

LEIERSKAPONTWIKKELING VAN VROUE VIR DIE ONDERWYS IN NAMIBIË

Chrisna Kotze

B.Ed (Hons)

Tesis ingelewer ter gedeeltelike voldoening
aan die vereistes vir die graad van

**Magister in die Opvoedkunde
(Opvoedingsbeleidstudie)**



aan die

Universiteit van Stellenbosch

Studieleier: Professor Y. Waghid

April 2004

Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat die werk in hierdie tesis 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.

Handtekening:

Datum:11-12-2003.....

OPSOMMING

Sedert Namibië in 1990 onafhanklik geword het, is apartheid afgeskaf en is 'n nuwe grondwet aangeneem wat diskriminasie, insluitend geslagsdiskriminasie, verbied. Verskeie beleide en wette is in plek gestel om die gelyke deelname van vroue op alle vlakke van die samelewing te bewerkstellig, maar desnieteenstaande is dit steeds so dat, hoewel vroue die onderwysprofessie domineer, daar meer mans as vroue in die bestuur van die onderwysstelsel van Namibië dien.

In hierdie studie stel ek ondersoek in na die faktore wat Namibiese vroue verhinder om tot leierskapsposisies in die onderwys te vorder, en na hoe vroue wat wel leierskapsposisies beklee, die faktore wat vroue beperk, oorkom het. Ek stel ook ondersoek in na wat die paradigmaskuif in die leierskapsbenadering behels en die implikasies wat dit vir vroue inhou. 'n Verderde aspek wat ondersoek word, is die rol wat professionele en selfontwikkeling speel in die bemagtiging van vroue vir leierskapsposisies in die Namibiese onderwys.

Die gevolgtrekking waartoe daar in die ondersoek gekom is, is dat daar 'n totale verandering in die houding van alle lede van die Namibiese samelewing sal moet plaasvind, dit wil sê ook in die onderwysprofessie, ten einde vroue te bemagtig om hul volwaardige plek in leierskapsposisies in die onderwys vol te staan. As skole aan die verwagting wil voldoen om demokratiese waardes in die samelewing van Namibië te vestig, sal onderrig en leer meer krities, demokraties en refleksief moet word.

SLEUTELWOORDE: Leierskapontwikkeling, professionele en selfontwikkeling

ABSTRACT

Since Namibia obtained independence during 1990, segregation has been abolished and a new constitution was accepted which prohibited discrimination, including gender discrimination. Several policies and legislation have been authorized to ensure the equal participation of women at all levels of the society, but even so, while the majority of teachers in basic education are women, men still predominate in school management and at higher levels of decision making in education.

I investigate the obstacles which women experience to advance to leadership positions in education and how women who are in leadership positions, have overcome these obstacles. I further investigate what the paradigm shift in the leadership approach in education involves and what the implication for women in education may be. A further aspect which receives attention is the roll of professional and self-development in the empowerment of women for leadership positions in Namibian education.

Through this investigation it has lead to the conclusion that, for women to take up their full and equal position in society and also in the education profession, a total change in attitude of every member of society is needed. If schools want to adhere to the expectations to establish the values of democracy in the society of Namibia, then teaching and learning in schools should become more critical, democratic and reflective.

KEYWORDS: Leadership development, professional- and self-development

DANKBETUIGINGS

Alle dank en eer aan my Hemelse Vader wat aan my die krag en deursettingvermoë gegee het om hierdie tesis te voltooi.

My opregte dank aan my studieleier, professor Yusef Waghid, vir die professionele en deskundige manier waarop hy my in hierdie studie gelei en ondersteun het. Dit was 'n voorreg om onder u leiding te werk.

Baie dankie aan wyle dr. Johan Schreuder wat my aanvanklik aangemoedig het om voort te gaan met die studie. Die menswaardige manier waarop hy my benader het, sal ek nooit vergeet nie.

My opregte dank aan die personeel van Cambridge Primêre Skool vir jul ondersteuning, maar veral 'n spesiale woord van dank aan my skoolhoof, mnr. Eddie Julius vir u belangstelling, aanmoediging en ondersteuning.

Aan my ouers, Paul en Alie van Miegheem: Baie dankie vir jul liefde, belangstelling en dat julle die belangrikheid om verder te studeer altyd by my ingeprent het.

Opregte dank aan my skoonouers, wyle Louis Kotze en Meisie Kotze, vir jul liefde, aanmoediging en ondersteuning.

Aan alle vriende en familie: Baie dankie vir jul belangstelling en ondersteuning.

Baie dankie aan my twee kinders, Louis en Alida, vir jul begrip wanneer ek nie my volle aandag aan julle kon gee nie.

Laastens, is ek opreg dankbaar vir my liefdevolle man en vriend, Patrick Kotze: Jy moes my deur moeilike tye bystaan, aanmoedig en ondersteun. Sonder jou sou ek nooit hierdie studie kon voltooi nie.

Chrisna Kotze

INHOUD

VERKLARING VAN OORSPRONKLIKHEID	I
SAMEVATTING	II
ABSTRACT	III
DANKBETUIGINGS	IV
INHOUD	V

HOOFSTUK 1

INLEIDING EN ONTWERP

1.1	INLEIDING	1
1.2	PROBLEEMSTELLING EN FOKUS	4
1.3	OMVANG EN MOTIVERING	6
1.4	DOELSTELLINGS EN TEORETIESE UITGANGSPUNTE	7
	1.4.1 Feministiese navorsing	9
	1.4.2 Interpretivisme	10
	1.4.3 Kritiese teorie	12
1.5	NAVORSINGSMETODES EN TEIKENGROEP VAN DIE NAVORSING	15
1.6	STUDIEPROGRAM	22
1.7	OPSOMMING	23

HOOFSTUK 2

LITERATUUROORSIG EN KONSEPTUELE ANALISE VAN LEIERSKAPONTWIKKELING

WAT BETREF VROUE IN DIE ONDERWYS

2.1	INLEIDING	25
2.2	KONSEPTUALISERING VAN GESLAG	25
2.2.1	Geslag, geslagsrolle, geslagsanalise	26
2.2.2	Geslagsgelykheid en billikheid	27
2.2.3	Geslag en ontwikkeling	30
2.2.4	Geslagsdiskriminasie	32
2.3	KONSEPTUALISERING VAN FEMINISME	33
2.4	VROUELEIERSKAP EN BESTUUR	34
2.4.1	Leierskap versus bestuur	34
2.4.2	Leierskapstyle van vroue en mans	37
2.4.3	Vroue en mag	45
2.4.4	Faktore wat vroue se leierskapontwikkeling beperk	49
2.5	PROFESSIONELE EN SELFONTWIKKELING	55
2.5.1	Konseptualisering van professionele en selfontwikkeling	56
2.5.2	Benaderings tot professionele en selfontwikkeling	61
2.5	OPSOMMING	68

HOOFSTUK 3

VROUELEIERSKAP IN NAMIBIESE ONDERWYS

3.1	INLEIDING	70
3.2	DIE POSISIE VAN VROUE IN NAMIBIË	71
3.3	ONDERWYS IN NAMIBIË VOOR- EN NA ONAFHANKLIKHEID	77
	3.3.1 Onderwys in Namibië voor onafhanklikheid	77
	3.3.2 Onderwys in Namibië na onafhanklikheid	81
3.4	VROUE SE POSISIE IN DIE ONDERWYS IN NAMIBIË	86
3.5	PROFESSIONELE EN SELFONTWIKKELING IN DIE NAMIBIESE ONDERWYS	91
3.6	OPSOMMING	98

HOOFSTUK 4

KWALITATIEWE ONDERSOEK NA DIE WYSES WAAROP

VROUE IN LEIERSKAPSPOSISIES HULSELF DEUR

PROFESSIONELE EN SELFONTWIKKELING BEMAGTIG HET

4.1	INLEIDING	100
4.2	KONSTRUERING VAN DATA	101
4.2.1	Semi-gestruktureerde onderhoud	101
4.2.2	Notering van data	104
4.2.3	Keuse van respondente	105
4.2.4	Verhouding met respondente	106
4.2.5	Etiese oorwegings	108
4.2.6	Analisering van data	109
4.2.7	Geldigheid en veralgemening	111
4.3	VOORSTELLING VAN DATA	113
4.3.1	Biografiese inligting van respondente	113
4.3.2	Die temas	114
4.3.2.1	Faktore wat vroue verhinder om tot leierskapsposisies te vorder	115
4.3.2.1.1	Geslagsdiskriminasie	115
4.3.2.1.2	Familieverpligtinge	117
4.3.2.1.3	Beroepsbeplanning	122
4.3.2.1.4	Romodelle, mentors, borgskap	126
4.3.2.1.5	Netwerke	129
4.3.2.2	Leierskapstyle van vroue versus mans	131

4.3.2.3	Opvoeding van meisies	138
4.3.2.4	Feminisme	140
4.3.2.5	Mag	144
4.3.2.6	Professionele en selfontwikkeling	147
4.3.2.7	Die pad na sukses	156
4.5	OPSOMMING	158

HOOFSTUK 5

DEMOKRATISERING VAN LEIERSKAPONTWIKKELING: 'N KRITIESE RESPONS

5.1	INLEIDING	160
5.2	WAT IS DIE HINDERNISSE WAT NAMIBIESE VROUE VAN LEIERSKAPSPOSISIES IN DIE ONDERWYS WEERHOU?	161
5.3	WATTER IMPLIKASIES HOU DIE PARADIGMASKUIF IN LEIERSKAPSBENADERING IN DIE ONDERWYS VIR DIE VROU IN?	169
5.1	DIE HUIDIGE STELSEL VAN PROFESSIONELE ONTWIKKELING IN DIE NAMIBIESE ONDERWYS	173
5.4	DIE PAD VORENTOE	176
5.5	OPSOMMING	180

HOOFSTUK 6

SAMEVATTING EN MOONTLIKHEDE VIR VERDERE NAVORSIING

6.1	INLEIDING	182
6.2	KONKLUSIES AANGAANDE VROUE SE LEIERSKAPONTWIKKELING IN DIE NAMIBIESE ONDERWYS	183
6.3	MOONTLIKHEDE VIR VERDERE NAVORSING	185
6.4	PERSOONLIKE REFLEKSIE EN SLOTWOORD	187
	BIBLIOGRAFIE	189
	ADDENDUM	198

HOOFSTUK 1

INLEIDING EN ONTWERP

1.1 INLEIDING

Namibië het in 1990 onafhanklikheid van Suid-Afrika verkry. Die nuwe demokrasie in Namibië het daartoe gelei dat nuwe wette en beleide in plek gestel is om gelykheid tussen Namibiese vroue en mans te bewerkstellig en om alle vorme van diskriminasie teen vroue uit die weg te ruim.

Die gelykheid van geslagte is sedert onafhanklikheid in 1990 deel gemaak van die grondwet (The Republic of Namibia 1990). Artikel 23(3) voorsien 'n rasionaal vir regstellende-aksie-beleid ten behoeve van vroue in die stelling:

In the enactment of legislation and the application of any policies and practices contemplated by Sub-Article 23(2) hereof, it shall be permissible to have regard for the fact that women in Namibia have traditionally suffered special discrimination and that they need to be encouraged and enabled to play a full, equal, and effective role in the political, social, economic, and cultural life of the nation (Snyder & Voigts 1998:175).

Hierdie stelling is ook vervat in die Namibiese Nasionale Geslagsbeleid (Namibia, National Gender Policy 1997:7) en die invloed daarvan is ook sigbaar in die gesprek oor die onderwysbeleid. Daar is 'n "Gender Studies Centre" by die Universiteit van Namibië en daar is ook 'n "National Commission Legal Reform" wat aandag gee aan geslagskwessies (Snyders &

Voigts 1998:175). Namibië het in 1992 toegestem tot "The Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women" wat op 18 Desember 1997 deur die "United Nations General Assembly" aanvaar is (Namibia, Department of Women Affairs 1992:3). Die President van Namibië, doktor Sam Nujoma, het in die voorwoord van die "Namibia National Report to the 4th World Conference On Women" (1994) homself verbind tot die gelykheid van vroue met die volgende woorde:

As President of the Republic of Namibia, I wish to express my Government's commitment to continue to vigorously and consistently address injustices against women until these have been completely eradicated from our society. My government is fully committed to developing an appropriate policy framework, in consultation with Non-Government Organisations, to bring about equity for, and full emancipation of, women in Namibia.

Die deelname van vroue op alle vlakke van besluitneming in alle sferes van die samelewing is essensieel vir die ontwikkeling van demokrasie en die verwerping van menseregte vir vroue. 'n Ware selfstandige demokrasie is nie moontlik sonder die gelyke deelname van vroue nie. Vroue in Namibië is nogtans onderverteenvoerdig in elke vlak van die regering.... (The Namibian Women's Manifesto 1999).

Met onafhanklikheid het die nuwe "South West Africa People's Organisation" (SWAPO) regering gepoog om die onderwysstelsel in Namibië te hervorm vanaf 'n stelsel wat net die elite opvoed na 'n stelsel wat voorsien in onderwys van hoë gehalte vir alle Namibiërs. Die onderwys-hervorming is gebaseer op vier sentrale doelwitte, naamlik die bevordering van

groter toegang, gelykheid, demokrasie en kwaliteit. 'n Sentrale aspek was die verbetering van onderwysopvoeding van basiese onderwys en die professionele ontwikkeling van onderwysopvoeders (Zeichner & Dahlström 1999).

Hervorming vereis inligting oor vordering en waardeskatting van prosesse en prosedures om vas te stel wat reeds bereik is. In 1995 is die SACMEQ (Southern Africa Consortium for Monitoring of Quality) projek geloods om 'n opname te doen van skole in Namibië. Friedhelm Voigts, Direkteur van EMIS (Education Management Information Systems), Afdeling van die Direktoraat Beplanning en Ontwikkeling, was die koördineerder van die nasionale ondersoek vir die Ministerie van Basiese Onderwys en Kultuur. Een van Voigts (in Snyders & Voigts 1998:35) se 31 beleidsvoorstelle aan die Ministerie van Basiese Onderwys en Kultuur wat verslag gelewer het op die eerste SACMEQ, was dat 'n analise op 'n streeksbasis gedoen moes word van die verhouding van vroulike onderwysers in primêre grade. Daar moes vasgestel word of aksie nodig is om die geslagsbalans in die onderwyserskorps te verbeter. Voigts het verder aanbeveel dat ondersoek ingestel moes word na die persentasie vroulike onderwysers en vroulike skoolhoofde sodat maatstawwe geïmplementeer kan word om gelyke bevorderingsvooruitsigte vir vroulike en manlike onderwysers te verseker. Hy het hierdie beleidsvoorstel gedoen na aanleiding van die bevinding dat die leerders van skole wat onder leiding van vroulike skoolhoofde staan, wissel tussen 10 persent in die Keetmanshoop- en Rundu Onderwysstreek tot omtrent 40 persent in Ondangwa-Oos Onderwysstreek. Die verhouding van vroulike skoolhoofde het noemenswaardig verskil van die persentasie vroulike onderwysers.

Voigts (in Snyder & Voights 1998:155) het die volgende voorgestel:

The reasons for the great disparity between the percentage female teachers and the percentage female school principals should be established and, if required, measures should be taken to ensure that female teachers are considered for promotion on an equal basis with their male colleagues.

Hoewel daar dus al vordering gemaak is en baie werk gedoen is in 'n poging om gelykheid tussen mans en vroue te bewerkstellig, is daar nog steeds weerstand teen veranderings en is vroue nog steeds as gevolg van tradisionele houdings en geslagstereotipering onderverteenvoerdig in alle senior posisies in alle sektore van die Namibiese samelewing (Namibia, National Gender Policy 1997).

1.2 PROBLEEMSTELLING EN FOKUS

Hoewel daar so baie gedoen word om die benadeelde toestand van vroue in Namibië reg te stel, is dit vandag nog so, dat, hoewel vroue die onderwysprofessie domineer in Namibië, daar meer mans as vroue verteenwoordig is in die bestuur van die onderwysstelsel van Namibië. 72% werknemers by die hoofkantoor van die Ministerie van Onderwys en Kultuur, 100% direkteure van die onderwysstreek (Regional Directors), 67% skoolhoofde van primêre skole en 94% skoolhoofde van sekondêre skole is mans (Otaala, Mostert, Keyter & Shaimenanya 1999:225).

"The Namibian Women's Manifesto" (Frank 1999:11) som die situasie in Onderwys en Opleiding in Namibië soos volg op:

While the majority of teachers in basic education are women, men predominate in school management and at higher levels of decision making in education. Although the University of Namibia has established a Gender Training and Research Programme, the research output is low and collaboration with other institutions and NGO's is minimal.

Vroue van Namibië ondervind talle hindernisse wat hulle daarvan weerhou om tot leierskapsposisies bevorder te word. Hierdie hindernisse word dikwels gekoppel aan die tradisionele rol van die vrou en is dikwels ook intrinsiek van aard.

Na aanleiding van bogenoemde situasie is die spesifieke probleem wat ek in hierdie studie gaan ondersoek: Hoe kan Namibiese vroue die hindernisse wat hulle van leierskapsposisies weerhou, oorkom en watter rol kan professionele en selfontwikkeling in hierdie verband speel? Aspekte wat vir die studie van belang is, sluit die volgende in:

- Wat is die hindernisse wat Namibiese vroue van leierskapsposisies in die onderwys weerhou?
- Hoe het vroulike leiers in die onderwys hierdie hindernisse oorkom?
- Die paradigmaskuif wat in die leierskapsbenadering in die algemeen, en in die onderwys spesifiek plaasgevind het, asook die implikasies daarvan vir die vrou.
- Die huidige stelsel van professionele en selfontwikkeling en hoe vroue daardeur bemagtig word.
- Bestaande beleid en wetgewing ten opsigte van die bevordering van vroue tot posisies

van leierskap in die onderwys.

- Hoe kan professionele- en selfontwikkeling bydra tot die bemagtiging van vroue vir leierskapsposisies in die onderwys?

1.3 OMVANG EN MOTIVERING

Sommige onderwyseresse sien hul professionele ontwikkeling as twee verskillende bane, naamlik **dit** wat hulle in hul klaskamers doen en **dit** wat hulle nodig het as hulle na 'n meer senior posisie sou wou beweeg (Bush, Bell, Boam & Glatter 1999:104). Vir die onervare, asook vir die ervare onderwyseres, is professionele ontwikkeling wat kan bydra tot beter onderrig in hul klaskamers van groot belang, maar sommige onderwyseresse stel belang in professionele ontwikkeling om tot leierskapsposisies in die onderwys te kan vorder.

As onderwyseres het ek 'n stadium in my lewe en loopbaan bereik waar ek belangstel om 'n leierskapsposisie in die onderwys te beklee. Deur my studies poog ek om my professioneel beter te bekwaam en voor te berei vir 'n leierskapsposisie in die onderwys.

