder (hoofstuk 3);
- 'n literatuuroorsig en teoretiese raamwerk daargestel oor leierskap as verskynsel en modelle ten opsigte van jeugleierskapontwikkeling is ontleed (hoofstuk 4);
- die navorsingsontwerp en metodologie van die studie uiteengesit (hoofstuk 5); en
- die navorsingsresultate aangebied. Verslag is gelewer en respondente se persepsies aangaande leierskap, hul leierskapsbeleving en jeugleierskapontwikkeling in skoolkonteks is ontleed en geïnterpreteer (Stelsels en Prosedures) (hoofstuk 6).

Die literatuuroorsig in hoofstukke 2, 3 en 4 toon aan dat daar 'n demokratiese benadering ten opsigte van jeugleierskapontwikkeling -en deelname is. Dit lig ondermeer uit dat leerderdeelname -en jeugleierskapontwikkeling 'n globale verskynsel is wat meehelp om demokratiese waardes te verdiep en te bevorder. 'n Ontleding van die data wat ingesamel is (hoofstuk 6) identifiseer verskeie leemtes en tekortkominge met betrekking tot demokratiese leierskap, toepaslike vaardigheidsontwikkeling ten opsigte van leierskapontwikkeling en

doelmatige jeugleierskapontwikkelingstrategieë in die skole wat deel was van die ondersoek. Dié areas is kernaspekte vir die daarstelling van 'n deelnemende benadering tot jeugleierskapontwikkeling en die skep van behoorlik gestruktureerde leierskapontwikkelingsprogramme in skole. Demokratiese leerderverteenwoordiging (sien Hoofstuk 2) en die leierskapkennis wat in die literatuuroorsig (sien hoofstuk 4) verskaf word kan as vertrekpunt dien om momentum te verleen aan nuwe jeugleierskapontwikkelingstrategieë in skole.

Relevante data is tydens die ondersoek by die verskillende skole deur middel van vraelyste en opvolgonderhoude met die respondente ingesamel. Alhoewel die response gewissel het van een skoolgemeenskap tot 'n ander het die data tog bepaalde tendense uitgelig. Die belangrikste van die bevindinge is dat daar ten spyte van prysenswaardige pogings, steeds vele leemtes in skole bestaan ten opsigte van leerderleierskapontwikkeling. Dié gebreke en tekortkominge ten opsigte van beperkte leierskapgeleenthede moet met gepaste strategieë aangespreek word om jeugleierskapontwikkeling binne die betrokke skole te verbreed.

Die verskynsel van jeugleierskapontwikkeling is uit verskeie oogpunte ondersoek. Die literatuur, tesame met empiriese data (vraelys, onderhoud en dokument-ontleding), is getrianguleer en het die navorser in staat gestel om bevindinge te bevestig, te verwerk en te verhelder om die doel van die studie, naamlik die daarstelling van doelmatige ontwikkelingstrategieë vir jeugleierskapontwikkeling, te bereik.

7.2 DIE NAVORSINGSPROBLEEM

Die studie het gepoog om die volgende sentrale vraag, wat die hooffokus van die studie verteenwoordig, te beantwoord:

Watter ontwikkelingstrategieë kan aangewend word om jeugleierskapontwikkeling in bepaalde skole te bevorder ?

7.3 DOEL VAN DIE STUDIE

Die sentrale fokus van die studie was om aan die hand van 'n indiepte kleinskaalse opname bepaalde ontwikkelingstrategieë daar te stel ter bevordering van jeugleierskapontwikkeling. Die daarstelling van die ontwikkelingstrategieë is gebaseer op data gegenereer deur gestruktureerde vraelyste en opvolgonderhoude. Data verkry deur 'n ongestruktureerde onderhoud en inhoudsontleding ook hierby ingesluit. Gebaseer op die ingesamelde empiriese data, tesame met 'n deeglike literatuurstudie oor leierskap en leierskapontwikkeling is doelmatige ontwikkelingstrategieë vir effektiewe jeugleierskapontwikkeling in samehang met 'n Kwaliteitleierskap-aksieplan ontwikkel.

7.4 BEVINDINGE TEN OPSIGTE VAN STRUIKELBLOKKE / KNELPUNTE IN DIE WEG VAN EFFEKTIEWE LEIERSKAPONTWIKKELING

Die historiese nalatingskap van apartheid het 'n situasie van reuse ongelykhede tussen verskillende skole ten opsigte van 'n komplekse taalkundige erfenis, gebrekkige finansiële hulpbronne teweeggebring, wat weer veroorsaak het dat verandering 'n stadige en moeisame proses is. Dié invloed van die ongelykhede van die verlede word steeds in histories-benadeelde skole aangetref, ook wat betref leerderleierskapontwikkeling. Die volgende sal ook hierdie stelling bevestig.

Dit is kommerwekkend dat sommige skole, volgens die respondente (sien hoofstuk 6), nie daarin kan slaag om die behoefte aan leerderleierskapontwikkeling met die nodige erns te bejeën nie. Daar word ook in velerlei skole nie genoegsame pogings aangewend om leierskapontwikkeling te bevorder nie. Leerders kan net die nodige leierskapsvaardighede bekom as hulle toegelaat word om leierskap op sinvolle wyses te beoefen. Vele uitdagings staan in die weg van effektiewe

leierskapontwikkeling in 'n hoërskoolkonteks. Van dié knelpunte, wat baie spesifiek en kontekstueel van aard mag wees en wat effektiewe leierskapontwikkeling van leerderleiers in die onderskeie skole kan beperk, word vervolgens bespreek.

'n Baie subtiele, en daarom miskien ook baie belangrike uitdaging van jeugleierskapontwikkeling het betrekking op die sosiaal gekonstrueerde betekenis van die begrip *leierskap*. Die begrip is in detail bespreek en daar is verwys na die verskillende definisies van die begrip asook die verskeie aspekte daarvan (vergelyk paragraaf. 4.2). Dit is dus noodsaaklik dat 'n betrokke skool eenstemmigheid en helderheid verkry oor die betekenis en definisie wat hulle koppel aan die begrip. Dit is nie voldoende om leierskap te definieer nie; individue en skole moet gedurig reflekteer oor hul begrip van leierskap om te verseker dat hulle werklik dié soort leierskap beoefen wat hul oënskynlik nastreef. Die betrokke wyse van verstaan kan ook dikwels die strategieë wat gevolg gaan word, bepaal. Indien daar onsekerheid is oor wat demokratiese leierskap beteken, sal dit ongetwyfeld nie optimaal realiseer nie. Die meerderheid deelnemers aan die ondersoek het 'n baie beperkte begrip van leierskap geopenbaar. Die respondente was ook onkundig oor die vaardighede wat benodig word vir effektiewe leierskapontwikkeling.

'n Verdere struikelblok wat die politieke aard van jeugleierskap in Suid-Afrika beklemtoon is die feit dat leerderrade by sommige skole onveranderd voortbestaan en dat VRL'e baie teësinnig geïmplementeer word. 'n Hoogs problematiese praktyk wat heeltemal indruis teen die gees van demokratiese leerdervteenwoordiging is die feit dat in Skool C die voorsitter van die VRL deur die VRL, Leerderraad en personeel verkies word en dat leerders self nie direkte inspraak het nie.

Leerders word soms beskou as rebels, humeurig, onhanteerbaar, vreemd, en uitdagend teenoor volwassenes se gesag. Volwassenes kan 'n struikelblok veroorsaak indien hulle leerders doelbewus óf onbewus onderdruk en hulle nie as vennote nie, maar eerder as ondergeskiktes beskou. Oënskynlike disrespek teenoor die intelligensie, vermoëns, oordeel en leierskap van leerderleiers is in

sommige skole geïdentifiseer as 'n probleem wat in die weg van effektiewe jeugleierskapontwikkeling staan. Die gevolg hiervan is dat adolessensie gesien word as 'n probleemfase eerder as 'n positiewe stadium van ontwikkeling met die implikasie dat jeugleierskapontwikkeling nie tot sy volle ontplooiing kan kom nie.

Leierskap word steeds deur baie rolspelers op die tradisionele wyse beskou as die uitvoer van leierskaptake (VRL-lid, klaskaptein, sportkaptein en die reël van funksies) soos deur die skool bepaal. Baie individue deel nie die vars en vernuwende visie dat alle leerders moontlike leiers is nie. Daar moet dus leierskapgeleenthede geskep word wat binne die bereik van alle leerders is.

Leerderleierskap behoort op 'n multidimensionele wyse bevorder te word om vir ander leerderleierskapontwikkeling voorsiening te maak, bo en behalwe deur middel van die VRL.

Die kringbestuurders by streekskantore belas met VRL-aangeleenthede is in baie gevalle reeds oorlaai met ander bestuurs -en administratiewe verpligtinge, met die gevolg dat VRL - funksionering nie altyd die prioriteit kry wat dit toekom nie..

Geen deelnemers aan die ondersoek het die teenwoordigheid van 'n gestruktureerde leierskapontwikkelingsprogram in die onderskeie skole vermeld nie. Leierskapontwikkeling word dus op 'n ad hoc-basis bedryf wat daartoe lei dat die leierskapontwikkelingsgeleenthede baie gefragmenteerd en nie altyd volhoubaar is nie. Dit veroorsaak dat baie programme, aktiwiteite en geleenthede nie suksesvol is nie, en dat leierskapsontwikkeling in die proses faal.

Menige skole lê te veel klem op aktiwiteite eerder as resultate. Die aantal aktiwiteite, die aantal persone betrokke en die lengte van deelname mag belangrike faktore wees, maar dit is sekondêr tot die kwessie of die betrokke leerders hul leierskapsvaardighede ontwikkel het.

Tydens leierskapsaktiwiteite word daar te dikwels op ander areas as leierskapontwikkeling gefokus. Die idee van leierskap word dan misbruik om leerders by aktiwiteite te betrek wat niks te make het met leierskap nie. Dié optrede kan toekomstige leierskapontwikkelingspogings in die wiele ry.

Gebrekkige integrasie van die konsepte *transformatiewe* en *transaksionele leierskap* in programme en aktiwiteite is nog 'n uitdaging ten opsigte van leierskapontwikkeling. Om leierskappotensiaal ten volle te ontwikkel en leierskapontwikkelingsprogramme te optimaliseer, word kennis en insig van beide benaderings benodig (vergelyk par.4.4).