As student in die leierskapsveld in Onderwysbestuur glo ek dat deur 'n studie soos hierdie Namibiese vroue:

- insig sal kry in die paradigmaskuif wat in die leierskapsbenadering in onderwys plaasgevind het en die hindernisse wat hul verhoed om tot leierskapsposisies in die onderwys bevorder te word;
- hul bestuursvermoë self sal kan ontwikkel; en

- maniere sal vind om hulself te bemagtig om tot leierskapsposisies in die onderwys bevorder te word.

As die onderwysstelsel van Namibië 'n werklik demokrasie stelsel is, is dit niks minder as reg dat vroue gelyke verteenwoordiging in al die vlakke van die stelsel, insluitend bestuursposte, behoort te beklee nie. Ek hoop dus dat my navorsing 'n bydrae sal lewer om vroue te bevry van die beperkinge wat hulle van leierskapsposisies in die onderwys weerhou, sodat hulle hul optimale potensiaal kan bereik om 'n volwaardige plek te beklee binne die demokratiese onderwysstelsel van Namibië.

1.4 DOELSTELLINGS EN TEORETIESE UITGANGSPUNTE

Volgens Gough (2000:4) verwys metodologie na die teorie om kennis te produseer en voorsien dit 'n rasionaal vir die manier waarop die navorser te werk gaan. Metodologie verwys na meer as 'n besondere tegniek soos om 'n onderhoud te voer of 'n opname te doen. Dit voorsien eerder 'n rede vir die gebruik van 'n spesifieke tegniek om die kennis of begrip te verkry waarna die navorser soek. Hierdie siening word ook deur Cohen en Manion (1994:39) gehuldig wanneer hul skryf:

... the aim of methodology is to help us to understand, in the broadest possible terms, not the products of scientific enquiry but the process itself.

Verskillende benaderings tot navorsing begin met verskillende veronderstellings of aannames oor realiteit en kennis en dit lei tot verskillende maniere om 'n navorsingsprobleem te

konstrueer en tot verskillende keuses van metodologie (Connole, 1993:21). Die gevolg hiervan is dat daar in metodologie verskillende paradigmas onderskei word. Volgens Creswell (1994:1) begin die ontwerp van 'n studie met die keuse van 'n onderwerp en paradigma. Hy voer verder aan dat paradigmas in menslike en sosiale studies ons help om 'n fenomeen of verskynsels te verstaan. Morrow (in Waghid 2002:42) voer aan dat daar soms na 'n paradigma verwys word as 'n vorm van diskoers 'die taal van denke', 'n vorm van bewustheid' of 'n vorm van rasionaliteit'. Durrheim (1999, aangehaal in Terre Blanche (ed.) 1999:36) sien paradigmas as:

... systems of interrelated ontological, epistemological and methodological assumptions. Paradigms act as perspectives that provide a rationale for the research and commit the researcher to particular methods of data collection, observation and interpretation.

Soms onderskei skrywers tussen twee paradigmas (Cohen & Manion 1980; Marcinkowski 1993; Creswell 1994; Durrheim 1999 in Terre Blanch 1999; Le Grange, 2000), ander maak onderskeiding tussen drie (Gough 2000) en sommige onderskei vier (Connole 1993; Best & Kahn 1998; Waghid, 2002). Metodologie word breedweg in die volgende vier paradigmas verdeel, naamlik die positivistiese-, die interpretiewe, die kritiese- en postmoderne paradigma.

Die doel van my studie is om ondersoek in te stel na faktore wat vroue beperk om tot leierskapsposisies in die onderwys te vorder en hoe vroue wat wel leierskapsposisies beklee, die faktore wat vroue beperk, oorkom het en die rol wat professionele en selfontwikkeling hierin gespeel het. Die doel van my studie het dus implikasies vir my metodologiese

benadering. Ek gaan vervolgens verduidelik waarom ek voel dat interpretivisme wat binne die kritiese paradigma val, na my mening, die geskikste vir my feministiese navorsing is.

1.4.1 Feministiese navorsing

Volgens Lather (1991:71) behels feministiese navorsing eenvoudig net om die sosiale konstruksie van geslag die middelpunt van 'n mens se ondersoek te maak. Scott en Usher (1996:131) huldig die standpunt dat feminisme nie deur navorsers gesien word as 'n metode nie, maar eerder as 'n perspektief wat in alle dissiplines geïnkorporeer kan word met die doel om vernuwing in metodes teweeg te bring. Callaway (1981:460 in Lather 1991:72) voer aan:

The overt ideological goal of feminist research in the human sciences is to correct both the *invisibility* and *distortion* of female experience in ways relevant to ending women's unequal social position. This entails the substantive task of making gender a fundamental category for our understanding of the social order, 'to see the world from women's place in it' .

Olensen (in Punch 1998:141) sluit hierby aan met die volgende aanhaling:

It is important to centre and make problematic women's diverse situations and the institutions and frames that influence those situations, and then to refer the examination of that problematic to theoretical, policy, or action frameworks in the interests of realizing social justice for women.

Daar kan vyf gemeenskaplike kenmerke in feministiese metodologie onderskei word, naamlik: die verwerping van positivisme, die waardegelaaideheid van wetenskap, die aanneming van 'n liberale metodologie; die ontwykende invloed van geslagsverhoudings en die nastreef van nie-hiërargiese navorsingsverhoudings. Sommige van hierdie kenmerke word met ander perspektiewe gedeel, veral die kritiese teoretikusse en die postmoderniste (Haig 1997 in Punch 1998:142). Ek gaan vervolgens interpretivisme en kritiese teorie as teoretiese uitgangspunte vir my navorsing bespreek.

1.4.2 Interpretivisme

Die interpretiewe teorie berus op twee sentrale beginsels, naamlik:

- die selfbegrip van die individu wat die grondslag vorm van alle sosiale interpretasies (hermeneuties of fenomenologies).
- menslike interpretasies en verduidelikings is deursigtig en verberg nie enige dieper begrip van gebeure nie (Waghid 2002:46).

Hierdie paradigma word ook die kwalitatiewe, konstruktivistiese, naturalistiese, postpositivistiese of breedweg, die fenomenologiese ondersoek genoem (Cohen & Manion 1994; Creswell 1994; Best & Kahn 1998). Erickson (Best & Kahn 1998: 239) gebruik die term 'interpretiewe' omdat dit 'n meer oorkoepelende term is wat vir alle kwalitatiewe navorsingsmetodes gebruik kan word en omdat dit ook die bewering dat die benadering eenvoudig anti-positivisties is, vermy. Ek stem saam met hierdie siening en daarom gebruik ek ook die term 'interpretiewe teorie'.

Interpretivisme is begin as 'n teenreaksie teen die positivistiese tradisie van die negentiende eeu deur skrywers soos Dilthey, Weber en Kant (Smith in Cresswell 1994). Volgens die positivis word die dinge van die wêreld objektief beskou sonder dat 'n mens deur die menings van ander beïnvloed word. Die dinge van die wêreld daarbuite wat beleef word, is deel van 'n objektiewe realiteit, 'n reële wêreld buite en onafhanklik van menslike wesens. Hierdie siening van die positivis stem ooreen met die logiese metodes en prosedures van die natuurwetenskappe soos wiskunde, fisika of chemie. Daar is, volgens die positivisme, net een ware vorm van verduideliking. Relativiste noem dit die deduktief-nomologiese (D-N) model van verduideliking. Die D-N model van verduideliking bevat 'n nomologiese stelling sowel as 'n deduktiewe argument. Wanneer A (1) plaasvind, dan gebeur B, A (2) vind plaas dus vind B (3) plaas. As 1 en 2 dus albei waar is, dan moet 3 ook waar wees. 1, 2 en 3 vorm dan 'n geldige deduktiewe argument soos byvoorbeeld: "Wanneer die onderwyser inligting aan 'n kind deurgee, dan leer die kind" is byvoorbeeld 'n nomologiese stelling. (Waghid 2002:43).

Cohen en Manion (1994:26) stel dit dat die interpretiewe teoretici die idee van 'n objektiewe, afsydige waarnemer verwerp en dat individue se gedrag slegs verstaan kan word deur die navorser wat hul verwysingsraamwerk deel: 'n begrip van individue se interpretasie van die wêreld om hulle moet vanaf die binnekant, en nie van die buitekant af nie, kom. Volgens die voorstanders van hierdie paradigma is realiteit subjektief en veelvuldig soos wat dit deur die individue wat betrokke is by die situasie wat ondersoek word, gesien word (Cresswell 1994:4). Objektiviteit is volgens hierdie paradigma onmoontlik omdat die navorser probeer om die afstand tussen hom of haar en diegene wat ondersoek word, te verklein en daarom is

die resultate van die ondersoek altyd die gevolg van interaksie tussen die navorser en die nagevorstes (Cresswell 1994:6). Cresswell (1994:6) stel dit soos volg:

... the investigation admits the value-laden nature of the study and actively reports his of her values and biases, as well as the value nature of the information gathered from the field.

Dit is op grond van hierdie basis dat die taal van die studie gewoonlik in die eerste persoon en persoonlik van aard is.

1.4.3 Kritiese teorie

Die kritiese teorie deel sekere kenmerke met die interpretivisme, maar waar die interpretivisme daarop aanspraak maak dat die selfbegrip die grondslag van alle sosiale verduideliking vorm, voeg die kritiese teorie 'n verdere dimensie, wat fokus op die potensiaal om menslike aksies te begryp, by. Die kritiese teorie dring dus daarop aan dat selfbegrip verduidelik moet word. Kennis word dan emansipatories en stel die navorser en die nagevorstes in staat om hulself te bevry van beperkende sosiale kragte (Connole 1993:20). Carr en Kemmis (1986:137) stel dit dat 'n kritiese sosiale wetenskap moet probeer om die 'interpretiewe' benadering verder te beweeg as 'n tradisie wat gemoeid is daarmee om onkritiese vertolkings van individuele selfbegrip teweeg te bring, sodat die oorsake van verwronge selfbegrip opgeklaar, verduidelik en uit die weg geruim kan word.

Die belangrikste dimensie van kritiese navorsing is die feit dat dit aangedryf word deur emansipatoriese belange; dit is, die doel om by te dra tot verandering in mense se begrip van hulself en hul praktyke om hul sodoende te bevry van die beperkinge van die samelewing (Waghid 2002:48). Fay (1987:28) skryf as volg:

The crucial element is providing the means whereby the members of its audience can come to see themselves in a radically different way from their current self-conception.

Lather (1991:109) sluit hierby aan deur aan te voer:

A primary concern of discourse toward critical social science is how to generate knowledge in ways that turn critical thought into emancipatory action.

Een van die voorste teoretici op die gebied van kritiese teorie is Habermas. Habermas (in Young 1990:35) redeneer:

An adequate understanding of our society and the state of our knowledge can be provided only by critical reason.

Selfdinkondersoek is vir Habermas noodsaaklik sodat mense in 'n sekere situasie moet dink aan maniere waarop hul situasie verbeter kan word. Hy gaan van die standpunt uit dat die kritiese teorie gegrond moet wees op die idee van 'n "organisering van verligting" (Habermas in Waghid 2002:51). Hierdie idee het twee dimensies, naamlik die 'ideale pedagogiese spraaksituasie' en die hervorming van instellings. Die 'ideale pedagogiese spraaksituasie' het te doen met die wedersydse kommunikatiewe verhouding tussen die leerder en die onderwyser waarbinne die leerder in staat is om rasonale oordele te maak oor sienings, of

ten minste om dit te beskou op 'n manier wat oop is vir rasionele beoordeling. Sodoende word verhoed dat een van die partye, die leerder of die onderwyser, oorheers word. Die hervorming van instellings behels dat die kritiese teorie die desentralisering van administratiewe behoefte meebring en instellings bevry word van burokratiese en tegniese belange. Daar moet ook verder herteoretiseer word oor die institusionele rolle van lede vir wie hul eie tegniese, egosentriese belange swaarder weeg as die behoefte aan groter openlikheid (Habermas in Waghid 2002:51).

'n Derde dimensie van Habermas se kritiese teorie behels die organisering van aksie. Young (in Waghid 2002:51) stel hier die idee voor dat kommunikatiewe interaksie tussen leerder en onderwyser behoort te lei tot nuwe kennis wat stelselmatig geïnkorporeer word in die proses van verandering. Daar word dus nie net daarvoor gepraat nie, maar iets daaraan gedoen. Daar word opgetree (Waghid 2002:51). Vir Carr en Kemmis (1986:147) behels die organisering van aksie die seleksie van toepaslike strategieë, die oplossing van taktiese vrae en die uitvoering daarvan in die praktyk self. Dit is die 'doen' wat agterna oordink word en wat waarskynlik gelei is deur die uitkomst van vorige refleksie.

Waghid (2002: 52) redeneer dat die kritiese emansipatoriese kritiek op beleid wat deur Habermas voorgestel is, nie net 'n aanval op die onderdrukkende aard van Westerse rasionaliteit, kultuur en vernuwing is nie, maar dit het ook die oorheersing en aansprake van waarheid van die positivistiese teorie verwerp. Kritiese teorie het te voorskyn getree as 'n aanval op die onderwysstelsels wat meestal van positivistiese ondersoek gebruik maak om organisatoriese strukture te vorm.

Ek gaan subjektief by die ondersoeksituasie betrokke wees en probeer om die afstand tussen my en die vroue wat ek ondersoek, te verklein. Die resultate van my ondersoek is dus die gevolg van my interaksie met die vroue met wie ek onderhoude voer. Ek gaan die probleem ondersoek om insig en selfbegrip te verkry. My ondersoek is dus interpretivisties. Dit is egter nie vir my genoeg om net insig in die probleem en selfbegrip te verkry nie. Ek wil ook hê dat my ondersoek emansipatoriese reaksies en selfdinkondersoek tot gevolg sal hê. Ek wil hê dat daar 'n verandering in die vroue se begrip van hulself sal plaasvind en dat hulle sal dink aan maniere om hul situasie te verbeter. Ek stem saam met Fay (1975:97) wanneer hy argumenteer:

... theories must not simply explain the sources and nature of discontent experienced by the social actors, but also must demonstrate how it is that such discontent can be eliminated by removing, in some specified way, the structural contradictions which underlie it.

Dit is dan ook om hierdie rede dat ek aangetrokke voel tot die kritiese teorie, wat 'n uitbreiding van interpretivisme is, en dit as die mees geskikte paradigma beskou om my navorsing in uit te voer.

1.5 NAVORSINGSMETODES EN TEIKENGROEP VAN DIE NAVORSING

Metodes verwys na die reeks benaderings wat in opvoedkundige navorsing gebruik word om inligting te versamel wat gebruik kan word as 'n basis vir die interpretasie en gevolgtrekkings.

Dit verwys na die tegniek en prosedures wat gebruik word in die proses van inligtingversameling (Cohen & Manion 1994:38). Anderson (1990:107) stel dit soos volg:

A research method is an approach to addressing a research question or problem.

Ek gaan van 'n kwalitatiewe ondersoek gebruik maak in hierdie studie. Kwalitatiewe navorsing het die volgende kenmerke: Dit is eerstens konteks-spesifiek, dit wil sê, mense en ervarings kan nie in isolasie van hul agtergrond of konteks verstaan word nie. Tweedens moet die ondersoek plaasvind binne 'n natuurlike raamwerk en nie binne 'n abstrakte of teoretiese raamwerk nie. 'n Derde kenmerk van 'n kwalitatiewe benadering is dat die probleem as 'n geheel ondersoek word en nie in isolasie van die verlede of toekoms nie. Die vierde kenmerk van die kwalitatiewe benadering is dat kwalitatiewe navorsers van 'n interpretiewe verwysingsraamwerk gebruik moet maak om betekenis aan ervarings te gee. In hierdie sin beteken dit dat kwalitatiewe ondersoek nie net 'n soeke na kennis ter wille van kennis is nie, maar 'n soeke na die betekenis van kennis (Sherman 1990:46; Vulliamy, Lewin & Stephens 1990:11).

Merriam (1988:19) beklemtoon die volgende kenmerke van kwalitatiewe navorsing wat ook prominent in gevallestudies na vore kom:

- Kwalitatiewe navorsing is hoofsaaklik geïnteresseerd in die proses eerder as in die produkte of uitkomst.
- Kwalitatiewe navorsing stel belang in betekenis, dit wil sê, hoe mense sin maak van hul lewe, ervarings en hul konstruksie van die wêreld.

- Dit behels veldwerk - jy moet fisies uitgaan na mense, terreine, omgewings, instellings, om hul doen en late in hul natuurlike omgewing waar te neem.
- Die navorser is die primêre instrument vir die insameling van inligting.

Twee ander belangrike kenmerke van kwalitatiewe navorsing is dat dit beskrywend en induktief is. In 'n kwalitatiewe ondersoek stel 'n mens belang in proses, betekenis en begrip. Woorde of prentjies, eerder as getalle, word gebruik om oor te dra wat die navorsers geleer het oor die verskynsel - dit is dus beskrywend.

Binne die kwalitatiewe metodes of benaderings word daar verskeie ontwerpe aangetref, maar die vier ontwerpe wat die meeste in die sosiale en menswetenskappe aangetref word is: etnografie, die grondteorie, gevallestudies en fenomenologiese ondersoeke (Creswell 1994:11-12). Ek maak van 'n kwalitatiewe gevallestudie in my navorsing gebruik.

Gevallestudies het verskillende betekenis vir verskillende skrywers. Sturman (in Bassey 2000:26) beskryf gevallestudie as:

A generic term for the investigation of an individual, group or phenomenon. ... case study researchers hold that to generalise or predict from a single example requires an in-depth investigation of the interdependencies of parts and the patterns that emerge.

Vir Yin (1994:13) is die essensie van gevallestudie die feit dat dit 'n ondersoek in die werklike lewe is. Hy skryf soos volg:

Case study is an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real-life context, especially when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident.

Merriam (1988:21) som 'n kwalitatiewe gevallestudie soos volg op:

Case studies are particularistic in that they focus on a specific situation of phenomenon; they are descriptive; and they are heuristic - that is, they offer insights into the phenomenon under study.

Omtrent enige iets kan as 'n geval beskou word. Die geval kan eenvoudig of ingewikkeld wees. Miles en Huberman (in Punch 1998:152) definieer 'n geval as 'n soort fenomeen wat binne 'n gebonde konteks plaasvind. Die geval kan dus individueel, of 'n rol, of 'n klein groepie, of 'n gemeenskap, of 'n organisasie of 'n nasie wees. Dit kan ook 'n beleid, 'n proses, 'n besluit, of 'n insident of voorval wees, sowel as nog ander moontlikhede. Bewer en Hunter (in Punch 1998:152) onderskei tussen ses verskillende soorte eenhede wat bestudeer kan word in die navorsing van sosiale studies, naamlik: individue; aksies en interaksies; insidente en gebeure; eienskappe van individue; gedragskodes of oorsake van gedrag ('residues and artefacts of behaviour') en gemeenskaplikhede.

Die volgende algemene kenmerke van gevallestudies word deur Punch (1998:153) onderskei:

- Eerstens is dit 'n 'gebonde sisteem'. Dit is dus belangrik dat die navorser die grense van die geval identifiseer en so duidelik as moontlik omskryf.

- Tweedens is die geval 'n geval van iets. Dit lyk moontlik voor die hand liggend, maar dit is belangrik vir die fokus van die studie en om die logika en strategie van die navorsing duidelik te maak. Die identifisering van wat die geval is, is ook belangrik vir die analise van inligting.
- Derdens is dit belangrik dat daar gepoog moet word om die eenheid, heelheid en integriteit van die geval te behou en terselfdertyd 'n spesifieke fokus te hê omdat alles, selfs al is dit net een geval, nie bestudeer kan word nie. Die woord 'holisties' word dikwels in hierdie verband gebruik.
- Laastens sal daar waarskynlik van veelvuldige insamelingsmetodes en inligtingsbronne gebruik gemaak word binne 'n tipiese natuurlike omgewing. Metodes soos observasie, onderhoud en verhalende verslae is tipies van kwalitatiewe ondersoek.

Merriam (1988:11) onderskei ook tussen vier essensiële eienskappe van gevallestudies. Dit is partikularisties, beskrywend, heuristies en induktief. Hierdie eienskappe stem ooreen met die eienskappe van 'n kwalitatiewe ondersoek en met die kenmerke wat Punch onderskei het.

Ek gebruik 'n kwalitatiewe gevallestudie vir my navorsing. Die geval wat ek gaan bestudeer is die leierskapsontwikkeling van vroue. Die gebonde sisteem is die onderwys in Namibië. Ek gaan onderhoud voer met vroue in die onderwys en 'n literatuuroorsig doen. Onderhoudvoering word in hoofstuk vier in meer besonderhede bespreek.

'n Literatuuroorsig is belangrik omdat dit 'n raamwerk verskaf vir die navorsing en dit identifiseer die area van kennis wat die studie wil uitbrei (Marshall en Rossman 1989:35). Dit

vorm 'n konseptuele raamwerk wat die praktyk inlig en die formasie en aanwysing van bronne fokus (Schostak 2002:27). 'n Literatuuroorsig interpreteer en sintetiseer wat nagevors en gepubliseer is in die area van belangstelling.

Daar is min twyfel daaroor dat 'n literatuuroorsig 'n studie op baie maniere kan versterk. Daar word egter gedebatteer oor die beste tyd om 'n literatuuroorsig te doen (Merriam 1988:61-63). Ek doen aan die begin van my studie 'n literatuuroorsig om 'n konseptuele analise van leierskapsontwikkeling van vroue in die onderwys te doen en ook om agtergrondinligting oor vroue in die onderwys in Namibië te bekom. Sodoende kry ek insig in wat alreeds in my veld van belangstelling nagevors is en vorm dit 'n konseptuele raamwerk vir my verdere navorsing.

'n Algemene punt van kritiek betreffende gevallestudies is die veralgemeenbaarheid daarvan. Die studie is dikwels net op een geval gebaseer en dus kan die vraag ontstaan hoe daar dan veralgemeen kan word. Dit is dus nodig om die vraag ernstig op te neem. Die eerste punt is om te vra of ons wel die betrokke gevallestudie wil veralgemeen. Volgens Pring (2000:41) is dit nie altyd moontlik om 'n besondere intense studie te veralgemeen na ander situasies nie, hoewel 'n lewendige beskrywing 'n mens bewus kan maak van soortgelyke moontlikhede in ander situasies.

Daar is twee soorte situasies in gevallestudies waar die doelwit nie is om te veralgemeen nie. In die eerste plek kan die geval so interessant en belangrik wees, of so misverstaan word dat dit 'n studie in eie reg verdien. Of dit mag uniek wees in een of ander belangrike aspek en

daarom waardevol wees om te bestudeer. Voorbeelde hiervan is Stake se intrinsieke gevallestudies (Punch 1998:153). Stake (1995:3 in Bassey 2000:29) onderskei tussen intrinsieke en instrumentele gevallestudie. Met 'n intrinsieke gevallestudie verwys hy na navorsing in 'n spesifieke situasie vir eie ontwil, ongeag belange van buite:

The case is given. We are interested in it, not because studying it we learn about other cases or about some general problem, but because we need to learn about that particular case. We have an intrinsic interest in the case.

Met 'n instrumentele gevallestudie, aan die ander kant, verwys hy na navorsing in een of meer spesifieke situasies met die oog daarop om 'n buitebelang te verstaan (Bassey 2000:29). Donmoyer (in Eisner & Peshkin 1990:197) huldig die standpunt dat dit wil voorkom asof kwalitatiewe gevallestudies baie meer waarde het vir toegepaste velde soos opvoedkunde, berading en sosiale werk as wat tradisioneel geglo is. Ek doen 'n intrinsieke gevallestudie omdat die geval, naamlik leierskapsontwikkeling van vroue, 'n algemene probleem is wat ek binne 'n spesifieke situasie, die Namibiese onderwysstelsel, gaan ondersoek en omdat daar 'n behoefte is om meer oor die probleem uit te vind.

Vir die doel van my studie is die teikengroep van my navorsing vroue in die onderwys in Namibië. Ek voer onderhoude met vroue by verskillende skole. Ek praat met vroue wat leierskapsposisies beklee sowel as met onderwyseresse. Sodoende stel ek ondersoek in na die faktore wat vroue verhoed om tot leierskapsposisies te vorder en ook hoe die vroue wat wel leierskapsposisies beklee, hierdie beperkende faktore oorkom het en hoe professionele en selfontwikkeling daartoe bygedra het.

1.6 STUDIEPROGRAM

Ek gaan in hoofstuk twee deur middel van 'n literatuuroorsig 'n konseptuele analise van leierskapontwikkeling van vroue in die onderwys doen. Ek kyk na aspekte soos leierskapstyle, professionele en selfontwikkeling, vroue en mag, bemagtiging, ensovoorts. Dit vorm die raamwerk vir my verdere navorsing.

In hoofstuk drie kyk ek spesifiek na vroue in die onderwys in Namibië. Ek stel ondersoek in na beleide, wetgewing, ensovoorts, ten opsigte van vroue in die Namibiese onderwysstelsel.

Hoofstuk vier is 'n kwalitatiewe ondersoek na die wyses waarop vroue hulself bemagtig het deur middel van professionele en selfontwikkeling. Ek doen 'n gevallestudie en samel my inligting hoofsaaklik in deur middel van semi- gestruktureerde onderhoude met vroue in die onderwys. Daarna doen ek 'n analise van die inligting wat ek ingesamel het deur die inligting in verskillende temas te groepeer.

In hoofstuk vyf lewer ek 'n kritiese respons op die demokratisering van leierskapontwikkeling.

Hoofstuk ses bevat die samevatting van my navorsing en moontlikhede vir verdere navorsing.

1.7 OPSOMMING

Ek het in die inleiding van die hoofstuk kortliks die agtergrond geskets van die plek van vroue in die samelewing in Namibië. Hoewel daar al vordering gemaak is om geslagsgelykheid te bewerkstellig, is daar nog steeds baie weerstand teen verandering en bly vroue nog steeds onderverteenvoerdig in alle belangrike posisies van die Namibiese samelewing, ook in die onderwys. Ek het die probleem bespreek dat vroue talle hindernisse ondervind wat hulle daarvan weerhou om tot leierskapsposisies in die onderwys bevorder te word.

Die fokus van my studie is hoe vroue hierdie hindernisse kan oorkom asook die rol wat professionele en selfontwikkeling in hierdie verband kan speel. My motivering vir die navorsing is hoofsaaklik om 'n bydrae te kan lewer tot die bevryding van vroue van die beperkinge wat hulle van leierskapsposisies in die onderwys weerhou en om aan maniere te dink waarop hulle hul situasie kan verbeter.

Vervolgens het ek my doelstellings en teoretiese uitgangspunte bespreek. Ek maak van interpretivisme en die kritiese teorie gebruik vir my feministiese navorsing. Bloot net insig in die probleem is nie vir my genoeg nie en daarom vind ek aanklank by die kritiese teorie met sy emansipatoriese belange.

Laastens het ek my navorsingsmetodes en die teikengroep van my navorsing bespreek. Ek gebruik 'n kwalitatiewe gevallestudie as navorsingsmetode en samel my inligting hoofsaaklik

in deur middel van semi-gestruktureerde onderhoude wat ek met vroue in die onderwys van Namibië voer, asook deur middel van 'n literatuuoroorsig.

HOOFSTUK 2

LITERATUUROORSIG EN KONSEPTUELE ANALISE VAN LEIERSKAPONTWIKKELING WAT BETREF VROUE IN DIE ONDERWYS

2.1 INLEIDING

Voordat ek 'n kwalitatiewe ondersoek kan doen na die wyse waarop vroue hulself bemagtig het vir leierskapsposisies in die Namibiese onderwys en hoe professionele en selfontwikkeling daartoe bygedra het, is dit eers nodig om 'n literatuuursoeg te doen om vroueleierskap te konseptualiseer en in perspektief te plaas. Soos ek reeds in hoofstuk een genoem het, is 'n literatuuursoeg belangrik omdat dit 'n konseptuele raamwerk vorm wat die praktyk inlig en die formasie en aanwysing van bronne fokus (Schostak 2002:27).

2.2 KONSEPTUALISERING VAN GESLAG

Vir die doel van my studie is dit belangrik en nodig om vas te stel wat daar met geslag, geslagsrolle en geslugsanalise bedoel word, omdat ek spesifiek ondersoek instel na die vrou se posisie in die onderwys. Daar moet ook duidelikheid verkry word oor wat geslugsgeelykheid en –billikheid en geslag en ontwikkeling behels, asook wat bedoel word met geslugsdiskriminasie.

2.2.1 Geslag, geslagsrolle en geslagsanalise

Geslag kan twee betekenisse hê, naamlik die biologiese verskille tussen mans en vroue of dit kan verwys na die sosiale verskille en verhoudings tussen mans en vroue wat wyd uiteenlopend verskil tussen samelewings en kulture (UNESCO 2000:6). Vir die doel van hierdie studie verwys geslag na die sosiale verskille tussen seuns en dogters en vroue en mans wat sosiaal gekonstrueer is eerder as dat dit biologies bepaal word. Die begrip geslag word gebruik om die rolle, verantwoordelikhede, beperkinge, geleenthede en behoeftes van vroue en mans in alle areas en in enige gegewe sosiale konteks te analiseer (UNESCO 2000:6).

Geslagsrolle is aangeleerde gedrag binne 'n gegewe samelewing, gemeenskap of 'n ander sosiale groep. Dit bepaal die aktiwiteite, verantwoordelikhede en take wat as manlik of vroulik geïnterpreteer word. Geslagsrolle word beïnvloed deur ouderdom, ras, klas, etnisiteit en godsdiens asook deur die geografiese, ekonomiese en politieke omgewing. Geslagsrolle is geneig om dinamies te wees. Dit verskil van een kultuur en tydspanne na 'n ander en word gekarakteriseer deur ongelyke geslagsverhoudings (UNESCO 2000:6).

Geslagsanalise word gebruik om die verskille tussen mans en vroue se spesifieke aktiwiteite, behoeftes, toestande, toegang tot ontwikkelingsvoordele en besluitneming te diagnoseer. Dit bestudeer ook die verwantskap tussen bogenoemde en ander faktore in die groter sosiale, politieke, ekonomiese en politieke omgewingskonteks. Die belangrikste gevolg van geslagsanalise is die versameling van inligting in verband met geslagsverskille en

geslagsensitiewe inligting wat betrekking het op die betrokke bevolking. Geslagsanalise is die eerste stap in geslagsensitiewe beplanning om geslagsgelykheid te bevorder (UNESCO 2000:6).

2.2.2 Geslagsgelykheid en -billikheid

John Rawls se "Theory of Justice" gee 'n goeie verduideliking van die beginsels van gelykheid en regverdigheid. John Rawls verwys dikwels na sy teorie oor regverdigheid as "justice as fairness" (regverdigheid as billikheid) (Rawls 1971). Sy teorie is gegrond op die aanvaarding van twee basiese beginsels van regverdigheid wat weer sodoende 'n regverdige en moreel aanvaarbare samelewing verseker.

Die eerste beginsel waarborg die reg van elke mens om die mees omvattende basiese vryhede te hê wat tegelykertyd versoenbaar is met die vryhede van elke ander persoon.

Die tweede beginsel is dat (a) ongelykhede in 'n samelewing slegs aanvaarbaar is in soverre die ongelykhede die minderbevoorregtes in die samelewing wesentlik kan help en (b) die ongelykhede in verband gebring kan word met posisies of betrekkinge of werkseleenthede in 'n samelewing waar elkeen gelyke geleenthede het om dit te bekom.

Om hierdie beginsels universeel aanvaarbaar te maak het hy die "veil of ignorance" bekend gestel waar persone in 'n situasie geplaas word wat hy die "original position" noem. Die kern is dat, terwyl die persone in die "veil of ignorance" is, hulle nie weet wie hulle in die werklike

lewe is nie. Hulle het dus net 'n algemene kennis oor die feite van die lewe en samelewing. Die idee is dat persone in die "veil of ignorance" uiteindelik 'n samelewing sal saamstel wat vir elkeen billik is omdat hulle nie die risiko sal wil neem om self in 'n onuithoudbare posisie te beland nie (Jedicke 1997; Cavalier, Mellon & Ess 2003).

Fennema (in Sanders 1997) se definisie van geslagsbillikheid sluit aan by Rawls se tweede beginsel van regverdigheid:

Gender equity as the set of behaviours and knowledge that permits educators to recognise inequality in educational opportunities, to carry out specific interventions that constitute equal educational treatment, and to ensure equal educational outcomes.

Dit is belangrik om die verskil tussen gelykheid en billikheid, wat verwant maar nie dieselfde is nie, te verstaan. Gelykheid verwys na 'n verbintenis om alle mense wat in dieselfde situasie is, dieselfde te behandel. Dit het te doen met eendersheid, soos byvoorbeeld om in onderwys seker te maak dat sommige kinders nie meer of beter handboeke as ander kry of in kleiner klasgroepe opgedeel word as ander as gevolg van hul ras of die streek van die land waarvandaan hulle kom nie. Om gelykheid te bereik beteken ook om seker te maak dat kinders nie uitgesluit word of ontmoedig word om keuses te maak wat kan lei tot beter werksgeleenthede omdat hulle meisies is nie (Ministry of Education and Culture, Namibia 1993; Ministry of Higher Education, Vocational Training, Science and Technology 1998).

Terwyl gelykheid te doen het met eendersheid, het billikheid ("equity") te doen met regverdigheid en regmatigheid. Terwyl die waarborg van gelykheid dikwels 'n belangrike stap is om billikheid te bereik, is daar soms spanning tussen die twee en gaan hulle nie hand aan hand nie. Waar daar doelbewuste diskriminasie en benadeling plaasgevind het, mag dit nodig wees om mense verskillend te behandel om regverdigheid en billikheid teweeg te bring. Regstellende aksie, byvoorbeeld, beteken om spesiale aanmoediging en ondersteuning te gee aan die mense, insluitend vroue, wat in die verlede diskriminasie teen hulle beleef het. Nie almal hoef hierdie spesiale bystand te ontvang nie. Dus, om gelykheid te bereik sal dit dus nodig wees om beleide te implementeer om verskillende groepe verskillend te behandel. Net soos wat die uitbreiding van toegang tot skole die eerste stap is om gelykheid in skole te bewerkstellig, is gelyke toegang die eerste stap tot billikheid ("equity") (Ministry of Education and Culture, Namibia 1993; Ministry of Higher Education, Vocational Training, Science and Technology 1998).

Gelykheid is een van die grondbeginsels van 'n demokratiese stelsel terwyl regverdige, billike en gelyke geleentheid vir alle leerders die ideaal is van 'n demokratiese onderwysstelsel. Demokrasie en demokratiese onderwys word wêreldwyd beklemtoon en het belangrike implikasies vir die posisie van vroue in die onderwys. Daar kan nie van 'n demokratiese onderwysstelsel gepraat word as die grondbeginsels van demokrasie, naamlik: vryheid, gelykheid en geregtigheid nie daarin gestalte vind nie (De Klerk 1996:100). Gelykheid beteken dat geslagsgelykheid in onderwys en so ook in onderwysbestuur, gemoeid is met die bevordering van gelyke geleentheid en behandeling van beide mans en vroue (Greyvenstein 2000:30).

Internasionale navorsingsverslae het getoon dat daar 'n merkbare toename in verband met geslagsgelykheid in werkverskaffing is, wat verskillende aksies vir die bevordering van die status van vroue op nasionale-, streeks- en plaaslike vlak in baie lande tot gevolg het (Silver in Greyvenstein 2000:32). In sommige lande word onderwysbestuurbeleide, wat gegrond is op die regerings se gelykheidswette, geformuleer om die verteenwoordiging van vroue in onderwysbestuursposte te verhoog. Regstellende aksies is ook in verskeie lande geloods om die implementering van gelykheidswette en -beleide te verseker (Greyvenstein 2000:32).

2.2.3 Geslag en ontwikkeling

Die "geslag en ontwikkeling" (Gender and development - GAD) -paradigma word gesien as 'n evolusie vanaf die tot dusver dominante "vroue in ontwikkeling" (women in development - WID) -benadering. Die WID-benadering het gefokus op hoe vroue beter geïntegreer kon word in die bestaande "mangemaakte wêreld" en ooreenstemmende ontwikkelingsinisiatiewe. Hierdie benadering was geneig om vroue te sien as passiewe ontvangers van ontwikkelingsbystand, eerder as aktiewe agente in die transformering van hul eie ekonomiese, sosiale, politieke en kulturele realiteite. 'n Sleutelaspek was dat vroueaangeleenthede as 'n aparte kwessie in isolasie beskou is, en dit het gelei tot die marginalisering van vroue in die staatsisteam en ander sosiale strukture, insluitend onderwysstelsels. Vrouekwessies is gehanteer asof dit basies geen verwantskap gehad het met ontwikkelingsaangeleenthede soos menseregtekwessies, demokratiese regerings, beskerming van die omgewing, vrede, globalisasie, ensovoorts, nie (Commonwealth Secretariat 1999:17; UNESCO 2000:6).

Nussbaum (2000:1-4) huldig die volgende standpunt in verband met ontwikkeling en geslagsgelykheid:

... All too often women are not treated as ends in their own right, persons with a dignity that deserves respect from laws and institutions. Instead, they are treated as mere instruments of the ends of other – reproducers, caregivers, sexual outlets, and agents of a family's general prosperity... Women, in short, lack essential support for leading lives that are fully human. This lack of support is frequently caused by their being women. Thus, even when they live in a constitutional democracy such as India, where they are equals in theory, they are second-class citizens in reality.