Die ontwikkeling en toerus van alle leerders met interpersoonlike vaardighede (effektiewe kommunikasie, besluitneming, en konflik- en stresshantering) geniet nie genoegsame en deurlopende aandag in sommige skole nie. As gevolg van onvoldoende leierskapopleiding beskik leerders dus oor gebrekkige vaardighede om velerlei skoolprobleme te hanteer (vergelyk par.1.1).

Leerders word soms uitgesluit van beheerliggaamvergaderings. Dié optrede druis in teen die letter en gees van die Skolewet (sien paragrawe 1.2 en 2.7), asook teen die beginsels van deursigtigheid, demokrasie, deelnemende besluitneming, vennootskappe en effektiewe kommunikasie en is 'n besliste struikelblok in die weg van leierskapontwikkeling.

Betrokkenheid van ouers en onderwysers ontbreek soms, met die gevolg dat leerders nie voldoende rolmodelle het nie. 'n Gebrek aan ondersteuning belemmer meermale leierskapontwikkeling.

In die skole waar die ondersoek gedoen is, was die identifisering van leiers ontoereikend terwyl daar oor die algemeen 'n gebrek aan kennis oor leierskap was.

Binne sommige skole was die ondersteuning om leierskapontwikkeling te optimaliseer gebrekkig. Dié onvermoë om leierskapstrukture effektief te

bestuur en te benut hou moontlik verband met 'n gebrek aan motivering en onkundigheid aan die kant van die betrokke skakelonderwysers.

Die effektiewe operasionalisering van stelsels in die praktyk (soos die beplanning en saamstel van 'n grondwet en die toepassing van geskepte strukture) is ook 'n leemte wat in sommige skole aangespreek behoort te word.

Daar bestaan ook vele beperkinge ten opsigte van die kernfunksies van die VRL in sommige skole. Dit is 'n kwessie wat aangespreek behoort te word.

Die bevordering van beter verhoudings tussen die VRL en die personeel, en wat vertrou en leierskapontwikkeling kan aanhelp, behoort ook aandag te geniet.

Die bevordering van beter verhoudings tussen die leerders en die gemeenskap is ook 'n aspek wat groter klem moet kry.

Daar is ook nie voldoende forums waar leerdermenings en –bydraes gelug kan word nie. Dit blyk dat die “stem van die leerder” nie sterk genoeg uitkom nie. Indien sulke forums geskep word, sal dit die inspraak van die breë skoolgemeenskap by sake wat hul raak bevorder.

Skooltradisies en die demokratisering van VRL-aktiwiteite word nie genoegsaam bevorder om 'n samehorigheidsgevoel en kultuur van medeseggenskap in die betrokke skole te skep.

Die uitdagings van jeugleierskapontwikkeling is velerlei en varieer van skool tot skool. Dit is in alle rolspelers se belang om die nodige aandag aan die genoemde struikelblokke te skenk ten einde leerderleierskapontwikkeling te optimaliseer.

Daar word vervolgens aandag geskenk aan moontlike strategieë ter bevordering van jeugleierskapontwikkeling wat voortspruit uit bogenoemde bevindinge.

7.5 ONTWIKKELINGSTRATEGIEë VIR LEERDERBEMAGTIGING

Die oorspronklike bydrae van dié studie is geleë in die identifisering van hierdié strategieë en die integrasie daarvan in 'n dinamiese leierskapsontwikkelingsraamwerk, ten einde spesifiek-geïdentifiseerde leierskapbehoefte aan te spreek. So 'n studie is nog nie voorheen gedoen nie en spreek die navorsingsprobleem direk aan.

Skole kan die volgende strategieë met vrug gebruik om die leemtes ten opsigte van leerderleierskapontwikkeling binne hul betrokke kontekste aan te spreek:

7.5.1 Strategie 1

Verkry helderheid oor die definisie wat gekoppel word aan die begrippe *leierskap* en *leierskapontwikkeling* (byvoorbeeld deur middel van groepbesprekings) en maak voortdurend seker dat die begrippe volkome begryp word. Erkenning behoort ook verleen te word aan die politieke aard van jeugleierskap in Suid-Afrika (sien Hoofstuk 2) sodat deelnemers aan werksinkels en besprekings 'n beter begrip van die agtergrond van die huidige beleid rakende jeugleierskap het en die beleid effektief kan implementeer.

7.5.2 Strategie 2

Moedig hoë verwagtinge en selfvertroue aan en toon respek vir die jeug. Om iemand te hê wat hulle respekteer en in hulle glo motiveer leerders om selfvertroue te toon – 'n eienskap van 'n suksesvolle leier. Persone betrokke by die implementering van jeugleierskapprogramme moet ten alle tye hoë verwagtinge van deelnemers koester.

7.5.3 Strategie 3

Die VRL / Leerderleierskapkoördineerder op skoolvlak, asook ander personeellede, behoort tydens leierskapwerkseminare en inligtingsessies die nodige opleiding in leerderleierskapontwikkeling te kry. Die gebrekkige ondersteuning binne die skole betrokke by dié navorsing om leierskapontwikkeling te bevorder noodsaak die opleiding van skakelonderwysers en ander personeellede in die areas van leerderleierskapontwikkeling. Voorsien betrokkenes van die nodige inligting oor resente jeugleierskapteorieë, die stadiums van jeugleierskapontwikkeling en die konsepte van transaksionele en transformatiewe leierskap (sien paragraaf 4.5) om hul denke te stimuleer en nuwe perspektiewe te verskaf.

Die rolspelers (skoolhoof en onderwysers) op skoolvlak behoort ook ingelig te word oor die agtergrond en uitgangspunte rakende die rol van die VRL in die demokratisering van skoolbestuur. Sodoende kan hulle eienaarskap neem en verkry van die nuwe stelsel van leerderverteenvoording. Dit kan ook help dat rolspelers op hoogte en in ooreenstemming met die nuutste inligting oor leerderdeelname gebring word sodat ingeligte besluite geneem kan word ten opsigte van leerderbemagtiging en VRL - funksionering. VRL - opleiding vir skoolhoofde en beheerliggame kan help om die struikelblok te oorkom.

Die verantwoordelikhede en taakbeskrywing van die leerderleierskapkoördineerder behoort onder meer die volgende te behels:

- Hou die VRL gefokus in terme van die skool se visie en missie.
- Berei personeel voor as mede-fasiliteerders van leerderleierskapontwikkeling.
- Skep 'n volhoubare skoolgerigte jeugleierskapontwikkelingsprogram.
- Voorsien deurlopende opleidingsgeleenthede aan alle leerderleiers.
- Bevorder die leierskapsvaardighede en vermoëns van alle leerders.
- Tree op as mentor vir VRL-lede.

'n Koördineerder vir leierskapontwikkeling behoort aangestel te word. So 'n koördineerder behoort 'n duidelike begrip en visie te hê van 'n jeugleierskapontwikkelingsprogram wat fokus op die ontwikkeling van transformatiewe sowel as transaksionele leierskapsvaardighede in alle leerders. Die koördineerder behoort ook toegewyd te wees tot die implementering van die VRL - beleid soos vervat in die Suid-Afrikaanse Skolewet (sien hoofstuk 2).

7.5.4 Strategie 4

Fokus op die ontwerp van 'n skoolgerigte jeugleierskapontwikkelingsprogram. 'n Skoolgerigte jeugleierskapontwikkelingsprogram behoort ontwikkel te word met 'n visie wat fokus op die bevordering van beide transaksionele en transformatiewe leierskapsvaardighede van alle leerders (sien paragraaf 4.4). Die aanvanklike beplanning behoort dus te fokus op die daarstelling van 'n visie vir die program, die vasstelling van 'n tydlyn en bepaalde uitkomste vir die deelnemers aan die program, die formulering van assesseringsmetodes en die verkryging van ondersteuning van die leerders en die personeel vir die inisiatief. Die leierskapontwikkelingsprogram moet uiteindelik bydra tot die daarstelling van 'n kultuur van leierskapontwikkeling in die skole. Die programme moet met die nodige erns bejeën word deur alle rolspelers en daar moet daarvoor begroot word.

7.5.5 Strategie 5

Sluit jeugleierskapontwikkeling in die skool se visie en missie in en dissemineer inligting oor leierskapontwikkeling aan alle rolspelers en besluitnemers in die betrokke skool. Rolspelers moet bewus wees en bewus gemaak word van leierskapontwikkelingspogings. Die doel van hierdie kritieke strategieë is om jeugleierskapontwikkeling as 'n prioriteitswaarde te vestig. Skole kan nie meer bekostig om leierskapontwikkeling op 'n ad hoc-basis en ongestruktureerde wyse te hanteer en in die proses leerders van noodsaaklike leierskapsvaardighede te ontnem nie.

7.5.6 Strategie 6

Hou die nuutste kennis met betrekking tot jeugleierskapontwikkelingstadiums (hoofstuk 4) aan die personeel, leerders en ouers voor, aangesien baie van hulle leierskap in 'n baie tradisionele lig mag beskou. Leierskapontwikkeling kan beklemtoon word tydens personeelopleidingsessies, artikels in die skool- en plaaslike koerant asook in omsendbriewe aan ouers. Dit alles moet uiteindelik lei tot die skep van 'n kultuur van leierskapontwikkeling.

7.5.7 Strategie 7

Ontwikkel 'n kultuur van leierskapontwikkeling soos dit beskryf word in die stadiummodel van leierskapontwikkeling en die Kwaliteitstudenteleierskapsmodel (KSL) wat in dié studie bespreek is (hoofstuk 4).

7.5.8 Strategie 8

Implementeer strategieë vir deurlopende evaluering, monitering, beplanning, assessering en intervensie, aangesien dit onontbeerlik is vir leierskapontwikkeling. Baie van dié strategieë mag voor die handliggend lyk, maar om hulle op 'n deurlopende basis toe te pas as deel van effektiewe leerderleierskapontwikkelingsproses vereis toewyding en deursettingsvermoë van alle rolspelers.