Die "geslag en ontwikkeling"-benadering poog om geslagsbewustheid en vaardighede in die hoofstroomontwikkeling te integreer, terwyl dit erken dat ontwikkelingsaktiwiteite mans en vroue verskillend kan affekteer as gevolg van historiese sowel as geslagsverskille. Dit beklemtoon dus die behoefte om toepaslike geslagsbeplanning so te doen dat die eindresultaat en toestande dieselfde is vir vroue en mans.

Hierdie benadering erken dat

- vroue en mans verskillende en spesiale behoeftes het;
- vroue geneig is om benadeel te word in vergelyking met mans wat toegang het tot en kontrole het oor die middele tot produksie en wat hul welsyn in die algemeen betref;
- vroue nie 'n homogene groep is nie omdat, alhoewel hulle van die vroulike geslag is, elke vrou gekenmerk word deur haar ras of etnisiteit, klas, seksuele voorkeure, ouderdom asook ander faktore;

- geslagsverskille egter ook tot gevolg kan hê dat mans in sekere samelewings benadeel word, hoewel dit tans so is dat veral vroue die slagoffers van diskriminasie in die grootste dele van die wêreld is (Commonwealth Secretariat 1999:17; UNESCO 2000:6).

Opsommend kan dus gesê word dat die GAD-benadering nie net fokus op die verskille tussen mans en vroue nie, maar ook op die ongelykhede wat voortvloei uit hierdie verskille.

2.2.4 Geslagsdiskriminasie

Volgens Morgan, King en Robinson (in Mathipa & Tsoka 2001:329) verwys diskriminasie na die onregverddige of ongunstige behandeling van 'n persoon of 'n groep persone op 'n onregverddige of ongunstige wyse te behandel. Vroue, as die swakker geslag, sal dikwels nie reageer wanneer daar teen hulle gediskrimineer word nie uit vrees dat hulle benadeel of geviktimizeer sal word. Diskriminasie teen vroue beteken dat mans en vroue op so 'n manier verskillend behandel word dat dit vroue, getroud of enkel, verhoed om hul menslike regte en fundamentele vryheid te beoefen op die basis van gelykheid van mans en vroue (Namibia, Department of Women Affairs, Office of the President 1992). Hensel (1991) voer aan dat wanneer daar geslagsdiskriminasie plaasvind, dit dikwels subtiel en sistematies is. Ek stem saam met Mathipa en Tsoka (2001:329) se argument dat diskriminasie wat steun op enige veronderstelde verskille tussen mans en vroue, beide ongegrond en immoreel is. Diskriminasie teen vroue wat gebaseer is op ongeldige gronde en persepsies lei sonder twyfel tot onregverdigheid.

2.3 KONSEPTUALISERING VAN FEMINISME

Daar word onderskeid gemaak tussen verskillende soorte feministe, byvoorbeeld radikale feministe, sosialistiese feministe, marxistiese feministe, lesbiese separatiste en vroue volgens kleur, elke groep met 'n eie versigtig gepreserveerde gevoel van identiteit. Elke groep beskou slegs hul eie feminisme as die moeite werd en ander groepe word geïgnoreer behalwe om hulle te kritiseer (Delmar in Mitchell & Oakley 1986:8) Dit is dus belangrik vir my studie om duidelik te maak wat ek met feminisme bedoel. Hoewel daar baie definisies van feminisme bestaan, is die volgende definisie van Delmar (in Mitchell & Oakley 1986:8) vir die doel van my studie vir my die aanvaarbaarste. Dit is 'n algemene definisie wat saamgestel is om vir feministe sowel as nie-feministe aanvaarbaar te wees:

... a feminist is someone who holds that women suffer discrimination because of their sex, that they have specific needs which remain negated and unsatisfied, and that the satisfaction of these needs would require a radical change (some would say a revolution even) in the social, economic and political order.

Callaghan, *et al.* (1999: 162) het met navorsing aan 'n Skotse Universiteit bevind dat die meeste vroue hulself nie met feminisme wil vereenselwig nie. Hulle het vier interessante elemente geïdentifiseer wat 'n rol speel in hierdie ontkenning van identifisering met feminisme by baie jong vroue, naamlik die verandering wat in geslagsverhoudings ingetree het, skuiwe in die politieke klimaat, die aard van die debat binne feminisme en die negatiewe media- stereotipering van feminisme. Percy en Kremer (in Callaghan, *et al.* 1999:163) sien die algemene negatiewe beoordeling van feminisme in die media, wat die hoofbron van

inligting oor feminisme is, as die hooforsaak vir die teensin van jong vroue om met feminisme te identifiseer.

Ek beskou myself as 'n feminis en my ondersoek is ook feministies. Dit is dus vir my belangrik om vas te stel of die vroue in die onderwys van Namibië hulself ook as feministe sien en met feminisme kan of wil identifiseer en of hulle, soos wat Callaghan met sy studie bevind het, moontlik nie hulself met feminisme wil vereenselwig nie.

2.4 VROUELEIERSKAP EN BESTUUR

Noudat daar duidelikheid is oor wat geslag en feminisme behels, is dit nodig dat ondersoek ingestel word na vroulike leierskap in die onderwys. Eerstens moet duidelikheid verkry word oor die ooreenkomste en verskille tussen leierskap en bestuur. Die paradigmatuif wat in die leierskapsbenadering in die algemeen, en in die onderwys spesifiek plaasgevind het, asook die implikasies daarvan vir die vrou is 'n verdere aspek wat vir hierdie studie van belang is. Ek gaan ook ondersoek instel na die konsep van mag en die invloed wat dit het op vroue se benadering tot leierskap. Laastens gaan ek 'n literatuuroorsig onderneem om te kyk watter faktore vroue se leierskapsontwikkeling in die onderwys beperk.

2.4.1 Leierskap versus bestuur

Sizemore (1990:22) definieer 'n leier soos volg:

A leader is one who shows the way, who guides and directs, or who goes in front.

Leierskap is die vermoë en die kuns om mense te beïnvloed om sekere take te verrig. Menseverhoudings, verhoudings tussen individue onderling sowel as groepsverhoudings, speel in hierdie verband 'n belangrike rol (Schreuder & Landey 2001:5). Sirotnik (in O'Hair & Odell 1995) gee die volgende eenvoudige definisie van leierskap:

Leadership is the exercise of significant and responsible influence.

Leierskap gaan oor mense. Dit is waarskynlik die gewildste woord wat gebruik word in verband met voorbeelde wat gestel word deur die politici, besighede, gemeenskappe, onderwysers en leiers op sportgebied. Baie skrywers het al geskryf oor leiers en leierskap en daarvoor geargumenteer. Hulle som die wese van 'n leier op as: 'n persoon wat oor spesifieke karaktertrekke, kwaliteite en eienskappe beskik om ander mense se gedrag te beïnvloed; gewillige volgelingen het met gemeenskaplike doelwit(te); iemand wat soliede verhoudings, wat gebaseer is op gedeelde waardes, met ander mense tot stand kan bring en kan handhaaf; iemand wat mag het met hul volgelingen en nie oor hul volgelingen nie; 'n bemagtiger, 'n fasiliteerder, afrigter en 'n opvoeder; iemand met visie, innovering en inspirasie; uitdagend ten opsigte van die status quo, verandering en transformering van instellings, organisasies, strukture en mense; beskik oor die vermoë om menslike kapasiteit te mobiliseer en organisatoriese energie om deeglike werkverrigting te verseker (Greybe 2001:20).

Bestuur en leierskap is konsepte wat in organisasieteorie ontwikkel is en wat op onderwys toegepas word. Bestuur verwys na die pligte wat 'n bestuurder moet uitvoer ten einde die

doelwitte van die organisasie of instelling te bereik. Die pligte van 'n onderwysbestuurder sluit in: beplanning, organisering, leiding en kontrole (Wyngaard 2001:42).

Onderwysleierskap en onderwysbestuur is twee begrippe wat mekaar aanvul en albei is nodig om effektiewe bestuur van 'n skool te verseker. Dit is belangrik om sinchronisasie tussen hierdie twee aspekte te bewerkstellig (Schreuder & Landey 2001:5). Hall (1996:10) huldig die siening dat dit belangrik is om te erken dat alle bestuurders leiers is en dat alle leiers bestuurders is. Hierdie twee funksies vind geïntegreerd plaas.

Ek stem saam met die siening van Wyngaard dat onderwysleierskap en onderwysbestuur twee begrippe is wat mekaar aanvul en dat albei nodig is om die effektiewe bestuur van 'n skool te verseker, maar tog dink ek dat vroue eerder meer leiers as bestuurders is. Na my mening beskik vroue, as gevolg daarvan dat hulle vroue is, oor natuurlike leierseienskappe soos om mense te bemagtig, om mag te hê *met* hul volgelinge en nie *oor* hul volgelinge nie en om as fasiliteerders op te tree. Beplanning, organisering, leiding en kontrole, wat as bestuurspligte beskou word, sal deur 'n leier met bogenoemde eienskappe in samewerking met sy volgelinge gedoen word, sodat dit die leier sowel as die volgelinge se verantwoordelikheid is. My siening is dus dat, as daar 'n onderwysleier met bogenoemde eienskappe aan die stuur van sake is, die bestuur van die skool effektief sal wees.

2.4.2 Leierskapstyle van vroue en mans

Hoe vroue hul rolle as leiers beleef, is onlosmaaklik verweef met die wete dat hulle vroue is, tesame met al die stereotiepe bagasie van geslagrolle. Leierskap is 'n proses wat binne 'n sosiale konteks plaasvind, wat self geslagtelik is. Daar moet nooit uit die oog verloor word dat leierskap nie binne 'n geslagslose vakuum plaasvind nie (Yoder 2001:815).

Die moontlikheid dat die leierskapstyle van vroue en mans verskil, trek deurlopend die aandag namate vroue toenemend leierskaprolle vervul wat tradisioneel deur mans beklee is. Hoewel daar algemeen aanvaar word dat vroue meer hindernisse as mans het om te oorkom om leiers te word, veral vir leierskaprolle wat mansgedomineer is, is daar minder aanvaarding daarvoor dat die gedrag van vroue en mans verskil wanneer hulle eers sulke rolle bekom het. Hierdie kwessie word gewoonlik bespreek in terme van leierskapstyle, waar style verstaan word as relatief stabiele gedragspatrone wat manifesteer by leiers. Om die kwessie of vroue leiers moet word en na hoër posisies in die organisatoriese hiërargie moet beweeg, uit te klaar, is dit eers nodig om die tradisionele denke rondom leierskapstyle van mans en vroue te analiseer (Eagly & Johannesen-Schmidt 2001:781).

Die mees algemene onderskeid tussen die twee benaderings tot leierskap was die taakgeoriënteerde styl, gedefinieer as gemoeid met die voltooiing van opgelegde take deur die organisering van relatiewe taakaktiwiteite en interpersoonlike style, gedefinieer as gemoeid met die handhawing van interpersoonlike verhoudings deur om te sien na ander se moraal en welstand. 'n Taakgeöriënteerde styl word geëtiketteer as inisiasie van struktuur en

sluit gedrag in soos om ondergeskiktes aan te moedig om reëls en regulasies te gehoorsaam, handhawing van hoë standarde vir werkverrigting en om leier- en ondergeskikte rolle duidelik uit te spel. Die interpersoonlik- georiënteerde styl word geëtiketteer as sorgsaamheid, insluitend gedrag soos hulpverlening en gunste bewys aan ondergeskiktes, die omsien na hul welstand, verduideliking van prosedures en om vriendelik en beskikbaar te wees (Eagly & Johannesen-Schmidt 2001:781).

'n Ander aspek van leierskapstyle wat gewild was in navorsing is die mate waarin leiers demokraties gehandel het en ondergeskiktes toegelaat het om deel te neem aan besluitneming, teenoor outokratiese optrede wat deelneming aan besluitneming ontmoedig. Hoewel 'n demokratiese versus 'n outokratiese dimensie 'n nadere aspek van leierskapgedrag was, het dit net soos die taakgeoriënteerde versus interpersoonlike styl met geslagsrolle verband gehou. Dit was te wyte aan die siening dat mans relatief meer dominant en in beheer en dus meer outokraties en voorskriftelik as vroue is (Eagly & Johannesen-Schmidt 2001:781).

Gedurende die 1980s en 1990s het baie navorsers, soos byvoorbeeld Durst (1987) en Sergiovanni (1991) se aandag na ander tipes leierskapstyle verskuif. Dit het 'n paradigmaskuif in die leierskapteorie teweeg gebring wat ingrypende implikasie vir onderwysleierskap ingehou het. Sergiovanni (in De Klerk 1996:174) erken dat literatuur oor bestuur tradisioneel deur mans vir mans geskryf is. Waardes soos individualisme en kompetisie is sterk beklemtoon. Hy het tot die slotsom gekom dat skole nie formele organisasies is waar leierskap hiërargiese strukture, reëls en regulasies en kontrole oor ondergeskiktes beteken

nie. Skole moet eerder as gemeenskappe gesien word waar norme, toegewydheid, kollegialiteit, professionalisme en visie tradisionele leierskap vervang. Grace (in Reay & Ball 2000:145) argumenteer soos volg:

Patriarchal and male power has shaped the construct of leadership, its culture, discourse, imaging and practice for centuries. Alternative conceptions of leadership have to attempt to legitimate themselves against the pervasive influence of these established models.

Volgens Durst (in De Klerk 1996:174) is die ontwikkeling van menslike potensiaal deur verantwoordelikheid aan 'n persoon te gee, die doel van leierskap. Hoe meer persoonlike groei daar plaasvind, hoe beter is dit vir die organisasie. Dit gaan dus oor 'n wen-wen situasie. Vyf hiërargiese vlakke van bestuur, naamlik die onbewuste vlak, die selfbeskermende, die konformerende, die prestasie-georiënteerde en die verantwoordelike vlak, kan onderskei word. Die meeste manlike leiers funksioneer op die prestasievlak en is produktief, doelgeoriënteerd, kompetierend en pas dikwels krisisbestuur toe. Hulle kom selfversekerd voor, maar is eintlik onseker van hulself, is bang dat hulle nie die nodige erkenning en status waarop hulle geregtig is, sal kry nie en tree negatief op wanneer iemand nie met hulle saamstem nie. Hulle hou nie van die onvoorspelbare nie en tree kompetierend en dominerend op teenoor hulle medewerknemers.

Mense wat op die verantwoordelike vlak, die hoogste vlak, funksioneer, is in staat om al die fasette van hul lewe te balanseer (De Klerk 1996:174). Persone wat op die verantwoordelike vlak funksioneer, is mense met interne sekuriteit wat kreatief, aanpasbaar en improvisierend

is met baie moed en 'n goeie sin vir humor. Hulle het 'n fyn aanvoeling vir musiek, die natuur, kuns en geesteswetenskappe. Hulle is intellektueel kreatief, gebruik beide hul regter- en linkerbreinhemisfere en tree meer intuïtief op as mense op die ander vlakke. Leiers wat op die verantwoordelike vlak funksioneer, kan suksesvol kommunikeer omdat hulle belangstelling in mense opreg is en hulle dus kommunikasie aanmoedig. Hulle besef dat leierskap en bestuur hoofsaaklik daarvoor gaan om ander te help groei as mense (De Klerk 1996:174). Jon en Nichols (1997:52) sluit hierby aan met hul stelling dat effektiewe leierskap beide rasionele en emosionele reaksies behels.

James McGregor Burns was die eerste persoon wat in 1978 met sy boek, "Leadership", tussen die twee tipes leierskap, naamlik transaksionele en transformasieleierskap, onderskeid gemaak het. Hy het gevoel dat die analise van leierskapstyle die belangrikste aspekte van effektiewe leierskap uitgelaat het. Volgens hom stel leiers wat 'n transformasieleierskapstyl het, hoë standaarde vir gedrag en tree hulle as rolmodelle op deur die vertroue en selfvertroue van hul volgelinge te verkry. Hierdie soort leierskap word gesien as 'n raamwerk van gedeelde waardes en die ontwikkeling van mense. Leiers beïnvloed nog steeds hul volgelinge, maar deur bemagtiging en mentorskap van volgelinge word hulle aangemoedig om hul volle potensiaal te ontwikkel en sodoende kan hulle dan 'n meer bekwame bydrae lewer en hul take beter verrig. Transformasieleiers moedig die aanvaarding van groepsdoelwitte aan, motiveer en inspireer hul volgelinge, skep intellektuele opgewondenheid en stel geskikte voorbeelde deur hul eie gedrag (Eagly & Johannesen-Schmidt 2001:787; Schreuder & Landley 2001:7; Lashway 1996). Volgens De Klerk (2001:27) steun transformasieleierskap op die karakter van die leier en op 'n ware verbintenis met morele

waardes, en transformasiegeletterdheid vra nie net hoë rasionele intelligensie nie, maar ook hoë liggaamlike intelligensie, geestelike intelligensie en hoë emosionele intelligensie.

In teenstelling met transformasieleierskap word transaksionele leierskap as 'n ruiltransaksie benader. Sulke leiers bestuur hul ondergeskiktes deur die uitklaring van verantwoordelikheid, kontrolering van hul werk en beloning wanneer hulle doelwitte bereik. Dit lei dikwels tot 'n beleid van die-leier-weet-alles, van kontrole en totale beheer deur die leier, tot 'n oordrewe burokratiese styl (Eagly & Johannesen-Schmidt 2001:787; Schreuder & Landley 2001:7).

Hoewel transformasieleierskap en transaksionele leierskap nie so ooglopend verwant is aan geslagsrolle soos die vorige leierskapstyle nie, het transformasie-leierskap tog eienskappe wat meer "vroulike eienskappe" is, veral die tema van individuele sorgsaamheid, waar leiers aandag gee aan die individuele behoeftes van ondergeskiktes en fokus op mentorskap en die ontwikkeling van ondergeskiktes. In ooreenstemming met die moontlikheid dat transformasieleierskap ietwat meer in lyn is met die vroulike as met die manlike geslagsrol, is studies wat toon dat ondergeskiktes meer aanklank vind by leiers met vroulike persoonlikheidseienskappe en hul transformasieleierskap as by hul transaksionele style (Eagly & Johannesen-Schmidt 2001:787).