7.5.9 Strategie 9

Stel duidelike doelwitte. Effektiewe jeugleierprogramme behoort oordeelkundig ontwerp te word en duidelik artikuleer wat hulle poog om te bereik. Die ontwikkeling van leierskapkennis, gesindhede, vaardighede (dimensies van stadiummodel) en/of aspirasies behoort die doelwit van alle jeugleierskapprogramme te wees (vergelyk paragraaf 4.5.1). Effektiewe leierskapprogramme moet ook voldoen aan die spesifieke behoeftes van die teikengehoor, dus is goed ontwikkelde doelwitte van die uiterste belang.

7.5.10 Strategie 10

Onderskryf die visie dat alle leerders moontlike leiers is. Skep leierskapgeleenthede wat binne die bereik van alle leerders is, sodat leierskapontwikkeling nie beskou word as 'n voorreg vir 'n paar uitgelese leerders nie. Indien leerders ontnem word van demokratiese onderwyspraktyke sal dit die stryd van die demokratiese bewegings ten opsigte van deelnemende besluitneming vir almal, ook in die onderwys (sien hoofstuk 2) heeltetal ongedaan maak.

7.5.11 Strategie 11

Stel die stand van leierskapontwikkeling in skole vas deur byvoorbeeld van 'n vraelys gebruik te maak, alvorens 'n relevante strategie van stapel gestuur kan word om moontlike uitdagings aan te spreek. Tydens die vasstelling van die aard en sterkte van die leierskapomgewing moet daar onder meer aandag geskenk word aan die kombinasie van transformatiewe en transaksionele leierskapontwikkelingsprogramme, -aktiwiteite en -geleenthede.

7.5.12 Strategie 12

Ondersteun en help met die ontwikkeling van vaardighede wat verband hou met demokratiese leierskap. Demokratiese vaardighede en waardes word geleer, daarom behoort alle leerders opleidingsessies by te woon waar die vaardighede geleer word. Dit blyk uit die literatuurstudie dat demokratiese leerderontwikkelingspraktyke in lande soos Namibië ook fokus op demokratiese waardes en vaardighede (sien hoofstuk 3). Dit sluit waardes in soos die ontwikkeling van verdraagsaamheid teenoor ander kulturele en politieke waardes en oortuigings en toewyding teenoor diversiteit en menseregte. Dié demokratiese waardes en optrede kan met groot vrug deelgemaak word van dié strategie.

Effektiewe leierskapprogramme verskaf geleenthede vir leerders om hierdie en ander sleutelleierskapvaardighede soos effektiewe kommunikasie, effektiewe besluitneming, stres hantering, groepdinamiek, groepverwagtinge, projekbestuur, motivering, emosionele intelligensie, en konflikthantering te ontwikkel (vergelyk par. 4.2). Kommunikasievaardighede is 'n kritieke komponent van leierskapontwikkeling omdat dit die uitruil van idees van een individu / groep na 'n ander kan bevorder. Aktiwiteite en geleenthede moet dus geskep word om kommunikasievaardighede van alle leerders te verbeter. Die doel met die ontwikkeling van besluitnemingsvaardighede is om leerders die geleentheid te gee om die beste opsie / oplossing vir 'n probleem te kies. Individue of groepe moet die geleentheid gegun word om aktiwiteite te beplan en doelwitte te stel. Betrokkenheid in die hele projek-ontwikkeling en -evalueringsproses is waardevol, want dit voorsien leerders met 'n maatstaf vir sukses; nie net vir dié wat die projek beplan het nie, maar ook vir die deelnemers. Leerders moet dus blootgestel word aan hierdie belangrike leierskapsvaardighede. Vir jeugleiers om in hul leierskaprolle moet sukses te behaal hulle stres effektief kan hanteer. Leerders moet van stres hanteringsmetodes en -strategieë voorsien word om stres te hanteer. Van die strategieë sluit in effektiewe beplannings- en tydsbestuursvaardighede, asook die gebruik van ontspanningstegnieke.

7.5.13 Strategie 13

Moedig leerders aan om diens te lewer aan individue, gemeenskappe en die breër samelewing – leerders moet leer dat dienslewering onlosmaaklik deel is van leierskap. Leierskap impliseer dienslewering aan 'n groep of gemeenskap, eerder as die beheer van die groep of gemeenskap. Dienaar-leierskap (sien hoofstuk 4) kan ook meehelp om 'n verdraagsaamheid tot diversiteit te ontwikkel. Dienslewering deur leerders het egter ook sy beperkinge. Byvoorbeeld: Om betrokke te wees by 'n sopkombuis is goed, maar dit is nie voldoende nie. Jeugleiers moet ook verstaan hoekom daar sopkombuise is en aksies neem om die oorsake van armoede en sosiale probleme aan te spreek.

7.5.14 Strategie 14

Verkry kollegas, veral die skoolhoof se ondersteuning vir leierskapontwikkelingspogings deur gebruik te maak van strategieë soos die ontwikkeling van 'n jeugleierskapondersteuningstelsel ter ondersteuning van beide die onderwysers en die programme. Leierskapsprosesse kan begin word bestaande uit persone in die skool en gemeenskap wat belangstel in jeugleierskapontwikkeling. Die daarstel van 'n ondersteuningstelsel voorsien aan individue bykomende hulpbronne om uitdagings op persoonlike én skoolvlak die hoof te bied.

7.5.15 Strategie 15

Aangesien die kringbestuurders reeds met 'n magdom take oorlaai is word voorgestel dat elke streekkantoor die dienste van streeks- VRL-koördineerders bekom om jeugleierskapontwikkelingspogings in die betrokke areas te koördineer.

Dié strategieë wat voortspruit uit die bevindinge van die studie kan verder verfyn word deur die onderskeie skole in ooreenstemming te bring met elkeen se unieke situasie. Die ontwikkelingstrategieë kan die skole ondersteun in die aanspreek van hul jeugleierskapbehoefte.

Vervolgens word 'n aantal fases bespreek wat deel kan vorm van 'n teoretiese raamwerk vir leerderleierskapontwikkeling in die skole betrokke by die navorsing (sien paragraaf 4.5.4). Die navorser se voorgestelde raamwerk kan ook dien as strategie ter ondersteuning en uitbreiding van die leierskapsproses in die skole. Die voorafgestelde strategieë vorm 'n integrale deel van hierdie raamwerk.

7.6 VOORGESTELDE TEORETIESE RAAMWERK TER BEVORDERING VAN LEERDERLEIERSKAPONTWIKKELING

Die onderliggende beginsels waarop die onderstaande raamwerk gebaseer is, sinchroniseer met die van demokratiese en dienaar-leierskap (sien hoofstuk 4) asook Kwaliteitsleierskap -en Stadiumsmodel (sien paragrawe 4.5.1 en 4.5.4), wat die uitgangspunt huldig dat elke leerder oor leierskappotensiaal en -vermoëns beskik en dat effektiewe leierskapontwikkeling op betekenisvolle leerderbetrokkenheid berus. In hierdie spesifieke kleinskaalse opname word die geïdentifiseerde strategieë met hierdie fases gesinchroniseer en geïntegreer vir die optimalisering van jeugleierskapontwikkeling.

Die onderstaande benadering skep 'n innoverende geleentheid tot leerderleierskapontwikkeling en dra by tot die skep van 'n skoolomgewing wat kwaliteit bevorder. Die voorgestelde proses kan by bestaande leerderleierskap-inisiatiewe en -programme in skole geïntegreer word om leierskapontwikkeling te bevorder.

Dit voorsien 'n raamwerk waarbinne die vyftien strategieë geïntegreer is met 'n bepaalde proses. Hierdie proses bestaan noodwendig uit bepaalde fases ten einde daardie strategieë tot uitvoering te bring.

VOORGESTELDE FASES:

Fase 1: Verkry die hoof, onderwysers, leerders en ouers se volle ondersteuning en betrokkenheid vir die voorgestelde jeugleierskapontwikkelingsprogram.

Fase 2: Stel die leierskap-inisiatief bekend aan die personeel sodat hulle ook bydraes en insette kan lewer en verskaf ook nodige opleiding.

Fase 3: Die skakelonderwyser behoort te poog om ondersteuning vir die jeugleierskapontwikkelingsprogram en die proses te verkry deur die

samestelling van 'n leierskapspan / adviserende raad. 'n Tipiese span / raad kan uit verskeie rolspelers in die skool bestaan. Hulle moet oor 'n spesifieke missieverklaring beskik, byvoorbeeld die ontwikkeling van strategieë vir die effektiewe implementering van die proses in hul skool (sien paragraaf 4.5.4). Die koördineerder en die lede van die leierskapspan moet oor 'n duidelike visie beskik van die rol van leierskapontwikkeling in hul skole, gemotiveerd wees, belangstel in jeugleierskapontwikkeling en van die oortuiging wees dat alle leerders oor leierskappotensiaal beskik.

Fase 4: Sluit die volgende aspekte in by die beplanning van enige skoolgerigte jeugleierskapontwikkelingsprogram, want dit dien as basis vir toekomstige beplanning en ontwikkeling van aktiwiteite:

- Visie
- Doelwitte
- Beplande uitkomst
- Aksieplanne / aktiwiteite
- Evaluering

Die gereelde en effektiewe evaluering van die skoolgerigte leierskapontwikkelingsprogram is 'n noodsaaklike element wat bydra tot die sukses van die program.

Fase 5: Brei die ontwikkelingsgeleentheid uit na meer leerders as dié wat reeds betrokke is in formele leierskapstrukture soos die VRL. Die ideaal sou wees om leerders te betrek by werkseminare wat fokus op die eerste (bewuswording-) stadium van leierskapontwikkeling. Die leerderleierskapkoördineerder en die leierskapspan moet dus leerders van grade 8 tot 12 identifiseer en uitnooi om betrokke te raak by die werkswinkelopleiding. Daar behoort aanvanklik ongeveer 40 te wees en daarna kan die getalle uitgebrei word. Tydens die proses moet bepaalde algemene visies en doelwitte ontwikkel word. Teen die einde van elke kwartaal moet die leerders betrokke by die opleiding hul vordering en visies met die personeel en skoolgemeenskap deel. In die daaropvolgende maande moet nuwe groepe by die opleiding betrek word. Daar behoort gereelde interaksie tussen leerders en

die personeel te wees rakende hul aktiwiteite en aksieplanne. Hierdie fase dien ook as 'n medium vir deurlopende evaluering van die proses en beplanning vir verbetering in die leierskapontwikkelingsproses.

Fase 6: Bied weeklikse werksessies aan vir die betrokke leerders en fokus op die leemtes in hul kennis van leierskap wat in die navorsing na vore gekom het. Hierdie aspekte sluit onder meer in leierskapkennis en gesindheid, jeugleierskapontwikkelingstadiums en interpersoonlike vaardighede (besluitneming, kommunikasie en streshantering). Aktiwiteite moet ook voorberei word wat kursusgangers geleentheid bied om hul nuwe vaardighede te gebruik (sien paragraaf 4.5.2). Die stadium 1-werkseminare (eerste jaar) behoort opgevolg te word deur deurlopende werksinkels waar daar gefokus word op 'n oorsig van verworwe vaardighede en die aanleer van nuwe leierskapsvaardighede. Stadium 2-leierskapprogramme (tweede jaar) moet volg op dié aanvanklike program waar leerders deur middel van aktiwiteite geleentheid gegun word om hul leierskapsvaardighede te gebruik. Hierna behoort Stadium 3-leierskap te volg waar leerders blootgestel word aan praktykgerigte werksituasies ("job shadowing") in die sakesektor en gemeenskap om hul leierskapsgeleentheid verder uit te brei.

Fase 7a: Doen stappe om die effektiwiteit van bestaande leierskapstrukture en -stelsels deurlopend te verbeter deurdat koördineerders, leerders en die leierskapspan deurgaans refleksie en self-assessering doen.

Fase 7b: Verseker dat die leerders, bestuurspan, personeel, beheerliggaam, ouers en gemeenskap voortdurend op die hoogte gehou word van die vlak van leerderleierskapfunksionering in die betrokke skole. Dié inligting kan in verskillende vorms en by verskillende forums aangebied word, byvoorbeeld in die skoolkoerant, die plaaslike koerant en die leierskapnuusbrieff. Dit kan ook by die saamstel van 'n leierskapontwikkelingsvideo, in terugvoer tydens saalbyeenkomste, op die skoolwebtuiste, by gereelde skakeling tussen die personeel en die VRL, asook tydens, oueraande of by bestuursliggaamvergaderings verskaf word. Die rolspelers kan die inligting gebruik om die sterk- en swakpunte van die skool se

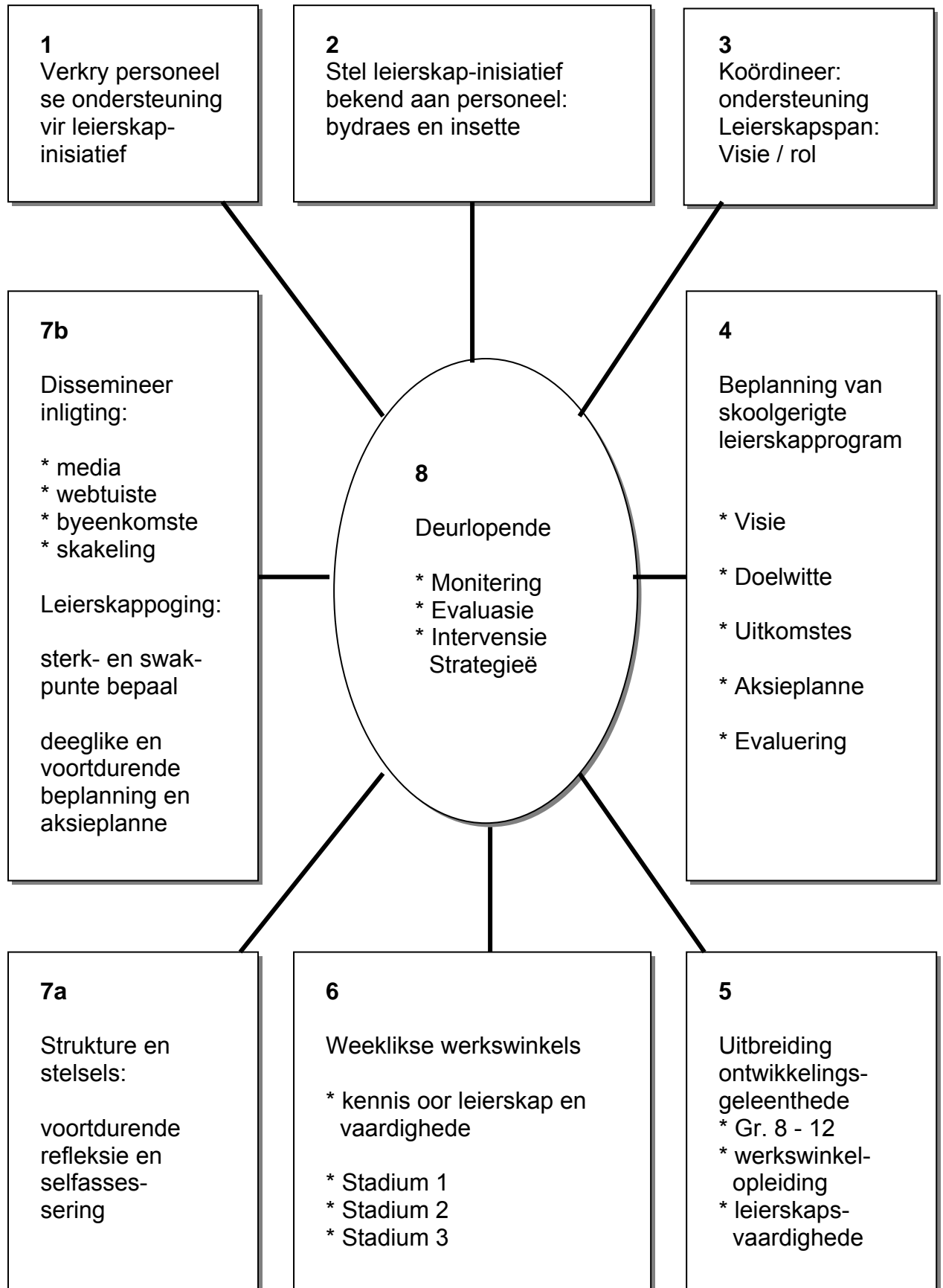
leierskapontwikkelingspogings te bepaal. Daar moet ook genoeg tyd beskikbaar gestel word vir koördineerders en leerders om aksieplanne vir jeugleierskapontwikkeling deeglik en voortdurend te beplan en uit te voer.

Fase 8: Tydens die aanvanklike beplanningsfase (fase 4) moet dié aspekte bespreek word met die spesifieke programuitkomste in gedagte. Die voortdurende monitering, programaanpassings en intervensies in al die stadiums van die voorgestelde raamwerk (sien figuur 7.1) sal verseker dat die uitkomste realiseer.

Bogenoemde stappe word in figuur 7.1 voorgestel in die vorm van 'n dinamiese, aanpasbare jeugleierskapontwikkelingsraamwerk. Die raamwerk kan deur individuele skole voltooi en aangepas word in ooreenstemming met hul unieke visie, doelwitte en leierskapontwikkelingsbehoefte. Jeugleierskapontwikkeling in samehang met die voorgestelde ontwikkelingsraamwerk is 'n proses wat aanpasbaar is en in 'n verskeidenheid situasies en liggame kan inpas soos VRL'e, leerdergemeenskappe, klaskamers en jeugorganisasies.

Binne hierdie raamwerk is dit duidelik dat die ontwikkelingstrategieë (sien paragraaf 7.5) sterk verteenwoordig is en op die onderskeie fases impakkeer. Uiteraard is die strategieë seker by al die fases aanwesig, maar vir die doel van hierdie voorstelling, word slegs daardie fases aangedui waar dit besonder dominant aanwesig is. Die strategieë word telkens met 'n - S - aangedui.

Figuur 7.1 'n Voorgestelde aanpasbare jeugleierskapontwikkelingsraamwerk



Sodanige model is dinamies deurdat dit nie siklies is nie, maar dat die onderskeie fases en strategieë sterk onderling geïntegreerd is. Dit is buigsaam genoeg om nie voorskriftelik ten opsigte van inhoud te wees nie, maar dit dui die kernproses (met sy besondere fases en strategieë) aan om die probleem van gebrekkige jeugleierskapontwikkeling te kan oplos en leierskapontwikkeling te kan bevorder.

Hierdie raamwerk kan dus 'n oorspronklike bydrae lewer om die gestelde navorsingsprobleem (paragraaf 1.3) aan te spreek.

Dié voorgestelde model kan dus as 'n effektiewe doelmatige strategie gebruik word om jeugleierskapontwikkeling in die onderskeie skole betrokke by die navorsing te bevorder. Daar kan egter in die onderskeie skoolgebaseerde situasies verskillende benaderings gevolg word ten opsigte van jeugleierskapontwikkeling, terwyl die voorgestelde model as raamwerk gebruik kan word om die proses te fasiliteer. Die verskillende fases in die voorgestelde model verskaf volop geleenthede vir leerders om hul leierskapvaardighede te ontwikkel.

7.7 AANBEVELINGS VIR VERDERE STUDIE

Daar word in die lig van hierdie studie, aanbeveel dat:

- Hierdie raamwerk in die praktyk uitgetoets word, aangesien dit nog 'n teoretiese raamwerk is.
- Wanneer die voorgestelde raamwerk in skole geïmplementeer word 'n evaluasie gedoen word om die effektiwiteit daarvan te bepaal. Vir enige inisiatief om te werk is onderlinge vertrouwe en die inskakeling van die onderskeie rolspelers by die proses onontbeerlik.
- Die voorgestelde model, met die nodige aanpassings om elke konteks te pas, as 'n loodsprojek by skole geïmplementeer word as strategie om moontlike institusionele leemtes ten opsigte van leierskapontwikkeling aan te spreek.