Die duidelike paradigmaskuif wat daar in leierskap plaasgevind het, van 'n outokratiese, taakgerigte en hiërargiese styl na 'n demokratiese, interaktiewe, mensgerigte styl, het leierskapstyle tot gevolg wat meer natuurlik vir vroue is as vir mans. Rosener (1990:119) huldig die mening dat vroue nie meer nodig het om die style en gewoontes aan te neem wat

deur mans as suksesvol beskou word nie, maar dat hulle nou vaardighede en houdings wat hulle deur hul gedeelde ondervindings as vroue ontwikkel het, kan gebruik. Die bevel-en-kontrole style om ander te bestuur, 'n styl wat oor die algemeen met mans geassosieer word, is nie die enigste manier om 'n suksesvolle leier te wees nie. Sy argumenteer dat vroue:

... are succeeding because of - not in spite of - certain characteristics generally considered to be "feminine" and inappropriate in leaders.

Sy noem vroue se leierskapstyl, wat van die tradisionele bevel-en-kontrole styl verskil, "interaktiewe leierskap" omdat vroue aktief daaraan werk om positiewe interaksie met hul ondergeskikte en almal betrokke te hê. Vroue moedig deelname aan, deel hul mag en inligting, verhoog ander mense se selfagting en kry mense sover om entoesiasies te raak oor hul werk. Vroue gee unieke kwaliteite aan leierskap in die hedendaagse wêreld (Desjardins & Brown 1991:20).

Chliwniak (1997) huldig die standpunt dat vroue meer klem plaas op verhoudings, deelneming en proses, terwyl mans fokus op die voltooiing van take, bereiking van doelwitte, insameling van inligting en om te wen. Mans is meer gemoeid met sisteme en reëls, terwyl vroue meer gemoeid is met verhoudings en atmosfeer.

Ouston (1993:6) voel dat, hoewel navorsers oor die algemeen bevind dat daar verskille is tussen mans en vroue se style, daar ook heelwat ooreenkomste is. Dit wil voorkom asof dit 'n praktiese kwessie is of werkende groepe mans en vroue kan bou op die ooreenkomste en

of die verskille die groep se werkverrigting gaan inperk en vroue se selfvertroue gaan ondermyn.

Sherman (2000:137) het met haar navorsing tot die volgende gevolgtrekkings gekom: 'n In-diepte ondersoek na die verskille in leierskapstyle het aan die lig gebring dat vroue en mans verskil op die gebied van leierskap en bestuur, werksomgewing, kommunikasiestyl, besluitneming en konflikhantering. Vroue het meer versorgende persoonlikhede en fokus op geleenthede vir hul personeel. Hulle fokus minder op hiërargiese strukture en meer op die skep van 'n gevoel van gemeenskaplikheid. Die mees geskikte manier om verandering teweeg te bring is deur die ontwikkeling van 'n omgee-verhouding. Vroue se sterkte lê in versorging, samewerking, betrokkenheid en fokus op verhoudings.

Nog 'n prioriteit vir vroue is kommunikasie en die rol wat dit speel in die bevordering van positiewe verhoudings tussen personeellede, die skool en gemeenskap en tussen studente en personeel. Shakeshaft (in Sherman 2000:139) het uitgewys dat vroue se taalgebruik gemeenskapsbou aanmoedig, hulle is beleef, vrolik en gebruik besluitnemingstyle wat help om die visie van hul skool in aksies te omskep. Hierdie goeie kommunikasievermoeë van vroue verseker 'n beter begrip van netwerk vir die hele skoolgemeenskap.

Mclay & Brown (2001:112) het ook in hul studie bevind dat vroue nie net 'n hoë beraadslagende styl van leierskap het nie, maar dat dit ook vir hulle belangrik is om alle personeel en leerlinge te help om hul volle potensiaal te bereik. Hulle moedig hul personeellede aan om so hoog moontlik te mik sodat leerlinge ook meer sal wil bereik en

hulle skep vertroude deur die ontwikkeling van idees by ander, sodat die ander gemaklik voel wanneer veranderinge voorgestel word.

De Klerk (1996:175) wys daarop dat dit belangrik is om te onthou dat, afgesien daarvan dat daar verskille tussen die manlike en vroulike geslag is, daar ook 'n groot verskeidenheid verskille tussen individuele mans en vroue voorkom en dat daar by beide geslagte ook 'n mengsel van manlike, vroulike en geslagsneutrale eienskappe is. Die oormatige klem op werk, sukses en kompetisie, die verwaarlosing van interpersoonlike verhoudings en die onvermoë om versorgend op te tree, skep vir sowel mans as vroue probleme. Sergioivanni (in Schreuder 2001:96) sluit met die volgende standpunt hierby aan:

What schools need is leadership based on shared values and beliefs, rather than rules and personalities. At root, school leadership is about connecting people morally to each other and their work.

Ek is van mening dat die paradigmaskuif wat daar in die leierskapbenadering in die onderwys plaasgevind het van 'n outokratiese, taakgerigte en hiërargiese styl na 'n demokratiese, interaktiewe mensgerigte styl, wat meer natuurlik vir vroue is as vir mans, tot gevolg het dat dit vir vroue makliker is om vir leierskapsposisies in die onderwys aansoek te doen. Vroue sal meer selfvertroue hê om aansoek te doen omdat hulle 'n leierskapstyl kan beoefen wat vir hulle natuurlik is en omdat hulle nie nodig het om anders of om "soos mans op te tree" nie. Die paradigmaskuif wat daar plaasgevind het, kan dus 'n wesenlike bydrae lewer om geslagsgelykheid in onderwysbestuur te bewerkstellig.

2.4.3 Vroue en mag

Dit is belangrik vir my studie om ondersoek in te stel na vroue se verhouding tot en siening van mag omdat dit 'n invloed mag hê op hul vordering tot leierskapsposisies in die onderwys. Vroue worstel dikwels met magsverhoudings. Adler, Laney en Packer (1993:95) het in hul studie van vroue en mag bevind dat vroue eerder verkies om woorde soos 'beïnvloed' te gebruik om sodoende hul afkeer van die assosiering van mag met misbruik en wangebruik aan te dui. Vroue is dikwels aan die ontvangkant van mag en ervaar dit as negatief om daaraan onderwerp te word.

Histories is 'mag oor' dikwels gedefinieer vanuit die konstruktivisties-funksionalistiese perspektief van dominansie, beïnvloeding en kontrole (Abbot & Caracheo in Fennel 1998:23). Weber (in Fennel 1999:23) definieer mag as die vermoë om 'n mens se wil uit te oefen, selfs in die geval van opposisie. Weber bespreek mag vanuit die perspektief van dominansie en wetsverering, gekarakteriseer deur rigiede rolle en navolging van duidelik gespesifiseerde reëls en prosedures en, soos wat daar geglo word, dit in moderne burokrasieë bestaan.

Foucault (in Faubion 1994:329) argumenteer dat ons 'n nuwe ekonomie van magsverhoudings nodig het en stel 'n ander benadering voor, naamlik:

It consists in taking the forms of resistance against different forms of power as starting point. ... Rather than analysing power from the point of view of its internal rationality, it consists of analysing power relations through the antagonism of strategies.

Foucault (in Faubion 1994:329) gebruik die bestaan van weerstand teen die huidige strukture van dominansie as beginpunt vir die analisering van magverhoudings: "opposition to the power of men over women, of parents over children, of psychiatry over the mentally ill, of medicine over the population, of administration over the ways people live".

Feministiese geleerdes het die aandag gevestig op magstrukture wat voorheen nie opgemerk was nie en hulle het vrae begin opper oor wat die korrekte benadering tot mag behoort te wees. Hulle het die aanvaarding van die definisie van 'mag oor' bevraagteken en het voorgestel dat vroue moet probeer om nuwe benaderings tot mag te definieer wat nie hiërargies is. Vroue is aangemoedig om die bestaande magstrukture te bevraagteken in plaas daarvan om dit te aanvaar. Foucault se werk het vroue gehelp om op nuwe maniere na mag te kyk (Fennel 1999:28). Foucault (in Faubion 1994: 341) argumenteer dat wanneer die uitoefening van mag gedefinieer word as 'n manier van optrede as gevolg van die optrede van ander, wanneer hierdie optrede gekarakteriseer word as beheer van mense deur mense, dan word 'n belangrike element hierby ingesluit, naamlik vryheid.

Power is exercised only over free subjects, and only insofar as they are "free." ... The power relationship and freedom's refusal to submit cannot therefore be separated.

Volgens Foucault se siening van mag kan daar dus binne sekere verhoudings vrylik met mag omgegaan word, terwyl daar aan die ander kant toestande van dominansie voorkom wat voorkom dat mag vrylik gebruik word.

Volgens Blase en Anderson (in Fennel 1999:26) is daar ten minste twee alternatiewe vir die konsep van mag as dominansie, naamlik 'mag deur' en 'mag met'. Die konsep van 'mag deur' is gebaseer op 'n meer fasiliterende vorm van leierskap wat die motivering van individue behels om groepsdoelwitte te bereik deur die ontwikkeling van 'n gevoel van eienaarskap. Fasiliterende mag beteken dat die fasiliterende leier die betrokkenheid van alle werknemers op alle vlakke aanmoedig (Lashway 1995). 'Mag met' beteken dat jy in staat is om iets te doen of te vermag of te implementeer en nie om jou wil op iemand anders af te dwing nie. Dit kan ook gebruik word om situasies te beskryf waar iets gesamentlik gedoen word en sluit idees in soos gesamentlike mag, mag in verband met, magsverhoudings en wedersydse mag (Fennel 2002: 99).

Die wegbeweeg van die konsep van 'mag oor' na konsepte van 'mag deur' en 'mag met' toon ooreenkomste en is in lyn met die paradigmaskuif wat daar in die leierskapsbenadering in die onderwys plaasgevind het van 'n outokratiese, taakgerigte styl na 'n meer fasiliterende, interaktiewe, mensgerigte styl. Vroue hou dikwels nie van die woord 'mag' nie omdat dit geassosieer word met dominansie en die idee dat iemand se wil op jou afgedwing word of dat dit teen jou misbruik gaan word. Die herkonseptualisering van mag as 'n middel om ander te bemagtig of om fasiliterende mag te gebruik, is na my mening, meer aanvaarbaar vir vroue. Wanneer 'n skool op die beginsel van fasiliterende mag bestuur word, kan dit bydra tot die leierskapsontwikkeling van vroue en tot die bemagtiging van vroue vir leierskapsposisies in die onderwys.

Gilligan (in Fennel 1999:28) se werk oor vroue se ervarings het een van die vroegste sienings van vroue se ervaring met mag na vore gebring. Sy het opgemerk dat vroue mag gelykstel aan verantwoordelikheid, waar verantwoordelikheid beteken om nie ander seer te maak nie of om sensitief te wees vir ander se behoeftes. Mag wat verbind word met verhouding, interafhanklikheid, gee, omgee, ontwikkeling, is temas wat deurlopend in haar bevindinge na vore gekom het. Sy het ook opgemerk dat vir die vroue met wie sy onderhoude gevoer het, mag vervleg geraak met hul sin vir integriteit. Al hierdie ervarings kom op so 'n manier tesame dat vroue se gevoelens van persoonlike mag en integriteit sterk gebaseer is op hul ervaring met en kennis van mensverhoudings. Hall (1996:97) definieer die persoonlike mag van vroue as die vermoë om mense dinge vir jou te laat doen omdat hulle jou ken en van jou hou. Sy huldig verder die siening dat hierdie soort mag selfkennis en selfgoedkeuring impliseer asook 'n sterk sin van die self om diepgewortelde waardes te bevorder. Die ontwikkeling van persoonlike mag as 'n basis vir selfbestuur in hul werk beteken dat vroue keuses moet maak ten opsigte van selfvoorstelling (sigbaarheid, rolmodellering); selforganisering (tydsbestuur, vermyding van spanning, toeganklikheid) en selfontwikkeling (refleksie, beroepskeuses, deurlopende leer/opvoeding). Hall (1996:145) beskryf die vroulike skoolhoofde, met wie sy onderhoude gevoer het, se siening van mag soos volg:

It means being able to make things happen by distributing the resources, interacting in ways that left others confident in their actions, enabling others to do things, being thoroughly organized and prepared, having a vision and shaping culture.

My siening is dat vroue oor persoonlike mag beskik om mense dinge te laat doen sonder om iets op hulle af te dwing. Hierdie vermoë waaroor vroue beskik, maak dat die demokratiese,

deelnemende leierskapstyl vir vroue meer natuurlik is as vir mans. Vroue het dus nie meer nodig om 'n benadering tot mag in te neem wat deur mans as suksesvol beskou word nie, maar kan deur die nie-hiërargiese definisie van mag nou hul eie natuurlike benadering tot mag gebruik wanneer hulle 'n leierskapsposisie in die onderwys beklee. Tesame met die bydrae wat die paradigmaskuif in die leierskapsbenadering in die onderwys lewer tot die bemagtiging van vroue vir leierskapsposisies in die onderwys, dra die nuwe benadering tot mag ook daartoe by.

2.4.4 Faktore wat vroue se leierskapontwikkeling beperk

Daar is verskeie faktore wat vroue uit leierskapsposisies en bestuursposte hou. Hierdie faktore kan breedweg in twee groepe verdeel word, naamlik die interne faktore wat binne die vrou self geleë is of druk wat vroue op hulself en onderling op mekaar uitoefen en die eksterne- of sosiale faktore wat deur die samelewing daargestel is deur die druk wat op vroue uitgeoefen word. Hierdie faktore kan na regte nie van mekaar geskei word nie omdat, wanneer daar gepraat word van 'n gebrek aan selfvertroue, wat 'n interne hindernis is, is dit in werklikheid dikwels die gevolg van diskriminerende optrede teenoor vroue en dogters. 'n Kunsmatige verdeling is egter nuttig omdat dit die aandag vestig op iets wat nie dikwels in die literatuur uitgewys word nie en dit is die feit dat 'n deel van die skuld in werklikheid by hulleself lê en dat vroue nie sonder meer net ander of mans of die sisteem kan blameer nie (De Klerk 1996).

Volgens King (in De Klerk 1996:101) is daar geen twyfel daaroor dat vroue vandag nog deur hulle samelewing onderdruk word nie. Meisies word, nieëtaande die Vroueregtebeweging, nog steeds grootgemaak met die idee dat "normale" meisies passiewe, afhanklike, gehoorsame en onderdanige vroue en moeders moet wees. Dit is dus ook nie van pas dat "vroulike" of "ordentlike" vroue bestuursposte beklee nie (De Klerk 1996:101).

Coleman (2001:91) het met haar navorsing oor vroueskoolhoofde bevind dat, ondanks veranderinge, vroue steeds 'n hoë vlak van diskriminasie in die gesig staar wanneer hulle vir senior bestuursposte in die onderwys aspireer. Diskriminasie word aangevuur deur stereotiepe sienings, soos die identifikasie van vroue met hul huishoudelike rolle. Ten spyte van die feit dat geslagsdiskriminasie onwettig is, kom dit steeds, op hoofsaaklik subtiele maniere, voor. (Coleman 2001: 84) Terwyl dit moontlik is om openlike diskriminasie te oorkom, is dit die meer subtiele seksisme, houdings en gedrag wat dit vir vroue moeilik maak om te aspireer vir bestuursposisies (Coleman 1996:329).

Gesins- en huishoudelike verpligtinge is van die belangrikste hindernisse wat vroue uit onderwysbestuursposte hou. Die hindernisse wat vroue se beroepsvordering in die wiele ry, is vervleg met die persepsie van vroue in hul huishoudelike rol, wat die vooroordeel dat vroue nie geskik is vir leierskap en bestuur nie, beïnvloed (Coleman 2001:83). Ek stem saam met De Klerk (1996:176) dat 'n getroude vrou met kinders nooit heeltemal kan ontkom aan die eise wat haar dubbele rol aan haar tyd en energie stel nie en dat dit altyd konflikterende eise en verwagtinge aan vroue in leierskapposisies sal stel. 'n Huwelik en gesonde gesinslewe word as 'n voordeel beskou wanneer 'n man om 'n bestuurspos aansoek doen, maar by 'n

vrou word dit as 'n beperkende faktor gesien. Probleme om bekostigbare kindersorg te vind kan die vooruitgang van jonger vroue strem. Vir dubbele beroepsfamilies is dit algemeen dat die beroep van die man voorrang geniet bo die beroep van die vrou (Coleman 1996). Afgesien van kindersorg en normale huishoudelike verpligtinge kan die versorging van 'n bejaarde ouer of 'n ander afhanklike familielid lei tot addisionele bekommernisse en werklast vir die vrou (Coleman 2001:81). 'n Verdere probleem in hierdie verband is geografiese mobiliteit. In die geval van 'n getroude vrou is dit veral 'n beperking omdat sy, as gevolg van familiebande, nie maklik 'n bestuurspos op 'n ander plek kan aanvaar nie, terwyl dit vir 'n man gewoonlik nie 'n probleem is nie (De Klerk 1996:176; Coleman 2001:86).

Vroue het dikwels 'n swak selfbeeld en 'n gebrek aan selfwaardering wat hul verhinder om tot leierskapsposisies in die onderwys te vorder. Hulle twyfel oor hul vermoë om 'n bestuurs- of leierskapsposisie te beklee. Coleman (2001:860) het met haar navorsing bevind dat die meeste vroueskoolhoofde aangedui het dat hulle bedenkinge gekoester het oor hul vermoë om 'n hoofskap te bekom. Ek voel dat vroue van kleins af deur die samelewing gekondisioneer word om ondergeskik te wees aan die man en stem saam met Mathipa en Tsoka (2001:325) se mening oor vroue se swak selfbeeld:

... the poor self-image the women have of themselves is not something they were born with, but on the contrary, it is a point-of-view they were culturally educated to respect and uphold. In other words, good leadership as a skill, is not a gender specific attribute, but is a developed capacity. Unfortunately for the women, education which is expected to play a liberating role, has taught them to accept and practise what society expects of them at the expense of what they aspire.

Die meeste vroue se beroepsbeplanning ontwikkel soos wat hul beroepe vorder, eerder as dat daar van die begin af gemik word vir 'n skoolhoofpos. Onderbrekings in beroep as gevolg van kindergeboortes en kindersorg werk ook negatief in op beroepsontwikkeling van vroue en het dikwels tot gevolg dat vroue besluit om deeltydse werk te doen waar die kanse op bevordering baie skraal is (Coleman 1996:321). Van der Westhuizen (in De Klerk 1996:102) is van mening dat langtermynloopbaanbeplanning dikwels by vroue ontbreek omdat hulle visie "eindig op die toekoms met 'n huwelik en moederskap." Die gevolg hiervan is dat min vroue tien jaar onderwysondervinding het en ook nie gemotiveerd is om hul kwalifikasies te verbeter nie, terwyl ondervinding en die nodige kwalifikasies juis 'n vereiste is vir bevorderingsposte is (De Klerk 1996: 102).

Ek dink dat al hoe minder vroue se visie eindig by 'n huwelik en moederskap en dat baie vroue gemotiveerd is om hul kwalifikasies te verbeter. Die getroude vrou met kinders doen dalk nie aanvanklik beroepsbeplanning nie, maar soos wat haar kinders groter en meer onafhanklik raak, begin sy ook om haar visie te verbreed en begin sy ook daarin belangstel om verder in haar beroep te vorder.

Sommige navorsers het bevind dat die wette en regstellende aksies wat gelykheid moet verseker sodat daar meer vroue in onderwysbestuursposte is, nie afgedwing word nie en net simboliese pogings is. Verder is dit slegs gedoen om die bestaande hiërargie reg te stel.

Die volgende kwessies rakende wette, beleide en regstellende aksies is geopper: interpretasie en implementering is moeilik om te monitor; wette en beleide mag 'n groter

impak hê op vroue se aspirasies as op institusionele verandering; beleide wat 'n verandering in houding vereis en wat die waardesistiem van individue en instellings wil verander, is bekend daarvoor om weerstaan te word; beleide met betrekking tot gelykheid is hoogs kompleks omdat dit nie in isolasie kan funksioneer nie; die verskynsel wat bekend staan as *omgekeerde diskriminasie*, waar vroue bo vermoedelik beter gekwalifiseerde mans by indiensneming bevoordeel word, kompliseer etiese kwessies. Daar word ook beweer dat beleide wat veronderstel is om vroue te ondersteun in onderwysbestuur meer klem plaas op verandering van vroue om in die rol in te pas as om die struktuur van die instelling te verander (Greyvenstein 2000:32). Ek stem saam met De Klerk (1996:178) dat regstellende aksie in plaas daarvan om geslagsgelykheid teweeg te bring, juis stereotiepe denke en vooroordele kan intensiviseer. Na my mening wil vroue nie bevorder word as gevolg van regstellende aksie nie, maar eerder danksy hul bekwaamheid en op grond van meriete.

'n Gebrek aan vroue in borgskap, mentor- en rolmodelposisies is een van die belangrikste hindernisse wat vroue-aspirante tot bestuursposte beperk. Kruis-geslagsmentorskap of -borgskap kan suksesvol wees as professionalisme die doel van albei partye is. Soms is dit problematies as gevolg van seksuele aantrekkingskrag, seksuele spanning, jaloesie van gades en kollegas en geslagsrolkonflik wat gebaseer is op die identifikasie met die mentor as rolmodel (Greyvenstein 2000:32; Ehrich 1995:73). Vroue het 'n behoefte aan sielkundige borgskap, mentors en rolmodelle in die begin van hul professionele loopbane en ook later wanneer hulle tot bestuursposte bevorder word. Mentorskap hou voordele vir beide die mentor en protégé in, maar die meeste vroue wat aspireer vir bestuursposisies is dikwels nie

bewus van die waarde van die mentorproses nie of is huiwerig om 'n geskikte mentor om hulp te nader (Hill & Ragland 1995:72). Ragins en Cotton (in Jackson 2001:32) voer aan:

In the race to the top, mentors can make the difference between getting on the inside track and trailing the field.

Die voordele van informele netwerke vir opwaartse mobiliteit is algemeen bekend, insluitend die uitruil van inligting, beroepsbeplanning en –strategieë, professionele ondersteuning en aanmoediging en toenemende sigbaarheid (Jackson 2001:32). Greyvenstein (in De Witt 2001:555) definieer netwerke soos gesien in onderwybestuursverband soos volg:

Networking is defined as the process of developing your contacts for advice, information and moral support as a career is pursued. Networks consist of groups of influential persons who control or influence access to management positions, providing visibility, information, support and continual upward mobility interrelated services.

Informele en formele netwerke, wat 'n invloed het in onderwysbestuur, is 'n belangrike hindernis vir vroue vanweë van hulle oorheersende mansamestelling (Greyvenstein 2000:32). Netwerke het ontwikkel as neweproduk van lidmaatskap van mansorganisasies en –klubs, verskillende verenigings en sportklubs. Die “buddy system” en “old-boy”-netwerke maak gebruik van 'n stewige sisteem van onderlinge begunstiging (“cronyism”) en die doelbewuste begunstiging van mekaar se bevorderingsbelange. Dit het tot gevolg dat vroue geïsoleer word van die informele sisteem van sigbaarheid, inligting en ondersteuning (De Witt in Van der Westhuizen 2001: 556, Greyvenstien 2000:32).

2.5 PROFESSIONELE EN SELFONTWIKKELING

In alle ontwikkelde nasies word die belangrike rol van professionele ontwikkeling vir die behoud van onderwysers, in kapasiteitsbou om probleme in onderwys aan te spreek en om skole te verbeter, konsekwent deur opvoeders erken (Pritchard & Marshall 2002:116). Dit word wyd en algemeen aanvaar dat onderwysers beide aanvanklike opleiding om effektiewe klaskamerbeoefenaars te wees en deurlopende professionele ontwikkeling regdeur hul loopbane nodig het. Dit word gewoonlik bereik deur 'n kombinasie van voordiens- en indiensbenaderings. Die strategieë wat gebruik word om onderwysers op te lei hang van plaaslike variante af, maar die beginsel van onderwysopleiding word nie betwis nie (Bush & Jack 2002:418).

Die behoefte vir spesifieke voorbereiding vir aspirerende en diensdoende skoolleiers om die positiewe effekte wat in navorsing oor effektiewe skole geïdentifiseer is, te genereer, is stadiger om erken te word. In baie lande is opleiding nie 'n voorvereiste vir die aanstelling van 'n skoolhoof nie en is daar steeds die (dikwels ongeskrewe) aanname dat goeie onderwysers effektiewe bestuurders en leiers kan wees sonder spesifieke voorbereiding. Die "Commonwealth Secretariat" (in Bush & Jack 2002:418) het uitgewys dat dit definitief in die grootste gedeelte van Afrika 'n probleem is:

... without the necessary skills, many heads are overwhelmed by the task. ... Strategies for training and supporting school heads [are] generally inadequate throughout Africa.

Bush en Jack (2002:418) het verder bevind dat die probleem nie net beperk is tot ontwikkelende lande nie. Baie ontwikkelde lande, insluitend Engeland, vereis nie spesifieke voorbereiding vir die aanstelling van nuwe skoolhoofde nie en die opleiding vir ander leierskaprolle is dikwels ontoereikend, ongekoördineerd of nie goed genoeg nie. Formele opleiding vir onderwysleierskap buite die Verenigde State van Amerika, kom inderdaad relatief min voor (Willower & Forsyth in Bush & Jack 2002:418).

In Namibië is daar ook geen spesifieke opleiding vir aspirerende skoolleiers nie en word ook aanvaar dat onderwysers effektiewe leiers en bestuurders kan wees sonder spesifieke opleiding. Ek voel dat, as daar spesifieke opleidingsprogramme vir vroue was, wat graag tot 'n leierskapsposisie in die onderwys wil vorder, dit sou kon bydra tot die nodige selfvertroue om vir bevorderingsposte aansoek te doen. Sodoende sou dit kon bydra tot die bereiking van geslagsgelykheid in onderwysbestuur in die onderwys van Namibië.

Ek wil ook in my studie ondersoek instel na wat professionele en selfontwikkeling behels en hoe dit kan bydra tot die bemagtiging van vroue vir leierskapsposisies in die onderwys. Vervolgens gaan ek dus eers vasstel wat die begrip professionele en selfontwikkeling beteken.

2.5.1 Konseptualisering van professionele en selfontwikkeling

Daar is baie definisies van professionele en selfontwikkeling, maar vir die doel van my studie het ek besluit om met die volgende twee definisies te volstaan:

Schreuder en Landey (2001:78) se definisie van professionele ontwikkeling:

Professionele ontwikkeling is die prosesse waardeur onderwysleiers se leierskap- en bestuursvaardighede en onderwysers se onderrig- en klaskamerbestuursvaardighede ontwikkel en verfyn word.

Imel (1990) se definisie van professionele ontwikkeling:

Professional development is a continuing process consisting of activities that enhance professional growth.

Die term professionele ontwikkeling sluit begrippe in soos indiensopleiding, persoonlike ontwikkeling en personeelontwikkeling (Schreuder & Landey 2001:78). Calitz (1990:291) skryf dat indiensopleiding en loopbaanontwikkeling twee dinamiese, interaktiewe aspekte van elke onderwyser se professionele ontwikkeling is. Hy maak onderskeid tussen voordiensopleiding wat dui op die opleiding voor 'n persoon tot die beroep toetree; indiensopleiding wat beskou word as opleiding aan 'n diensdoende onderwyser om hom/haar beter toe te rus vir sy/haar huidige taak en verantwoordelikheid; verdere opleiding wat dui op die geleentheid wat langer duur en waardeur verdere kwalifikasies behaal word; heropleiding wat die opleiding van 'n reeds gekwalifiseerde onderwyser(es) behels met die oog op onderwys in 'n pos, anders as die spesifieke onderwysfaset waarvoor hy/sy aanvanklik opgelei is, en waardeur 'n verdere kwalifikasie verwerf word; voortgesette opleiding wat indiensopleiding, verdere opleiding en heropleiding insluit; en loopbaanontwikkeling wat beskou kan word as 'n proses wat regdeur die lewe van 'n persoon plaasvind, terwyl

integreer van die loopbaanbehoefte van die individu en die behoeftes van organisasie voortdurend aandag geniet.

Suksesvolle professionele ontwikkeling kan nie sonder selfontwikkeling plaasvind nie.

Megginson en Whitaker (1996:11) stel dit soos volg:

Self-development is at the core of successful professional development.

Pepler (in Megginson & Pedler 1992:3) definieer selfontwikkeling soos volg:

Self-development means learners take the primary responsibility for choosing what, when and how to learn. This implies the freedom of the individual to choose *not* to develop particular skills, knowledge or career directions at the behest of others. Such freedom, of course, carries with it the responsibility for the consequences of such choices.

Die veranderinge wat daar in die onderwys plaasvind, vereis byvoorbeeld dat uitgediende of verouderde vaardighede met nuwe vaardighede vervang word, die onderwyser se rol asook skoolhoofde se rolle en leierskapstyle moet verander. Mense wat kies om hulself te ontwikkel is baie meer gemotiveerd om te leer en suksesvol te wees as dié wat instruksies ontvang om iets te leer tot voordeel van die organisasie (Megginson & Pedler 1992:4). Megginson en Pepler (1992) stel die "Lerende Organisasie" as 'n model vir die toekoms voor – 'n organisasie wat geleentheid om te leer vir al sy lede skep en wat in staat is om te leer en om gesamentlik te transformeer. Hulle voer verder aan dat leerende organisasies nie kan funksioneer met mense wat wag om geleer te word, wat toestemming moet hê voordat hulle

handel en wat bang is vir die gevolge daarvan om inisiatiewe te neem nie. Buigbaarheid en aanpasbaarheid van sowel die individu en organisasie word as 'n kritieke faktor vir sukses gesien. Selfontwikkeling as 'n proses bied 'n manier vir die ontwikkeling van hierdie leergewoonte. Pedler, Burgoyne en Boydell (1978:1) argumenteer soos volg:

... any effective system for management development must increase the manager's capacity and willingness to take control over and responsibility for events, and particularly for himself and his own learning.

Megginson en Pedler (1996:4) het hierdie argument soos volg geparafraseer:

... any effective system for development must increase the learner's capacity and willingness to take control over, and responsibility for, events and particularly for themselves and their own learning.

McCollum (1999:149) het die verhouding tussen leierskapontwikkeling en selfontwikkeling nagevors. Hy het bevind dat daar meer met leierskapontwikkeling bereik word wanneer die aandag gevestig word op die ontwikkeling van die leier vanaf binne, op die ontwikkeling van die diepste vlak van subjektiwiteit van die leier, soms genoem die ego of die self. Pedler en Boydell (in Megginson & Whitaker 1996:6) sluit hierby aan met hul siening dat selfontwikkeling 'n holistiese benadering is wat ons hele self, ons uiterlike self (wat verwant is aan ander mense) en ons innerlike self (wat kyk na ons eie motivering, waardes en oortuigings), behels. Hulle beklemtoon dat dit nodig is om heen en weer te beweeg tussen die uiterlike en innerlike self, as ons op 'n gebalanseerde manier wil leer en ontwikkel.

Selfontwikkeling is 'n lewenslange proses wat nie eindig wanneer 'n formele kursus eindig nie.

Dit is 'n manier van beplanning en werk wat so uitdagend en opwindend is dat jy dit op 'n deurlopende basis in jou lewe wil integreer (Megginson & Whitaker 1996:9).

Dit is duidelik dat professionele en selfontwikkeling belangrike aspekte van leierskapsontwikkeling is, ook vir die bemagtiging van vroue vir leierskapsposisies in die onderwys. Na my mening speel die skoolhoof 'n kritieke rol in hierdie verband en is die volgende vyf komponente wat Payne en Wolfson (2000:15) geïdentifiseer het in verband met die skoolhoof se rol in die professionele ontwikkeling van onderwysers baie belangrik.

- Die skoolhoof is 'n rolmodel vir deurlopende leer en motiveer en inspireer ander om geleentheid om te leer en kennis te verbreed na te streef.
- Die skoolhoof is die leier van 'n lerende organisasie en stel hoë verwagtinge, insluitend die verwagting van lewenslange leer vir elkeen in die skool.
- Die skoolhoof motiveer en ondersteun ontwikkeling deur onderwysers by te staan en enige hindernisse wat professionele groei en positiewe verandering belemmer, uit die weg te ruim.
- Die skoolhoof voorsien hulpbronne wat belangrik is vir onderwysers se groei.
- Ten laaste, fasiliteer die skoolhoof die onderwysers se professionele ontwikkelingsaktiwiteite.

2.5.2 Benaderings tot professionele en selfontwikkeling

Dit is belangrik vir my studie om benaderings tot professionele en selfontwikkeling te ondersoek omdat ek dit wil vergelyk met professionele en selfontwikkelingsbenaderings in Namibiese skole. Ek wil ook vasstel of die professionele en selfontwikkelingsbenadering in Namibiese skole voldoende is om 'n bydrae te kan lewer om vroue te bemagtig vir leierskapsposisies in die onderwys.

Blackman (in Holly & Mcloughlin 1989:2) redeneer dat 'n mens se siening van professionele ontwikkeling, 'n direkte uitvloeisel is van hoe die rol van die onderwyser gesien word: As die onderwyser as 'n toepasser van 'n ambag beskou word, sal professionele ontwikkeling hoofsaaklik fokus op die metodes en tegnieke van onderrig; as die onderwyser gesien word as iemand wat in isolasie funksioneer, sal professionele ontwikkeling fokus op die aktiwiteite binne die klaskamer; as die onderwyser beskou word as 'n ampsbekleder, is bestuurders van die skoolsisteem die bron van die agenda vir professionele ontwikkeling.

As ons onderwysers op hierdie maniere beskou, is ons geneig om te fokus op wat onderwysers *kan doen* en nie wat hulle *is* en *kan word* nie. Aan die ander kant, as ons onderwysers as professionele persone sien, beskou ons hulle ook as mense wat hul eie agendas vir professionele ontwikkeling kan skep. Die beskouing van die onderwyser as 'n professionele persoon laat ons toe om verder as die tegnologie van onderrig te kyk en om beter insig te verkry in wat ons met skole wil bereik en waarom (Blackman in Holly & Mcloughlin 1989:2).

Kydd (in Kydd, Crawford & Riches 1997:1) sien professionele ontwikkeling op twee maniere, naamlik vanuit die perspektief van die individu en vanuit die perspektief van die organisasie. Die aanname word gemaak dat organisasies meer effektief en doelmatig sal funksioneer as die mense wat binne die organisasie werk, aangemoedig word om hulself professioneel te ontwikkel en hierdie benadering gebruik om al die take van die organisasie aan te pak. Een van die belangrikste take van onderwysbestuurders is om die beginsels van professionele ontwikkeling nie net op hulself toe te pas nie, maar ook op die mense en take wat hulle bestuur.

Kydd (in Kydd, Crawford & Riches 1997:1) gaan verder van die standpunt uit dat professionele ontwikkeling vir onderwysbestuurders beide in die literatuur en praktyk te veel gesien word as 'n hoogs individualistiese proses wat fokus op die behoeftes, aspirasies en die beroepe van onderwysers wat potensiële leiers is, terwyl die behoefte om die organisasie self te ontwikkel geïgnoreer word. Omgekeerd word daar te dikwels aangeneem dat instellings net bestaan deur hulself en vir hulself, terwyl minder aandag gegee word aan die ontwikkelingsbehoefte van die mense binne die organisasie. Individuele en organisatoriese ontwikkeling is nie apart en onderskeidelik nie, maar bestaan in 'n gesamentlike ondersteuningsverhouding. Alhoewel individuele ontwikkeling nie noodwendig tasbare uitkomst vir die organisasie inhou nie, sal 'n ontwikkelde individu 'n ryker bedrae kan lewer tot die organisasie. Omgekeerd sal organisatoriese ontwikkeling net plaasvind as die individue binne die organisasie ontwikkel. Professionele ontwikkeling en organisatoriese effektiwiteit is onlosmaaklik verbind.

Hiermee word nie te kenne gegee dat die integrasie van persoonlike en organisatoriese behoeftes altyd eenvoudig is nie. Dit is dikwels 'n moeilike en komplekse taak. Guskey en Huberman (1995:119) gaan van die standpunt uit dat die antwoord is om die optimale verhouding te vind van individuele en organisatoriese prosesse wat bydra tot sukses binne 'n spesifieke konteks. Indien verandering as beide 'n individuele en organisatoriese proses gesien word, wat moet aanpas by kontekstuele karaktertrekke, sal dit help om klaarheid te kry wat betref die nodige stappe vir suksesvolle professionele ontwikkeling.

Harvey-Jones (in Pedler et al. 1990:85) is van mening dat organisasies toenemend slegs sal oorleef as die behoeftes van die individue in die organisasie vervul word. Dit is nie net betaling wat belangrik is nie, maar mense se ware innerlike behoeftes, wat hulle soms selfs traag is om aan hulself te erken. Mense wil werk hê wat hulle voortdurend interessant vind en wat hulle in staat stel om persoonlik te groei. Hierdie siening kan ook op onderwys van toepassing gemaak word.

Selfontwikkeling is 'n benadering wat die belangrikheid van lewenslange leer beklemtoon. Dit erken dat ons almal groot potensiaal het om te leer en om dit wat ons doen te verander. Dit verskil van die tradisionele instrukteur-gesentreerde benadering deur die verantwoordelikheid van leer aan die leerders self te gee: hulle word gewys hoe om hul eie behoeftes te diagnoseer en om 'n aksieplan te ontwerp om verandering te implementeer. So 'n benadering is gewild en suksesvol omdat dit mense help om aan te pas en nuwe uitdagings te geniet. Selfontwikkeling help ons om verandering as 'n natuurlike en onafwendbare deel van ons werkslewe te sien en stimuleer ons om bewus te wees van ons eie rol om daarop te reageer.