7.8 BEPERKINGE VAN DIE STUDIE

Aangesien 'n indiepte kleinskaalse studie gebruik is, is die aanbevelings konteksgebonde tot die vier skole in die Suid-Kaap. Die ondersoek maak egter steeds 'n waardevolle bydrae tot die uitbreiding van die studieveld, aangesien jeugleierskapontwikkeling 'n universele verskynsel is wat nie grensgebonde is nie. Die voorgestelde aanpasbare model (sien fig. 7.1) vir leierskapontwikkeling is van toepassing op en kan aangewend word in enige skoolgebaseerde situasie.

7.9 SAMEVATTENDE OPMERKINGS

Die studie se doel was onder andere om nuwe kennis te genereer wat gebruik kan word om die uitdagings en gebrekkige geleenthede ten opsigte van jeugleierskapontwikkeling aan te spreek. Die oorhoofse doel van die studie was om aan die hand van indiepte kleinskaalse navorsing strategieë daar te stel wat deur die betrokke skole en individue gebruik kan word om jeugleierskapontwikkeling te bevorder. In die lig van voorafgaande kan dit gestel word dat hierdie doel bereik is.

Die studie wat onderneem is het bevestig dat daar op skoolvlak 'n gebrek aan doelmatige jeugleierskapontwikkelingstrategieë bestaan. Die bestaan van die behoefte is verder bevestig teen die agtergrond van die relevante literatuurstudie oor leierskap (hoofstuk 4). Dit het die grondslag gevorm vir die daarstelling van 'n voorgestelde aanpasbare leierskapontwikkelingsraamwerk (in die finale hoofstuk) wat onder meer die bevindinge in die vorm van ontwikkelingstrategieë verteenwoordig.

Die voorgestelde jeugleierskapontwikkelingstrategieë en fases wat daarmee geassosieer word (soos voorgestel in die jeugleierskapontwikkelingsraamwerk) kan met vrag, met die hulp en ondersteuning van die VRL, by skole in Suid-Afrika geïmplementeer word sodat alle leerders se leierskappotensiaal geïdentifiseer en optimaal ontwikkel

word. Suid-Afrika se leerderleierskap is 'n belangrike bate wat nie onontgin gelaat mag word nie. Die diversiteit van Suid-Afrikaanse skole word ook weerspieël in die ongelyke vlakke van leerderleierskapontwikkeling.

Binne die konteks van leerderleierskapontwikkeling, kan daar met die volgende stelling van oud-president Nelson Mandela saamgestem word, wanneer hy sê : *“The youth of our country are a valued possession of our nation. Without them, there can be no reconstruction and development programme. Without them, there can be no future.”* **President Nelson Mandela (May 1994)**. Dit is aan die jeug verskuldig om ook hul leierskappotensiaal deur doelmatige ontwikkelingstrategieë te optimeer.

VERWYSINGS

African National Congress.1994a. *A policy framework for education and training*. Education Department.

African National Congress.1994b. *The reconstruction and development programme: a policy framework*. Johannesburg:Umnyano Publishers.

Babbie, E. & Mouton, J. 2001. *The Practice of Social Research*. Oxford, New York: Oxford University Press.

Bak, N. 2004. *Completing your thesis: A practical guide*. Cape Town: Van Schaik.

Barker, R. 1997. How can we train leaders if we do not know what leadership is? *Human Relations*, 50 (4):343–362.

Bennis, W.G & Nanus, B. 1985. *Leaders: The strategies for taking charge*. New York: HarperCollins.

Bennis, W.G & Thomas, R.J. 2004. Crucibles of Leadership. *Harvard Business Review on Developing Leaders*. Harvard Business School Publishing Corporation: 151-170.

Brooks,A & Brickhill,J. 1980. *Whirlwind before the storm:origins and development of the uprising in Soweto and the rest of South Africa from June to December 1976*. London:International Defence and Aid Fund for South Africa.

Burns, J.M. 1978. *Leadership*. New York: Harper and Row.

Burns, J.M. 1984. *The Power To Lead*. New York: Simon & Schuster.

Carnow, J. 2005. Report on Representative Council of Learners Conference. Cape Town: Western Cape Education Department.

Carr, I.A. 2005. From Policy to Praxis : A Study of the Implementation of Representative Councils of Learners in the Western Cape, from 1997 to 2003. Unpublished PhD thesis, University of the Western Cape, Belville.

Carter, R.I & Spotanski, D.R. 1989. Perceptions of leadership and personal development of selected high schools students in Iowa. *Journal of Agricultural Education*, 30 (6) : 30 - 34.

Cassell, C. & Simon, G. Qualitative Research in Work Context. In Cassell, C. & Symon, G. (eds). 1994. *Qualitative Methods in Organisational Research: A Practical Guide*. London: Sage Publications.

Cawood, J. & Swartz, J.F.A. 1979. *As jy gekies word*. Kaapstad: Nasou.

Cawood, J., Kapp, C.A. & Swartz, J.F.A. 1989. *Dinamiese Leierskap*. Kaapstad: Nasou.

Charlton, G. 1992. *Leadership: The human race*. Cape Town: Juta.

Cheung, W.M. & Tsang, H.W.H. 2002. Integrating Western and Chinese Educational Theories: A Case Study of implementing a Quality Student Leadership (QSL) in a Secondary School in Hong Kong. Oxford: Blackwell Publishers.

Conradie, S.M. 1984. Leierskapontwikkeling binne klas- en vakverband by leerlinge in sekondêre skole. Ongepubliseerde DED-proefskrif, Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch.

Covey, S.R. 1992. *Principle-centered Leadership*. London: Simon & Shuster.

Cross, M. 1991. Youth culture and resistance in South Africa Education: A theoretical review. *Perspectives in Educations*, 12(2):33-48.

Crossley, M & Vulliamy, G. 1997. *Qualitative educational research in developing countries: current perspectives*. New York:Garland.

Crotty, M. 1998. *The Foundations of Social Research: Meaning and Perspective in the Research Process*. London: SAGE Publications.

Denscombe, M. 1998. *The good research guide for smallscale social research projects*. Buckingham: Open University Press.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. 1994. Strategies of Inquiry. In Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (eds). *Handbook of Qualitative research*. Thousand Oakes, CA: Sage Publications.

Department of Education. 2001. National Education Policy Act, 1996 (Act no. 27 of 1996). Policy on Whole-school Evaluation. Government Gazette Vol. 433 No. 22512. Pretoria : Department of Education.

Department of Education.1992. Education renewal strategy. Pretoria:DoE.

DesMarais, J., Yang, T. & Farzanehkia, F. 2000. Service-learning leadership development for youths. *Phi Delta Kappan*, 81(9): 678 -780.

Du Plessis, W.J. 1994. 'n Vergelyking van die ontstaan, doelstellings en funksies van leerderrade en Student's Representative Councils met die oog op 'n sinvolle leerderleierpraktyk vir die toekoms. Ongepubliseerde MEd-tesis, Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch.

Firmani, O.M. 1982. 'n Ondersoek na leerlingeierskapontwikkeling in sekondêre skole, met spesiale verwysing na die rol van leerlingrade. Ongepubliseerde DEd-proefskrif, Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch.

Furtwengler, W.J. 1991. Reducing student misbehavior through student involvement in school restructuring processes. *Paper presented at the annual meeting of American Education Research Association, Chicago.*

Gardner, J.W. 1990. Leadership Development. *Leadership Papers*. Washington, D.C. : Independent Sector.

Goldman, G. & Newman, J.B. 1998. *Empowering Students to Transform Schools*. Thousand Oaks:Corwin Press, Inc.

Goleman, D. 2005. What Makes a Leader? *Harvard Business Review on The Mind of the Leader*. Boston: Harvard Business School Publishing Corporation.

Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. 2002. *Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence*. Boston: Harvard Business School Press.

Greenleaf, R.K. 2002. Essentials of Servants-Leadership. In L.C Spears & M.Lawrence, *Focus on Leadership:Servant-Leadership for the 21st century*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Guba, E.C. The Alternative Dialog. In Guba, E.G. (ed.). 1990. *The Paradigm Dialog*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Hancock, B. 2002. *Trent focus for research and development in primary health care: An introduction to qualitative research*. Trent Focus,27.

Harber,C.1997. Education, democracy and poverty reeducation.*Comparative education*, 38(3):267-276.

Henning, E., Van Rensburg, W. & Smit, B. 2004. *Finding your way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaik.

Holliday, A. 2001. *Doing and Writing up qualitative research*. London: Sage.

Hunter,A.P. 1995. *Report of the committee to review the organization, governance and funding of schools*. Pretoria: Department of Education.

Hyslop, J.1989. Schools, unemployment and youth: origins and significance of student and youth movements, 1976 -1987. *Perspectives in education*. 10(2):61-69.

Karlsson, J & Pampallis, J.1995. *The role of goverance structures in the sustainability of learning spaces*. Durban:University of Natal:Education Policy Unit.

Karnes, F.A. & Bean, S.M. 1990. *Developing Leadership in Gifted Youth*. ERIC Digest # E485.

Kotter, J. 1990. What leaders really do. *Harvard Business Review*, May/June Vol (no): 1(1)

Kouzes, J.M. & Posner, B.Z. 1995. *The leadership challenge: How to keep getting extraordinary things done in organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.

Kuhn, T.S. 1962. *Structured Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.

Kvale, S. 2002. The social construction of validity, in *The qualitative reader* edited by NK Denzin and Y Lincoln. London: Sage 299-326.

Lincoln,Y. & Guba, E. 1985. *Naturalistic Enquiry*. Newbury Park, CA: Sage.

Mahoney, P., MacBeath, J. & Moos, L. 1998. Who really runs the school ? in MacBeath, J.(ed), *Effective school leadership*. London: Paul Chapman Publishing Ltd: 112-124.

Marshall,C. 2006. The civic mission of schools. Campaign for the civic mission of schools. Beskikbaar by <http://www.civicmissionofschoools.org>.

Maxwell, J.C. 1998. *Developing the leader within you*. Thomas Nelson, Nashville Inc.

Maxwell, J.C. 2002. *Leierskap vir Jongmense*. Kaapstad: Struik Christelike Boeke Bpk.

McKay,M., Davis, M. & Fanning, P. 1983. *Messages: The Communication Skills Book*. Oakland, Calif: New Harbinger.