Dit stel ons ook in staat om verandering op 'n holistiese manier te beskou en om te fokus op ons organisasie se behoefte vir verandering en ontwikkeling (Megginson & Whitaker 1996).

Ek stem saam met Dilworth en Imig (1995:5) dat die uitdagings en belonings van die onderwysprofessie nog nooit groter was as nou nie. Die omvang en soort kennis wat studente moet bemeester, oortref verreweg dié van die vorige dekade. Skole is meer rassiaal, eties en linguisties uiteenlopend as wat dit gedurende enige ander tydstip in die geskiedenis was. Bevoegde onderwysers wat omgee is deurslaggewend vir die sukses van hierdie inisiatiewe en dit is duidelik dat voordiens- en indiens- professionele ontwikkeling sal moet verander en herkonseptualiseer moet word om hierdie uitdagings te verwesenlik. Eerder as om elke fase in die onderwyser se professionele lewe as afsonderlik en apart te sien, is 'n meer holistiese siening nodig. Smylie en Conyers (in Dilworth & Imig 1995:5) stel voor dat indiensprogramme gewysig moet word om hierdie paradigmaskuiwe wat plaasgevind het, te reflekteer.

In die eerste plek moet daar 'n klemverskuiwing plaasvind vanaf 'n agterstandgebaseerde na 'n bevoegdheidsbenadering waar onderwysers se kennis, vaardighede en ondervinding as 'n voordeel beskou word. So 'n benadering tot professionele ontwikkeling sal 'n verskuiwing weg van die afhanklikheid van eksterne bronne vir oplossing van hul probleme na professionele groei en selfvertroue in besluitneming oor onderrig teweeg bring. Goed ontwerpe gevallestudies wat praktiserende onderwysers toelaat om uit die ondervindings van ander te leer, word al hoe meer algemeen as 'n opleidingsmetode gebruik (Smylie & Conyers in Dilwoth & Imig 1995:7).

Tweedens moet repliek met refleksie vervang word waar praktiserende onderwysers minder fokus op die oordrag van kennis en strategieë na analitiese en reflektiewe leer. Hierdie reflektiewe benadering sal onderwysers se vaardighede verskerp wat betref probleemoplossing en bepaling van studente se behoeftes. Aksienavorsing vind plaas met die doel om nuwe kennis en vaardighede, wat verwant is aan die spesifieke skool en klaskamer, te ontwikkel (Smylie & Conyers in Dilwoth & Imig 1995:7).

Gesamentlike leer in plaas van aparte leer moet plaasvind waar praktiserende onderwysers gesamentlik verantwoordelik is vir die werk in hul klaskamers en waar hul kennis en ondervinding beskou word as 'n professionele hulpbron (Smylie & Conyers in Dilwoth & Imig 1995:7). Blackman (in Holly & Mcloughlin 1989:8) huldig die volgende mening in hierdie verband:

The stimulus and support for personal-professional growth which emerges from an environment in which professionals regard one another as colleagues is powerful – and empowering.

Indiensprogramme moet ook gewysig word om die paradigmaskuif van sentralisasie na desentralisasie te reflekteer, waar die rol van 'n sentrale administratiewe skoolsisteen verskuif word na die identifisering en organisering van personeelontwikkelingsaktiwiteite wat ondersteunend en fasiliterend vir die skool is en wat die personeel van die betrokke skool as belangrik en nodig beskou. Hierdie benadering het tot gevolg dat professionele ontwikkeling binne en deur skoolsisteme self geïmplementeer word, eerder as in kolleges en universiteite (Dilworth & Imig 1995:9).

Schreuder en Landley (2001:79) onderskei tussen individuele benadering tot professionele ontwikkeling en professionele ontwikkeling wat in groepsverband binne die skool plaasvind. Voorbeelde van individuele benadering sluit in: die ontwikkeling in samewerking met 'n ervare onderwysleier of onderwyser wat as mentor vir die onervare of beginneronderwysers optree en selfgerigte ontwikkeling wat deur ervare onderwysleiers en onderwysers gebruik word om bepaalde vaardighede self te ontwikkel. Hierdie benadering is die ideaal wat deur die lerende organisasie nagestreef word waar die werkwyse berus op navorsing-in-aksie. Onderwysers verbeter voortdurend hul praktyk deur 'n herhaalde proses van beplanning, uitvoering van die planne, selfrefleksie en herbeplanning.

Voorbeelde van die groepbenadering tot professionele ontwikkeling sluit in: die skoolgebaseerde benadering waar alle betrokkenes inspraak het, die behoefte van die betrokkenes vooraf bepaal word, aktiwiteite beplan en gereël word om aan die behoefte aan professionele ontwikkeling te voorsien; die koöperatiewe professionele benadering wat 'n geleentheid is om kollegiale samewerking binne die personeel te bewerkstellig. 'n Nuwe onderrigmetode of onderrigbenadering word byvoorbeeld uitgetoets, kollegas besoek mekaar se klasse, bespreek die werkbaarheid van die metode of benadering en deel wenke met mekaar. 'n Verdere voorbeeld is deelname aan werksessies wat 'n geleentheid bied om deur interaksie van mekaar te leer. Deelnemers kry die geleentheid om 'n gevallestudie, simulاسie of in-mandjie-aktiwiteite in groepsverband te hanteer. 'n Fasiliteerder lei die bespreking en is ook verantwoordelik vir die terugvoering en samevatting van besluite (Schreuder & Landley 2001:80).

Daar is verskeie benaderings tot professionele en selfontwikkeling en dit is belangrik dat skole sal moet herbesin oor watter benadering daar gevolg moet word in die lig van die paradigmaskuiwe wat daar in die onderwys plaasgevind het, byvoorbeeld die paradigmaskruiw wat daar in die leierskapsbenadering in onderwys plaasgevind en die klemverskuiwing vanaf sentralisasie na desentralisasie in die skoolsisteem.

Hierdie ondersoek na die benaderings tot professionele- en selfontwikkeling vorm 'n raamwerk waarbinne ek 'n kwalitatiewe ondersoek gaan doen na professionele en selfontwikkeling in Namibiese onderwys om vas te stel of dit kan bydra om vroue te bemagtig vir leierskapsposisies in die onderwys.

Ek dink die tyd het aangebreek dat vroue hul professionele en selfontwikkeling op 'n proaktiewe manier moet benader om hulself te bemagtig om geslagsbalans in leierskapsposisies in die onderwys te bewerkstellig. Vroue behoort verantwoordelikheid te aanvaar vir hul eie professionele ontwikkeling. Imel (1990) stel voor dat, om in beheer te wees van jou professionele ontwikkeling, daar drie belangrike aspekte is waarvoor jy verantwoordelikheid moet aanvaar, naamlik die ontwikkeling van 'n plan, die vind van hulpbronne en om terugvoering te ontvang.

Die ontwikkeling van 'n plan vir professionele ontwikkeling is belangrik omdat dit jou sal aanmoedig om jou professionele selfontwikkelingsaktiwiteite op 'n proaktiewe manier te benader. Jy sal ook hulpbronne moet identifiseer wat jou sal help om jou plan uit te voer.

Hierdie bronne kan gedrukte of ongedrukte materiale, personeelontwikkelings-geleenthede, ensovoorts, insluit. Terugvoering is belangrik om te bepaal hoe jy vordering gemaak het.

2.5 OPSOMMING

In die onderhawige hoofstuk het ek eerstens 'n konseptualisering van geslag onderneem. Ek het die ondersoek ingestel na wat geslag, geslagsrolle, geslagsanalise, geslag en ontwikkeling en geslagsreverdigheid en -gelykheid behels. Ek het ook aandag gegee aan geslagsdiskriminasie.

Konseptualisering van feminisme het aan die lig gebring dat baie vroue nie met feminisme geassosieer wil word nie en dat dit moontlik as gevolg van 'n skewe beeld is wat deur die media geskep word.

Vervolgens het ek vroueleierskap en bestuur ondersoek. Ek het aandag gegee aan leierskap versus bestuur, die leierskapstyle van vroue en mans asook vroue en mag. Die verandering wat daar in die leierskapsbenadering in onderwys plaasgevind het, het ook 'n nuwe benadering tot mag teweeg gebring wat vir vroue meer aanvaarbaar is as die tradisionele siening van mag as dominansie. Hierna is daar indiepte-ondersoek ingestel na die faktore wat vroue se leierskapontwikkeling beperk.

Laastens het ek ondersoek ingestel na professionele- en selfontwikkeling. 'n Konseptuele analise van wat professionele en selfontwikkeling behels, is onderneem en ek het ook aandag

gegee aan verskillende benaderings tot professionele en selfontwikkeling. Dit vorm 'n konseptuele raamwerk waarbinne ek 'n kwalitatiewe ondersoek kan doen oor hoe professionele en selfontwikkeling 'n bydrae kan lewer om vroue te bemagtig vir leierskapsposisies in die onderwys.

VROUELEIERSKAP IN NAMIBIESE ONDERWYS

3.1 INLEIDING

Ek het in die vorige hoofstuk 'n literatuuroorsig en konseptuele analise van leierskapontwikkeling wat betref vroue in die onderwys gedoen. Ek het ondersoek ingestel na wat konsepte soos "geslag" en "feminisme" beteken. Hierna het ek aandag gegee aan vroueleierskap en bestuur asook professionele en selfontwikkeling.

In hierdie hoofstuk gaan ek 'n verdere literatuuroorsig doen om spesifiek ondersoek in te stel na vroueleierskap in Namibiese onderwys. Eerstens gaan ek ondersoek instel na wat vroue se posisie in Namibië oor die algemeen is en hoe dit, nadat Namibië onafhanklik geword het, verander het. Hierna is dit belangrik om eers vas te stel hoe die Namibiese onderwys voor en na onafhanklikheid daar uitsien sodat ek vroueleierskap in die Namibiese onderwys, insluitend vroue se posisie in onderwysbestuur, binne hierdie konteks kan ondersoek. Laastens wil ek ondersoek instel na professionele en selfontwikkeling binne die Namibiese onderwys. Dit is nodig dat ek laasgenoemde ondersoek omdat my studie fokus op hoe vroue die hindernisse kan oorkom wat hulle daarvan weerhou om tot leierskapsposisies in die onderwys in Namibië bevorder te word, asook die rol wat professionele en selfontwikkeling in hierdie verband kan speel. Hierdie ondersoek gaan 'n verdere konseptuele raamwerk vorm waarbinne ek 'n kwalitatiewe ondersoek kan doen van vroue in leierskapsposisies in die onderwys van Namibië en oor hoe professionele en selfontwikkeling tot hul bemagtiging bygedra het.

3.2 DIE POSISIE VAN VROUE IN NAMIBIË

Gedurende die 75 jaar wat Namibië onder apartheid gebuk gegaan het, het geslagsdiskriminasie epidemiese afmetings aangeneem. Ongelykhede het bestaan op die gebied van onderwys en opleiding, indiensneming en beroepe, inkomste en sosiale voordele. Hierdie ongelykhede het ook 'n effek op vroue gehad. Beskikbare inligting in verband met vroue dui daarop dat daar wydverspreide ongelykhede was wat betref werks- en beroepsgeleenthede. Inligting wat tydens 'n "International Labour Organisation" (ILO) simposium beskikbaar gestel is in verband met gelyke geleenthede en behandeling van vroue en mans in werkverskaffing in Namibië gedurende November 1991, het gewys dat slegs 20% van die mense wat geregistreer het vir beroepsopleiding in 1989 vroue (oorheersend wit vroue) was en dat vroue se keuse van beroep sterk beïnvloed is deur kulturele persepsies van vroue se rol in die samelewing. Volgens 'n Mannekragopname wat gedurende 1988 gedoen is, was slegs 33% van die formele sektor se werknemers vroue, waarvan 45% diens- of huishoudelike werkers was. Dieselfde opname het getoon dat 90% van die bewindhebbers en bestuurders manlik was. 'n Opname gedurende Januarie 1991 van die 446 topposte in die regering het getoon dat slegs 7% vroulik was. (Namibia, Ministry of Labour 1997).

Met die afskaffing van apartheid en die aanneming van 'n nuwe grondwet wat diskriminasie verbied asook die aanneming van 'n wetsontwerp om die diskriminasie van die verlede reg te stel, is 'n algemene raamwerk in plek gestel waarin benadeelde groepe, insluitend vroue, toegang tot gelyke geleenthede in werkverskaffing kan verkry (Namibia, Ministry of Labour 1997). Die Grondwet van Namibië erken duidelik die kwessie van diskriminasie teen vroue op

die basis van geslag. Artikel 10(2) van die Grondwet (The Constitution of the Republic of Namibia 1990) verbied dan ook diskriminasie teen enige persoon op grond van geslag soos volg:

No persons may be discriminated against on the grounds of sex, race, colour, ethnic origin, religion, creed or social or economic status.

Benewens die verbod op enige diskriminerende praktyke het die Grondwet van Namibië voorsiening gemaak vir die bekendstelling van uitdruklike maatstawwe ter bevordering van die vooruitgang van persone wat benadeel was deur die diskriminerende praktyke van die verlede. Dit was binne hierdie konteks dat die Regering van Namibië die bystand van die ILO gevra het in die formulering en implementering van 'n Regstellende Aksiebeleid (Namibia, Ministry of Labour 1997:69). Regstellende aksiebeleide streef daarna om diskriminasie teen vroue, minderbevoorregtes en ander reg te stel deur die toename in die werwing, bevordering, behoud en indiensopleidingsgeleenthede in werkverskaffing en ook deur hindernisse uit die weg te ruim om toelating tot opvoedkundige instellings te verkry (Feminist Majority Foundation s.j.).

Vroue van Namibië het voor onafhanklikheid buitengewone diskriminasie teen hulle beleef.. Hulle het nie net die negatiewe effekte van geslagsdiskriminasie, administratiewe verwaarlosing en ekonomiese onderontwikkeling beleef nie, maar as vroue het hulle ook gelyk as gevolg van kulture ondergeskiktheid op grond van hul geslag (Namibia, Department of Women Affairs, Office of the President 1994). Die Regstellende Aksiebeleid maak daarom

voorsiening vir 'n rasionaal ten behoewe van vroue. Artikel 23: Apartheid en Regstellende Aksie, sub-artike (3) lui soos volg:

In the enactment of legislation and the application of any policies and practices contemplated by Sub-Article (2) hereof, it shall be permissible to have regard to the fact that women in Namibia have traditionally suffered special discrimination and that they need to be encouraged and enabled to play a full, equal and effective role in the political, social, economic and cultural life of the nation (The Constitution of the Republic of Namibia 1990).

Namibië kan nie ten volle as 'n nasie ontwikkel voordat vroue nie op gelyke terme as mans in alle areas van die lewe, insluitend leierskap en bestuur op onderwysgebied, kan deelneem nie. Gelykheid tussen mans en vroue is ook nodig vir die welvaart van die wêreld. Dit is om hierdie rede dat Namibië gedurende 1992 toegestem tot "The Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women" (CEDAW) wat op 18 Desember 1979 deur die "United General Assembly" aangeneem is. Hierdie Konvensie was 'n wetlike ooreenkoms tussen nasies om gelykheid tussen mans en vroue te bevorder (Namibia, Department of Women Affairs 1992).

Gedurende 1994 is daar 'n nasionale verslag in Namibië voorberei met die oog op die 1995 Wêreldkonferensie oor Vroue (1995 World Conference on Women) wat in Beijeng, China plaasgevind het. Die doel was die herbeskouing van vordering op die gebied van vooruitgang van vroue, soos uiteengesit deur die "Nairobi Forward-Looking Strategy" (NFLS) en die reflektering van die status van Namibiese vroue, maar ook om voorsiening te maak vir 'n

vastrapplek vir verdere verrigtinge. Die hoofdoel van die verslag was, onder andere, die evaluering van die situasie van vroue en struikelblokke wat ondervind word sedert Namibië onafhanklikheid in 1990 verkry het en om 'n platform vir aksie te skep. 'n Nasionale Aksieplan is ontwerp sodat vroue die een-en-twingste eeu tegemoet kan gaan, toegerus met die nodige vaardighede om 'n aktiewe rol in besluitneming te speel (Namibia, Department of Women Affairs, Office of the President 1994).

Die nasionale verslag het aan die lig gebring dat vroue hulle steeds in 'n benadeelde posisie bevind en dat 'n toepaslike beleidsraamwerk ontwikkel sal moet word om gelykheid teweeg te bring. In die voorwoord van die nasionale verslag het die President van Namibië, Doktor Sam Nujoma, sy regering se verbintenis uitgespreek om die ongeregtheid teen vroue deurlopend kragdadig en konsekwent aan te spreek totdat dit heeltmaal van die samelewing verwyder is.

Hy het verder bekend gemaak:

My government is fully committed to developing an appropriate policy framework, in consultation with Non-Government Organisations, to bring about equity for, and full emancipation of, women in Namibia (Namibia, Department of Women Affairs, Office of the President 1994).

Voortspruitend uit die "Fourth World Conference on Women" in Beijing, China, 15 September 1995, was die "Platform for Action". Die Platform vir Aksie het 'n kragtige agenda vir die bemagtiging van vroue. Dit vereis die integrasie van geslagsperspektiewe in alle beleide en programme en dien as 'n gids en voortdurende verwysingsbron (United Nations 2001:2).

'n "Department of Women Affairs" (DWA) in die kantoor van die President is kort na onafhanklikheid tot stand gebring om 'n koördinerende rol in verband met geslagskwessies te speel. CEDAW is die vertrekpunt van al die DWA- aktiwiteite. Die implementering van CEDAW in Namibië vind plaas tesame met die implementering van die "Global Platform for Action", waartoe ingestem is by die 1995 Beijing "Fourth World Conference on Women". Die CEDAW en "Global Platform of Action" word beide deur nege geslagsektorale komitees uitgevoer en beide fronte word gemonitor deur 'n enkele statutêre liggaam (Namibia, Department of Women Affairs 1995).

Gedurende November 1997 is die "National Gender Policy" van Namibië gefinaliseer. Hierdie beleid is in ooreenstemming met die Grondwet van Namibië; die Eerste Nasionale Ontwikkelingsplan en die "Fourth World Conference on Women", waarvan die tema gelykheid, ontwikkeling en vrede was (Namibia, Department of Women Affairs 1997). Die Nasionale Geslagsbeleid probeer om die redes waarom mans en vroue nie in Namibië gelyk behandel word nie, aan te stip. Dit kyk ook na strategieë vir verandering. Die hoofdoel van die beleid is om 'n einde te maak aan alle vorme van diskriminasie teen vroue en om seker te maak dat die bydrae van vroue tot die nasie erken en waardeer word. In die beleid word tien areas van besorgdheid, waar geslagsongelykhede aangespreek behoort te word, uitgespel, naamlik armoede en landelike ontwikkeling; onderwys en opleiding; reproduksiegesondheid en -regte; geweld teen vroue en kinders; ekonomiese bemagtiging; geslagsbalans in mag en besluitneming; media en kommunikasie; die bestuur van die omgewing; die situasie van meisies; en geslag- en wetlike aangeleenthede (Namibia, Department of Women Affairs 1998). Terwyl die 1997 "Declaration on Gender and Development" (SADC) 30 persent vroue-

verteenwoordiging op alle vlakke van besluitneming vereis, is die uiteindelijke doel van Namibië se "National Gender Policy" om geslagsgelykheid te bereik (Frank 1999:4).