Mertens, D.M. 1998. *Research Methods in Education and Psychology: Integrating diversity with Quantitative and Qualitative Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Miles, M.B. & Huberman, A.M. 1994. *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Morgan,G.Paradigms, Metaphors and Puzzles Solving in Organization Theory. In Cooper, C.L. (ed.) 2000. *Classics in the Management Thought*. Vol. II. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.

Mouton, J. 1996. *Understanding Social Research*. Pretoria: Van Schaik.

Mouton,J. 2001. *How to succeed in your Master's and Doctoral Studies*. Pretoria: Van Schaik.

National Association of College Employers (NACE). 2000. Job Outlook 2000 – what employers want. <http://www.naceweb.org> [15 Maart 2004].

National Association of Secondary School Principals(NASC). 2005. NASC Vision Statement. <http://www.nasc.us>

National Education Policy Investigation Report.1992. Governance and Administration Research Group (NEPI). Cape Town:Oxford University Press.

National Society of Prevention of Cruelty to Children. 2000. www.nspcc.org.uk/Inform/Research/Findings.

Neck, C.P, Manz, C.C. & Manz, K.P. 1988. Team leadership in practice. *Thrust for Educational Leadership*, 28(2).

New South Wales Department of Education and Training. 2003. Student Representative Councils (SRC's). <http://schools.nsw.au/studentsupport/src>

Nzimande, B.1993."Civil Society and the role of the National Education Coordinating Committee", in:*Democratic governance of public schooling in South Africa*. Durban:University of Natal:Educational Policy Unit:55-72.

O'Connell, B.1991.Education and transformation: a view from the ground, in Unterhalter, E.,Wolpe,H., Botha,T.,Badat,S., Dlamini,T., & Khotseng,B(eds), *Apartheid education and popular struggles*. Johannesburg:Ravan Press:131-145.

PASTA.2005. www.hsc.csu.edu.au/pta/pasta.

Peterson, M. & Hunt, J. 1997. International perspectives on international leadership. *Leadership Quarterly*, 8 (3):203–232.

Pitt, B. & Michell, M. 1992. *Making workshops work*. Cape Town: Clyson Press.

Provinsie van die Wes-Kaap. Maatreëls ten opsigte van beheerliggame van openbare skole. *Buitengewone Provinsiale Gazette* No. 5946, 31 Januarie 2003.

Putnam, R. 2000. *Bowling Alone: the collapse and revival of American community*. New York: Simon and Schuster .

Republiek van Suid-Afrika. *Buitengewone Provinsiale Staatskoerant* 5136. Mei 1997. Pretoria : Staatsdrukker.

Ricketts, J.C. & Rudd, R.D. 2001. A Comprehensive leadership education model to train, teach and develop leadership in youth. *International Leadership Association*, 19(1) :1-13.

Robson, C. 2002. *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*. Second Edition. Malden, MA: Blackwell Publishers.

Rost, J.C. 1991. *Leadership for the Twenty First Century*. New York: Praeger.

RSA DOE (Republic of South Africa Department of Education).1996. South African Schools Act,1996, no.84 of 1996. Pretoria:Government Printers.

Sandmann, L.R & Vandenberg, L. 1995. A Framework for 21st Century Leadership. *Journal of Extension*, 33(6): 1-9.

SASPU (South African Students Press Union) *FOCUS* 3(2):27-39. November 1984.

SASPU (South African Students Press Union) *National* 7(1):20. February 1986.

School Councils UK. 2005. Structures and Definitions. <http://schoolcouncils.org>

Schwandt, T.A. 2001. *Dictionary of Qualitative Inquiry*. Second Edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Senge, P.M. 1990. *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. London: Century Business.

Senge, P. The Leadership of Profound Change. Toward an Ecology of Leadership. In Senge, P., and others. 1999. *The Dance of Change: The Challenges of Sustaining Momentum in Learning Organizations*. London: Nicolas Brealey.

Sithole, S. 1995. The participation of students in democratic school governance in democratic governance of public schooling in South Africa : a record of research and advocacy. Durban: University of Natal : Education Policy Unit.

Spears, L.C. & Lawrence, M. 2002. Focus on Leadership. Servant-Leadership for the 21st century. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Stogdill, R.M. 1974. *Handbook of leadership: a survey of theory and research*. New York: The Free Press.

Terre Blanche, M & Durrheim, K. 1999. Histories of the present : social science research in context. In ; Terreblanche, M & Durrheim, K (eds). *Research in Practice : Applied Method for the School Sciences* .Cape Town : University of Cape Town Press

Texas Association of Student Councils (TASC). 2005. <http://www.tasconline.org>

Taylor, P. 1994. Leadership in Education. *Emergency Librarian*, 21(3):1-13.

Van der Westhuizen, A.J. 2002. South African Higher Education Institutions: A Leadership Process Model. Unpublished PhD thesis, University of Stellenbosch, Stellenbosch.

Van der Westhuizen, P.C. (red.). 1998. *Doeltreffende Onderwysbestuur*. Pretoria: HAUM.

Van Linden, J.A. & Fertman, C.I. 1998. *Youth leadership: A guide to understanding leadership development in adolescents*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Van Linden, J.A. & Fertman, C.I. 1999. Character education for developing youth leadership. *Education Digest*, Dec 99, 65 (4): 6-9.

Wallin, D. 2003. Student Leadership and Democratic Schools: A Case Study. *NASSP Bulletin*, 87(63): 55-74.

Wheatley, M.J. 1994. *Leadership and the new science: learning about organization from an orderly universe*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.

Yukl, G. 1994. *Leadership in Organisations*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Zeldin, S. & Camino, L. 1999. Youth Leadership: Linking research and program theory to exemplary practice. Research and practice completing the circle. *New Designs for Youth Development*, 15 (1): 10 -11.

Zafar,S. 1999. Statutory Goverance Councils. *Education Monitor*, 10(1):1-8. Durban:University of Natal:Education Policy Unit.

BYLAE A

TOESTEMMINGSBRIEF

Francois Joubert
 Posbus 4608
 GEORGE-OOS
 6539
 2 Januarie 2006

Dr. R.S Cornelissen
 Die Direkteur : Onderwysnavorsing
 Wes-Kaapse Onderwysdepartement
 Privaatsak X9114
 KAAPSTAD
 8000

Geagte Dr. Cornelissen

NAVORSING : VRAELYSONDERSOEK OOR JEUGLEIERSKAPONTWIKKELING

Ek is tans besig met 'n navorsingsprojek rakende jeugleierskapontwikkeling by enkele hoërskole in die Suid-Kaap ter voltooiing van my Ph.D. – graad (Kurrikulumstudie) by die Universiteit van Stellenbosch. My studieleier is prof. A.E. Carl van die Departement Kurrikulumstudie.

As deel van die ondersoek word beplan om vraelysondersoeke van stapel te stuur wat spesifiek gerig is op die VRL – verteenwoordigers by die betrokke skole.

Adolesensie is 'n kritieke tyd vir leierskapontwikkeling. Baie leerders word egter selde die geleentheid gegun om as leiers op te tree en hul potensiaal ten volle te ontwikkel nie. Die skool dra 'n medeverantwoordelikheid in die bemagtiging en verwesenliking van leerderleiers se leierskappotensiaal, aangesien dat as organisasie in diens staan van elke leerder en die samelewing as geheel.

Die doel van die vraelysondersoek is :

- i) om die huidige stand van leerderleierskapontwikkeling in enkele Suid-Kaapse skole te bepaal en te omskryf;
- ii) om moontlike struikelblokke in die weg van effektiewe en doeltreffende leierskapontwikkeling te identifiseer;
- iii) om strategieë vir die bemeesting van leierskapvaardighede te formuleer.

Ek is oortuig dat die data wat sodoende gegeneer word ongetwyfeld sal kan bydra tot meer effektiewe leerderleierskapontwikkeling in ons skole.

Ek doen dus graag hiermee aansoek om die betrokke navorsing te onderneem by die betrokke skole in die Suid-Kaap.

Baie dankie.

Die uwe

BYLAE B

VRAELYS

**VRAELYSONDERSOEK NA JEUGLEIERSKAPONTWIKKELING IN
HoëRSKOLE IN DIE SUID-KAAP**

**QUESTIONNAIRE SURVEY ON YOUTH LEADERSHIP DEVELOPMENT
IN HIGH SCHOOLS IN THE SOUTHERN CAPE**

NAVORSER / RESEARCHER : MNR F JOUBERT

FEBRUARIE / FEBRUARY 2006

©

**TERUG TEEN 28 FEBRUARIE 2006
TO BE RETURNED BY 28 FEBRUARY 2006**

**VRAELYSONDERSOEK NA JEUGLEIERSKAPONTWIKKELING IN
HoëRSKOLE IN DIE SUID-KAAP**

**QUESTIONNAIRE SURVEY ON YOUTH LEADERSHIP DEVELOPMENT
IN HIGH SCHOOLS IN THE SOUTHERN CAPE**

**Respondente / Respondents: Alle Verteenwoordigende Raad van
Leerderslede / All members of Representative Councils of Learners**

Hierdie vraelys bestaan uit vyf afdelings :

This questionnaire consists of five sections :

- | | |
|----------------------------|--|
| <u>Afdeling A</u> : | Algemene inligting en instruksies |
| <u>Section A</u> : | General information and instructions |
| | |
| <u>Afdeling B</u> : | Algemene en biografiese inligting |
| <u>Section B</u> : | General and biographical information |
| | |
| <u>Afdeling C</u> : | Respondente se persepsies aangaande leierskap |
| <u>Section C</u> : | Respondents' perceptions concerning leadership |
| | |
| <u>Afdeling D</u> : | Respondente se leierskapsbeleving |
| <u>Section D</u> : | Respondents' leadership experience |
| | |
| <u>Afdeling E</u> : | Jeugleierskapontwikkeling in skoolkonteks
(Stelsels en Prosedures) |
| <u>Section E</u> : | Youth Leadership Development in school context
(Systems and Procedures) |

MNR F JOUBERT

POSBUS 4608

GEORGE-OOS

6539

**GEEN DEEL OF ONDERDEEL VAN HIERDIE VRAELYS MAG OP ENIGE WYSE
GEREPRODUSEER WORD NIE
NO PART OF THIS QUESTIONNAIRE MAY BE REPRODUCED IN ANY WAY**

**VRAELYSONDERSOEK NA JEUGLEIERSKAPONTWIKKELING IN
HoëRSKOLE IN DIE SUID-KAAP**

**QUESTIONNAIRE SURVEY ON YOUTH LEADERSHIP DEVELOPMENT
IN HIGH SCHOOLS IN THE SOUTHERN CAPE**

AFDELING A : ALGEMENE INLIGTING EN INSTRUKSIES

SECTION A : GENERAL INFORMATION AND INSTRUCTIONS

Adolesensie is 'n kritieke tyd vir leierskapontwikkeling. Die ontwikkeling van leierskap in jeugdige kan hul selfbeeld versterk en as 'n basis dien vir 'n meer suksesvolle lewe. Baie adolessente word egter nooit die geleentheid gegun om as leiers op te tree en hul potensiaal ten volle te ontwikkel nie. Die skool dra ook 'n medeverantwoordelikheid in die bemagtiging en verwesenliking van leerderleiers se leierskappotensiaal aangesien dit as organisasie in diens staan van elke leerder en die samelewing as geheel. Dit is een van die skool se hooftake om potensiële leiers te identifiseer en op 'n vroeë stadium met 'n verskeidenheid geleenthede toe te rus om sodoende hul leierskappotensiaal ten volle te verwesenlik. Dit is dus noodsaaklik dat daar indringend ondersoek ingestel word na leerderleierontwikkeling om vas te stel of hoërskole optimaal funksioneer te opsigte van leerderleierskapontwikkeling.

Adolescence is a critical time for leadership development. The development of leadership in youths can bolster their self-image and serve as a basis for a more successful life. Many adolescents do not get the opportunity to serve as leaders and to develop their potential to the fullest. The school carries a co-responsibility in the empowerment of the leadership potential of learner leaders because it stands in the service of each learner and the community as a whole. It is one of the primary tasks of a school to identify potential leaders and to equip them at an early stage with a variety of opportunities to realize their potential to the fullest. It is, therefore, essential to investigate learner leadership development to determine the extent to which schools function to their maximum capacity regarding learner leadership development.

DIE DOEL VAN DIE VRAELYS IS / THE AIM OF THE QUESTIONNAIRE IS:

- Om die huidige stand van leerderleierskapontwikkeling in enkele hoërskole te bepaal en te omskryf / To determine the state of affairs concerning learner leadership development in some high schools;
- Om struikelblokke / knelpunte in die weg van effektiewe en doeltreffende leierskapontwikkeling te identifiseer / To identify barriers in the way of effective and efficient leadership development;
- Om strategieë vir die bemeestering van leierskapvaardighede te formuleer / To formulate strategies for the mastering of leadership skills.

RIGLYNE EN INSTRUKSIES / GUIDELINES AND INSTRUCTIONS

- Hierdie vraelys bestaan uit 8 bladsye. Alle Verteenwoordigende Raad van Leerderslede moet die vraelys voltooi. Die voltooiing daarvan behoort nie meer as 30 minute van u tyd in beslag te neem nie. U samewerking word werklik baie waardeer. / This questionnaire consists of 8 pages. All Representative Council of Learners' members must complete the questionnaire. It should not take more than 30 minutes to complete. Your co-operation is appreciated.
- Slegs met u volle samewerking in die korrekte, openlike en volledige voltooiing daarvan, kan die doel van hierdie vraelys bereik word. / The aim of this survey can only be realized with your full co-operation in completing it correctly, openly and fully.
- **MAAK ASB. SEKER DAT U AL DIE VRAE BEANTWOORD!** / **PLEASE MAKE SURE THAT YOU ANSWER ALL THE QUESTIONS!**
- U response sal vir navorsingsdoeleindes aangewend word en u of u skool se identiteit sal nie na die ontvangs van die vraelyste en die prosessering van die data, vasgestel kan word nie. Indien die skool identifiseerbaar is, word onderneem om onder geen omstandighede enige skool se naam bekend te maak nie. U anonimiteit word dus in die lig van 'n streng navorsingsetiek gewaarborg. / Your responses will be used for research purposes. After your questionnaire has been received and the data has been processed, it will not be possible to determine either your identity or that of your school. Should it be possible to identify the school, the researcher

undertakes to refrain from making the name of the school known. Your anonymity is therefore guaranteed by scrupulous research ethics.

- Lees asb.. die instruksies by elke vraag, aangesien die vraagtipes verskil. By sommige vrae moet u u keuse in die oop blokkie invul, terwyl u by ander net 'n kruisie hoef te maak. In die meeste gevalle word u versoek om ook asb.. u keuses te motiveer. Hierdie is 'n belangrike komponent om verdere data te genereer en u word versoek om die vrae dus asb.. so volledig as moontlik te beantwoord. / Please read the instructions to each question, since the kinds of questions differ. In some questions you are required to enter your choice in the empty space, while in other cases you only have to make a cross. In most cases you are requested to justify your choices. This is an important component to generate further data and you are therefore requested to answer the questions as fully possible.
- Vir u gerief is die **Afrikaanse en Engelse tekste** direk bymekaar geplaas. Dit mag die vraelys moontlik lank laat voorkom, maar die meeste respondente verkies normaalweg hierdie meer gebruikersvriendelike formaat. / For your convenience the **Afrikaans and English** texts are integrated in the questionnaire (not as two separate questionnaires). This may create the impression that the questionnaire is long, but experience has shown that most respondents prefer this more user-friendly format.
- **Beantwoord asb.. alle vrae sonder om enige inligtingdokumente, data of persone te raadpleeg. / Please answer all the questions without consulting any documents, data or other persons.**

MNR / MR F JOUBERT

Navorsers / Researchers

Februarie 2006 / February 2006

**'N HARTLIKE WOORD VAN DANK VIR U SAMEWERKING !
YOUR CO-OPERATION IS SINCERELY APPRECIATED !**

RESPONDENT:

AFDELING B:	ALGEMENE EN BIOGRAFIESE INLIGTING VAN LEERDERS
SECTION B:	GENERAL AND BIOGRAPHICAL INFORMATION OF LEARNERS

B1 INLIGTING OOR DIE SKOOL WAT U BYWOON

B1 INFORMATION ON THE SCHOOL THAT YOU ATTEND

Maak asb.. 'n kruisie (x) in die toepaslike spasie wat u keuse aandui.

Please make a cross (x) in the relevant space to indicate your choice.

B1.1 Graad waarin u tans is / The grade you are presently in

Graad 8 / Grade 8	1
Graad 9 / Grade 9	2
Graad 10 / Grade 10	3
Graad 11 / Grade 11	4
Graad 12 / Grade 12	5

B1.2 Medium van onderig in u skool / Medium of instruction in your school

Afrikaansmedium / Afrikaans medium	1
Engelsmedium / English medium	2
Dubbelmedium / Dual medium	3
Parallelmedium / Parallel medium	4
Ander (spesifiseer asseblief) / Other (please specify)	

**B2 PERSOONLIKE BESONDERHEDE VAN RESPONDENTE / PERSONAL
DETAILS OF RESPONDENT****B2.1 Geslag / Gender**

Manlik / Male	1
Vroulik / Female	2

B2.2 Skryf asb.. u ouderdom (in voltooide jare) in die blokkie (bv. 14, 16, ensovoorts) / Please write your age (in completed years) in the space provided (e.g 14, 16, etc.).

B2.3 U huistaal / Your home language

**AFDELING C: RESPONDENTE SE PERSEPSIES AANGAANDE
LEIERSKAP**

SECTION C: RESPONDENTS' PERCEPTIONS OF LEADERSHIP

Maak asb. 'n kruisie (x) in die toepaslike ruimte wat u keuse aandui by die vrae met meer as een uitkoms.

Please make a cross (x) in the relevant space to indicate your choice at the questions with more than one outcome.

C1.1 Wat verstaan u onder die begrip “leierskap”? / What is your understanding of the concept “leadership”?

.....

.....

.....

.....

C1.2 Beskik alle leerders oor leierskappotensiaal? / Do all learners have leadership potential?

JA / YES	
NEE / NO	

C1.2.1 Gee asb. redes vir u antwoord / Please motivate your answer.

.....

.....

.....

.....

C1.3 Hoe belangrik beskou u die ontwikkeling van leierskapsvaardighede soos effektiewe besluitneming, kommunikasievaardighede en streshanteringsvaardighede vir alle leerders? Merk slegs een by elke onderafdeling / How important is the development of leadership skills such as effective decision making, communication and stress management skills of all learners in the school? Indicate only one of each sub-section.

A. Effektiewe besluitneming / Effective decision making :

Baie belangrik / Very important	4
Belangrik / Important	3
Redelik belangrik / Reasonably important	2
Glad nie belangrik / Not important	1

C1.3.1 Verskaf redes vir u antwoord / Give reasons for your answer

.....

.....

.....

.....

B. Kommunikasievaardighede / Communication skills:

Baie belangrik / Very important	4
Belangrik / Important	3
Redelik belangrik / Reasonably important	2
Glad nie belangrik / Not important	1

C1.3.2 Verskaf redes vir u antwoord / Give reasons for your answer

.....

.....

.....

.....

C. Stres hanteringsvaardighede / Stress management skills:

Baie belangrik / Very important	4
Belangrik / Important	3
Redelik belangrik / Reasonably important	2
Glad nie belangrik / Not important	1

C1.3.3 Verskaf redes vir u antwoord / Give reasons for your answer

.....

.....

.....

AFDELING D: RESPONDENTE SE LEIERSKAPERVARING

SECTION D: RESPONDENTS' LEADERSHIP EXPERIENCE

Maak asb. 'n kruisie (x) in die toepaslike ruimte om u keuse aan te dui.

Please make a cross (x) in the relevant space to indicate your choice.

D1.1 Wat is u eie leierskapvermoë binne die konteks wat van die VRL verwag word? / What are your leadership abilities in the context of what is expected from the RCL?

SWAK / BAD	REDELIK / REASONABLE	GOED / GOOD	BAIE GOED / VERY GOOD

Hoekom ? / Why ?

.....

.....

.....

D1.2 Hoe bekwaam voel u vir u taak as VRL-lid ? How capable do you feel you are for your task as RCL member ?

Glad nie Not at all	Min Little	Redelik Reasonably	Voldoende Sufficiently

Verskaf redes vir u keuse / Give reasons for your choice:

.....

.....

.....

.....

D1.3 Is die ontwikkeling van uself as 'n leier, belangrik vir u ? / Is developing yourself as a leader important to you?

JA / YES	
NEE / NO	

Gee redes vir u antwoord / Give reasons for your answer:

.....

.....

.....

D.1.4 Ontvang u en ander leerders die nodige ondersteuning van u ouers om te help om u leierskappotensiaal ten volle te ontwikkel? / Do you and other learners receive the necessary support from your parents to help to develop your leadership potential to the fullest ?

JA / YES	
NEE / NO	

1.4.1 Verskaf redes vir u antwoord / Give reasons for your answer:

.....

.....

.....

.....

**AFDELING E: JEUGLEIERSKAPONTWIKKELING IN SKOOLKONTEKS
(STELSELS EN PROSEDURES)**

**SECTION E: YOUTH LEADERSHIP DEVELOPMENT IN SCHOOL CONTEXT
(SYSTEMS AND PROCEDURES)**

Maak asb. 'n kruisie (x) in die toepaslike spasie wat u keuse aandui.

Please make a cross (x) in the relevant space to indicate your choice.

E1.1 Het die skool 'n VRL ? / Does your school have a RCL ?

JA / YES	<input type="checkbox"/>
NEE / NO	<input type="checkbox"/>

E1.1.1 Indien nie, verduidelik asb. hoekom nie / If not, please explain why not:

.....

.....

.....

E1.2 Het die skool enige ander rade, bv. 'n leerderraad, seniorraad klaskapteinraad, bo en behalwe die VRL? / Does the school have any other councils, eg. Students' Representative Council, class captain council over and above the RCL ?

JA / YES	
NEE / NO	

E1.2.1 Indien wel, spesifiseer asb./ If so, please specify:

.....

.....

.....

E1.3 Getal lede wat dien op VRL / Number of members serving on RCL

E.1.4.1 Dui aan wie die nuwe VRL verkies / Indicate who elects the new RCL (Net een keuse moet gemaak word / Only one choice must be made)

Leerders / Learners	
Die uittredende VRL / The outgoing RCL	
Die personeel van die skool / The staff of the school	
'n Kombinasie van bogenoemde / A combination of the above Lig toe asb. / Please explain	
Ander / Other	

E.1.4.2 Indien ander, spesifiseer asb. / If other, please specify

.....

.....

.....

E1.5 Het elke graad dieselfde getal verteenwoordiging op die VRL ? / Does each grade have the same number of representatives on the RCL?

JA / YES	
NEE / NO	

E1.5.1 Indien nie, verduidelik asb. hoekom die getalle verskil / If not, please explain why the numbers differ:

.....

E1.6 Die voorsitter(s) van die VRL word verkies deur (Kies een opsie): / The president (s) of the RCL is / are elected by (Choose one) :

Net die leerders / Only the learners	
Net die VRL / Only the RCL	

Net die personeel / Only the staff	
Beide die VRL en personeel / Both RCL and staff	
Beide die leerders en personeel / Both learners and staff	
Ander / Other	

E1.6.1 Indien ander, spesifiseer asb. / If other, please specify

.....

.....

.....

**E1.7 Die onderwyser wat as skakelpersoon met die VRL optree is (Kies een opsie):
/ The teacher who functions as the liaison officer with the RCL is (Choose one option):**

Die skoolhoof / The principal	
Die adjunkhoof / The deputy principal	
'n Departementshoof / An educational specialist	
'n Onderwyser met meer as 5 jaar diens / A teacher with more than five years' service	
'n Onderwyser met minder as 5 jaar diens / A teacher with less than five years service	

E1.8 Het die VRL 'n geskrewe grondwet ? / Does the RCL have a written constitution ?

JA / YES	
NEE / NO	

E1.9 Het die VRL geskrewe doelstellings ? / Does the RCL have written goals?

JA / YES	
NEE / NO	

E1.10 Stel die VRL jaarliks hul eie jaarprogram saam? Does the RCL annually compile a year programme?

JA / YES	
NEE / NO	

E1.11 Stel die VRL jaarliks 'n jaarverslag saam ? / Does the RCL compile an annual report?

JA / YES	
NEE / NO	

E1.12 Is die VRL verdeel in subkomitees? / Is the RCL divided into sub-committees?

JA / YES	
NEE / NO	

E1.12.1 Indien onderverdeel, noem asb. hierdie komitees / If a committee system does exist, please name these committees:

.....

.....

.....

.....

E1.13 Hoe gereeld vergader die VRL? (Kies een) / How often does the RCL meet? (Choose one).

Nie op 'n gereelde basis nie / Not on a regular basis	1
Kwartaalliks / Quarterly	2
Maandeliks / Monthly	3
Weekliks / Weekly	4

E1.14.1 Is daar / word daar geleenthede geskep vir leierskapontwikkeling? / Are there opportunities for leadership development ?

JA / YES	
NEE / NO	

E1.14.2 Motiveer asb. u antwoord / Please motivate your answer

.....

.....

.....

.....

.....

E1.15 Dui aan op watter wyse die funksionering van die VRL geëvalueer word (Kies een) / Mention the ways in which the functioning of the RCL is evaluated (Choose one)

Meningsopnames onder leerders ná afloop van elke projek / Opinion polls after at the end of each project	
Jaarlikse meningsopnames onder leerders / Annual opinion polls among learners	
Verslae oor projekte aan personeel / Report back about projects to staff	
Besinning oor projekte deur VRL self / Reflection on projects by RCL itself	
Geen formele evaluering nie / No formal evaluation	

E1.16 Hieronder verskyn 'n verskeidenheid terreine waarop 'n VRL kan funksioneer. Indien u VRL aan spesifieke aktiwiteite deelneem wat op een of meer van hierdie terreine beweeg, maak 'n kruise (x) in die betrokke blokkie (s) asb.. U mag meer as een merk. NB – U moet dit slegs merk indien u wel sodanige aktiwiteit doen. / Below are a variety of fields in which an RCL can function. If your RCL participates in specific activities which are part of one or more of these fields please make a cross (x) in the relevant space(s). You may mark more than one. NB – You must only mark an activity if you do indeed participate in that activity.

1.16.1 Skep <u>geleenthede</u> om toekomstige leiers te identifiseer / Creates the <u>opportunity</u> to identify and train future leaders	
1.16.2 Bevorder <u>medeverantwoordelikheid</u> en leierskap onder alle leerders / Promotes <u>co-responsibility</u> and leadership among all learners	
1.16.3 Skep geleenthede vir alle leerders om deel te wees van <u>besluitneming</u> rakende skoolsake / Provides an opportunity to participate in <u>decision-making</u> in respect of school matters	
1.16.4 Dien as <u>spreekbuis/forum</u> vir leerders / Provides a <u>voice</u> for learner expression	
1.16.5 <u>Verteenwoordig leerders</u> op Beheerliggaam / <u>Represents</u> <u>learners</u> on the School Governing Body	
1.16.6 Bevorder beter <u>verhoudings</u> tussen leerders / Promotes better <u>relationships</u> among learners	
1.16.7 Bevorder beter verhoudings tussen VRL en leerders / Promotes better relationships between RCL and learners	
1.16.8 Bevorder beter verhoudings tussen VRL en personeel / Promotes better relations between RCL and staff	
1.16.9 Bevorder beter verhoudings tussen leerders en gemeenskap/ Promotes better relationships between learners and community	
1.16.10 Dra by tot goeie orde en dissipline in skool / Promotes good order and discipline in school	
1.16.11 Voorsien 'n forum vir leerdermenings en -bydraes / Provides a forum for learner contributions	

1.16.12 Skep geleenthede waar VRL-lede as leiers optree / Creates opportunities for RCL members to be leaders	
1.16.13 Skep geleenthede vir ander leerders om leiding te neem / Provides opportunities for other learners to exercise leadership	
1.16.14 Dra by tot morele en geestelike ontwikkeling van leerders / Contributes to moral and spiritual development of learners	
1.16.15 Bevorder skooltradisies / Fosters school traditions	
1.16.16 Bou op positiewe wyse die beeld van die skool in die gemeenskap uit / Develops the image of the school in a positive way	
1.16.17 Poog om VRL-aktiwiteite te demokratiseer / Attempts to democratise RCL activities at the school	
1.16.18 Voorsien 'n opleidingsbasis aan ontwikkelende leiers / Provides a training ground for developing leaders	
1.16.19 Bevorder skooltrots en lojaliteit teenoor skool / Promotes pride and loyalty towards the school	

E1.17 Noem hier enige toepaslike aspek van die VRL-stelsel in u skool waaroor daar nie vrae in die vraelys gestel is nie / Name any relevant aspects of the RCL system in your school that were not covered in the questionnaire.

.....

.....

.....
.....

E1.18 Wat beskou u as die aangenaamste taak van die VRL? What do you regard as the most pleasant task of the RCL?

.....
.....
.....

E1.19 Wat beskou u as die moeilikste taak van die VRL? / What do you regard a the most difficult task that members of the RCL have to perform?

.....
.....
.....
.....

E1.20 KNELPUNTE TEN OPSIGTE VAN LEERDERLEIERSKAPONTWIKKELING / OBSTACLES IN THE WAY OF YOUTH LEADERSHIP DEVELOPMENT

Stel hier kortliks die probleme wat u in u skool ondervinding ten opsigte van leerderleierskapontwikkeling / Briefly name in the problems which you face in your school concerning youth leadership development.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**E1.21 Watter voorstelle sou u wou maak om hierdie struikelblokke te oorkom? /
What suggestions would you make to overcome these obstacles?**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

E1.22 Enige algemene opmerkings wat u sou wou maak? / Any general comments that you would like to make?

.....

.....

.....

.....

.....

**BAIE DANKIE VIR U SAMEWERKING. DIT WORD BAIE WAARDEER!
THANK YOU VERY MUCH FOR YOUR CO-OPERATION. IT IS APPRECIATED!**