Demokratiese teorie bevestig die regte van burgers, terwyl psigologiese en pedagogiese teorieë die menslike potensiaal bevestig en leerstellings ontmasker wat vroue beperk tot 'n stel verengde funksies. Ekonomiese teorie beklemtoon die waarde van menslike kapitaal en die skade aan ontwikkeling wanneer die opvoeding van vroue onderskat word (Snyders & Voights 1998:177). Die deelname van vroue op alle vlakke van besluitneming en in alle sferes van die samelewing, ook in die samelewing van Namibië, is essensieel vir die ontwikkeling van demokrasie en die verwerwing van vroue-menseregte. Slegs deur die gelyke deelname van vroue in alle sferes van die samelewing kan 'n ware demokrasie gevestig word (Frank 1999).

Dit is duidelik dat daar vanaf onafhanklikheid in 1990 daadwerklike pogings aangewend is om vroue se posisie in Namibië te verbeter en dat Namibië al ver gevorderd het om sy ideaal van geslagsgelykheid te bereik. Ongelukkig is dit nog steeds so dat vroue onderverteenvoerdig is in elke vlak van die regering en ook in onderwysbestuursposisies. Daar sal dus verdere stappe gedoen moet word en daadwerklike pogings aangewend moet word om vroue se situasie te verbeter om geslagsgelykheid in Namibië te bereik.

3.3 ONDERWYS VOOR EN NA ONAFHANKLIKHEID IN NAMIBIË

Om vroueleierskap in die Namibiese onderwys te begryp, is dit eers nodig om ondersoek in te stel na hoe Namibiese onderwys voor onafhanklikheid daar uitgesien het en die transformasie wat daar in die onderwys plaasgevind het na onafhanklikheid in 1990. Die onderwysstelsel van Namibië het drastiese verandering ondergaan nadat die land onafhanklik geword het, wat ook implikasies vir vroueleierskap teweeg gebring het. Hierdie agtergrondinligting vorm die kontekstuele raamwerk om vroue se posisie in die Namibiese onderwys te begryp en om die professionele en selfontwikkeling in die onderwys te ondersoek.

3.3.1 Onderwys in Namibië voor onafhanklikheid

Namibië se huidige onderwysbehoefte moet binne die konteks van die land se lang ondervinding met apartheid verstaan word. Cohen (1994:xix) beskryf Namibiëse onderwys gedurende die koloniale tydperk soos volg:

Colonies of white settlements applied the rule that education for white children was an entitlement and a political necessity, whereas education for black children was a problem that required special handling, including extreme caution, and a theory to justify it.

Gedurende 1962 het die Suid-Afrikaanse regering 'n sisteem wat feitlik identies was as sy eie "Bantoe Onderwys" voorgeskryf. Onderrig vir Namibiese swartes was gekenmerk deur 'n papegaaiwerkmetode van leer terwyl die kurrikulum feitlik glad nie verwant was aan Namibië

se omstandighede of praktiese werksvereistes nie. Selfs hierdie minderwaardige stelsel was, nietemin, net beskikbaar aan 'n paar Afrikane. Met die Nasionale Onderwyswet van 1980, die wet vir Akademie vir Tersiêre Onderwys van 1980 en die Proklamasie AG 8 van 1980, is "Bantoe onderwys" in Namibië afgeskaf (Johnson & Devlin-Foltz 1993:3).

'n Interim Regering in Suidwes-Afrika het hierna gedeeltelik die gebeure in Namibië beheer deur die aanstelling van 'n Administrateur-generaal. Wet 30 van 1980 het voorsiening gemaak vir Onderwys deur 'n aantal hulpowerhede wat gebaseer was op die apartheidsbeleid van die segregasie van mense (Alberts in Otaala, Mostert, Magnus, Keyter & Shaimemanya 1998:184). Daar het dus 11 verskillende onderwys-owerhede in die land bestaan waarvan elkeen moes voorsien in onderwysgeleenthede en fasiliteite van die etniese groep onder hom. As gevolg hiervan is daar ongelyke voorsiening gemaak vir die verskillende rasse en etniese groepe. Sommige het beter en superieure fasiliteite sowel as opgeleide onderwysers gehad, terwyl sommige selfs 'n gebrek aan die basiese behoeftes gehad het (Wainaina & Kasanda in Legesse, Wainaina, Auala, Scott & Burrows 1999:140).

Die Administrateur-generaal het steeds die mag oor onderwysbeleid gehad. Hoewel daar van die 11 verskillende onderwysowerhede verwag is om onderwys van die destydse Suidwes-Afrika te bestuur, was die Departement van Nasionale Onderwys van die Sentrale Regering verantwoordelik vir die koördinering van studieprogramme deur die Nasionale Onderwysraad. Die Nasionale Onderwysraad het die verantwoordelikheid vir kurrikulumontwikkeling gehad asook vir die samestelling van die "Komitee vir kurrikulering, eksaminering, sertifisering en evaluasie" om die kurrikulumfunksie uit te voer. Dit is polities

voorgehou as 'n stap vorentoe om die studieprogramme van alle leerders gelyk te stel. Vir die senior sekondêre onderwysfase, het die Kaapprovinsie van Suid-Afrika steeds opgetree as die kurrikulum- en eksamineringsliggaam vir alle Standerd 10 Namibiese leerlinge. Die hele opset is deur politiese analiste en navorsers gesien as 'n bedekte poging om voort te gaan met gekoloniseerde onderwys. Die Departement van Nasionale Onderwys het probeer om die studieprogramme van basiese onderwys aan te pas by die Namibiese toestande, maar as gevolg van die politiese klimaat van daardie tyd, was dit vir die meerderheid van die mense onaanvaarbaar, gesien in die lig van wat vir die nasie in die vooruitsig gestel is (Alberts in Otaala, Mostert, Magnus, Keyter & Shaimemanya 1998:184).

Elkeen van die 11 onderwysowerhede was veronderstel om op meso- en mikrovlak die kurrikulumontwikkeling te behartig, maar ongelyke begrotingsvoorsienings, ongelyke hulpbronne en onwilligheid van die meeste betrokkenes het gelei tot enorme verskille in die sisteem (Alberts in Otaala, Mostert, Magnus, Keyter & Shaimemanya 1998:184). Primêre onderwys was verpligtend vir die wittes, maar nie vir die Afrikane nie. Per kop uitgawes vir wit onderwys was tot vyf keer meer as die vir die Afrikaan-onderwys (Johnson & Devlin-Foltz 1993:3). Die studieprogramme was basies onderwyser-gesentreerd, eksamenaangedrewe, teoreties en het 'n gebrek aan vaardigheidsontwikkeling gehad. Daar het ook duidelik deurgaans teenstrydighede voorgekom in die implementering en toepassing van kurrikulumkwessies, in basiese onderwys sowel as in die senior sekondêre onderwys. Die kurrikulum en studieprogramme is gekritiseer as irrelevant vir Namibië (Alberts in Otaala, Mostert, Magnus, Keyter & Shaimemanya 1998:184).

Gedurende die vryheidstryd het SWAPO, met internasionale bystand, 'n aantal skole tot stand gebring asook volwasseonderrig- programme. Hoewel sommige skole uit selfgemaakte fasiliteite bestaan het en min of geen toerusting gehad het nie, was ander ten volle toegerus en het ook die nodige personeel gehad. Hierdie pogings het SWAPO-leiers die geleentheid gegee om ondervinding in kurrikulumontwikkeling en in die organisering en beplanning van 'n onderwysstelsel op te doen en om onderwysers se vaardighede te verbeter. Hierdie inisiatiewe het die grondslag gevorm vir sekondêre opvoeding en die "National Literacy Programme" en het die weg gebaan vir voorindiensopleiding vir onderwysers na onafhanklikheid. Die stigting van die "United Nations Institute for Namibia" in Lusaka het toenemend die aandag op hoëronderrig in Namibië gevestig. Baie van die nie-regeringsorganisasies wat gedurende daardie tyd hierdie pogings ondersteun het, maak vandag nog steeds merkwaardige bydraes tot die Namibiese onderrig. Gedurende hierdie tydperk het daar 'n toenemende aantal Namibiërs in die buiteland gaan studeer. Een voordeel van hierdie geforseerde verbanning was die blootstelling aan idees en praktyke in onderrig, sowel as die politiek, wat na onafhanklikheid nuttig gebruik kon word in die transformasie van die onderrig (Ministry of Education and Culture, Namibia 1993:28)

Voor onafhanklikheid was die meerderheid onderwysers in Namibië ongekwalifiseerd, beide in terme van hul vlak van onderrig sowel as in voorbereiding vir hul taak. Daar was 'n tekort aan onderwysers in preprimêre onderrig, taalonderrig (meestal Afrikatale), skoolberading, ekonomiese wetenskaponderrig, wiskunde, natuurwetenskaponderrig en remiërende onderrig. Die onderrigopleidingsprogramme was gefragmenteerd, ongeorganiseerd, ongekoördineerd en nie eenvormig nie. Onderwysers se houding was negatief, hulle was

dikwels afwesig en nie stiptelik nie en die kwaliteit en voorbereiding van onderrig was swak. Hierdie probleme kon toegeskryf geword het aan swak opleiding in die algemeen asook aan swak toestande en diens in die besonder (Amukugo 1993:195).

3.3.2 Onderwys in Namibië na onafhanklikheid

Onder die "Fundamental Human Rights and Freedoms" in Artikel No. 20 van die Grondwet van die Republiek van Namibië word, onder andere, die volgende gekonstateer:

- Alle persone het die reg tot onderwys
- Primêre onderwys sal verpligtend wees en die staat sal in redelike fasiliteite voorsien om effektief in hierdie reg te voorsien aan elke inwoner van Namibië, deur die totstandkoming en instandhouding van staatskole waar primêre onderwys gratis voorsien sal word.
- Kinders sal nie toegelaat word om die skool te verlaat voordat hulle nie hul primêre onderwys voltooi het nie of die ouderdom van sestien bereik het nie (Amukugo 1995:197)

Hierdie belangrike wet het die grondslag gevorm vir die transformasie van die onderwys na onafhanklikheid. Die eerste stap wat die regering na onafhanklikheid gedoen het om onderwys te hervorm, was om die 11 onderwysowerhede in 1990 te amalgameer in een Ministerie van Onderwys en Kultuur (Alters in Otaala, Mostert, Magnus, Keyter & Shaimemanya 1998:185). Die Ministerie van Onderwys en Kultuur is later gedurende 1995

verdeel in twee ministeries, naamlik die Ministerie van Basiese Onderwys, Sport en Kultuur (MBESC) om na onderwysaktiwiteite van graad 1 tot 10 om te sien, terwyl die Ministerie van Hoër Onderwys, Beroepsopleiding, Wetenskap en Tegnologie (MHEVTST) omgesien het na die aktiwiteite van grade 11 en 12 en tersiêre onderwys (Wainaina & Kasanda in Legesse, Wainaina, Auala & Burrows 2001:141).

In 'n poging om met die hervorming te begin is opvoedkundiges van al die vorige 11 onderwysowerhede in werkgroepe ingedeel om die eerste ware Namibiese sillabusse te ontwikkel vir die Junior Sekondêre fase. Sillabusse is baie vinnig geproduseer om aan die begin van 1991 gereed te wees. Hierdie sillabusse was nie almal op 'n behoorlike ontwerp en benadering gebaseer om spesifiek Namibië te pas nie. Dit was as gevolg van 'n gebrek aan behoorlike beplanning en begrip, tydsbeperking asook baie ander probleme wat gedurende hierdie tyd ondervind is. Daar was nog nie 'n duidelike onderwysbeleid in plek nie en dit het sake verder bemoeilik. Ten spyte van die probleme wat ondervind is, was dit die eerste keer in die geskiedenis van Namibië dat sillabusse gemik was daarop om die plaaslike situasie en nie net die behoeftes nie, maar ook die siening van persone wat in die verlede afgeskeep was, in te sluit. Dit was ook die eerste keer in die Namibiese geskiedenis dat daar 'n gevoel van eienaarskap was teenoor die kurrikulum wat op skoolvlak onderrig moes word (Alberts in Otaala, Mostert, Magnus, Keyter & Shaimemanya 1998: 186).

Dit was eers gedurende 1993 dat Namibië te voorskyn gekom het met 'n goed geartikuleerde filosofie van onderwys. Hierdie nuwe filosofie van onderwys was in 'n dokument, "Toward Education for All", uiteengesit en omvat die nuwe algemene doelwitte van onderwys in

Namibië, naamlik toeganklikheid, gelykheid, kwaliteit en demokrasie. Dit is op die basis van hierdie nuwe filosofie van onderwys dat die belangrikste hervorming in die onderwysstelsel van Namibië plaasgevind het (Wainaina & Kasanda in Legesse *et al.* 2001:140). Die Witskrif vir Hoëronderwys in Namibië, wat ontwikkel was deur beraadslaging en opeenvolgende beleidsvoorstelle, is eers op 22 September 1998 deur die "National Assembly" aanvaar. "Towards Education For All" het die basis gevorm vir ontwikkelinge in hoëronderwys en die verbintemisse wat in hierdie Witskrif vir Basiese Onderwys uiteengesit is, is verder uitgebrei in die Witskrif vir Hoëronderwys om aan die spesiale verwagtinge en doelwitte vir hoëronderwys te voldoen. Die ontwikkeling van hoëronderwys is gebaseer op vier breë doelwitte, naamlik gelykheid, kwaliteit, demokrasie en relevansie, en om hierdie doelwitte te bereik is effektiewe, doelgeoriënteerde bestuur, met bekostigbaarheid, doelmatigheid en volhoubaarheid as verdere doelwitte, ingesluit (Ministry of Higher Education, Vocational Training, Science and Technology 1999).

Die "National Institute for Educational Development" (NIED) is gedurende 1990 gevorm as formele sentrum vir kurrikulum- en professionele ontwikkeling (Alberts in Otaala, Mostert, Magnus, Keyter & Shaimemanya 1998:188; Wainaina & Kasanda in Legesse, Wainaina, Auala Scott & Burrows 2001:141). Kort nadat daar met die hervorming begin was, is daar van NIED verwag om sy werksaamhede te institutionaliseer en te probeer om 'n sentrum vir kurrikulumhervorming en –ontwikkeling tot stand te bring. NIED se rol by die Ministerie moes gedefinieer word, poste wat nodig was vir die taak moes geïdentifiseer word, personeel moes toegeken word aan sekere areas, die eise van die stelsel moes so goed moontlik hanteer word, veral met die hervorming van onderwys. Daar moes massiewe indiensopleiding gedoen

word om die meer as 30 nuwe sillabusse se inhoud te versprei, wat gelyktydig in graad 8 geïmplementeer moes word. Teen die middel van 1991 is NIED ten volle erken as die sentrum vir menslike hulpbronne (veral onderwysers) -ontwikkeling vir die formele skoolsisteem (Alberts in Otaala, Mostert, Magnus, Keyter & Shaimemanya 1998: 188).

Dit het later duidelik geword dat om gelykheid en nasiebou aan te moedig, daar 'n algemene kurrikulum ontwikkel sal moet word vir die hele land. 'n Nuwe nasionale kurrikulum is ontwikkel vir die basiese onderwysiklus. Binne hierdie kurrikulum is daar nege areas van onderrig geïdentifiseer, naamlik estetiese, sosiale en ekonomiese, taal en literatuur, wiskundige, geestelike, morele en etiese, liggaamlike, natuurlike, wetenskaplike en tegnologiese. Daar was aanvanklik 'n aantal probleme met die implementering soos, onder andere, 'n gebrek aan handboeke en opgeleide onderwysers om die kurrikulum suksesvol te implementeer. Baie onderwysers was nie voorbereid op die skielike verandering nie en dit het hulle ontsenu. Daar is die meeste gesukkel met wiskunde en wetenskap asook die tegniese vakke as gevolg van die gebrek aan handboeke en opgeleide onderwysers (Wainaina & Kasanda in Legesse, Wainaina, Auala, Scott & Burrows 2001:142).

Die nuwe taalbeleid is gedurende November 1991 bekend gemaak en die implementering daarvan is gedurende Junie 1992 bespreek by 'n "National Conference on the Implementation of the New Language Policy" (Ministry of Education and Culture, Namibia 1993:64). Die Eerste Minister het gedurende hierdie konferensie beklemtoon dat Engels kan dien as 'n instrument om Namibië se bande met ander onafhanklike nasies van suidelike Afrika te versterk (Johnson & Devlin-Foltz 1993: 6). Tesame met die nuwe kurrikulum, is Engels dus

aanvaar as die medium van onderrig in alle skole vanaf graad 4 tot graad 12, terwyl moedertaalonderrig gedurende die eerste drie jaar gegee is. Hierdie verandering van taalgebruik was vir baie onderwysers te skielik en traumaties en hulle was bang en onseker oor hulle vermoë om hul vakke in Engels aan te bied. Baie onderwysers het inderdaad Engels saam met hul leerders geleer, wat nie die onderwysers se selfvertroue versterk het nie (Wainaina & Kasanda in Legesse, Wainaina, Auala, Scott & Burrows 2001:142).

Nog ander ontwikkelinge wat na onafhanklikheid in die onderwyssisteem plaasgevind het, was die nuwe evaluering en eksamineringprosedure, die nuwe metode van onderrig en die opleiding van onderwysers. Die "International General Certificate for Secondary Education (IGCSE) en die "Higher International General Certificate for Secondary Education (HIGCSE) is in 1994/5 in die plek van die Kaapse Onderwys-departement se matrikuleringsksamens aanvaar. Die voordeel van hierdie eksamen was die insluiting van die student se deurlopende evaluering as deel van die finale punt in sommige vakke, asook die vermoë om van die hoër na die laer vlak te beweeg volgens elkeen se vermoë en die vermenging van vakke op die hoër vlak met vakke op die laer vlak (Wainaina & Kasanda in Legesse, Wainaina, Auala, Scott & Burrows 2001:142).

Die regering het nie slegs veranderinge aan die skoolkurrikulum aangebring in 'n poging om die onderwyssisteem te verander sodat dit in kwaliteitonderwys kan voorsien nie, maar het ook beoog om diepgaande veranderinge te maak ten opsigte van hoe die kurrikulum onderrig moes word (Wainaina & Kasanda in Legesse, Wainaina, Auala, Scott & Burrows 2001:143). Gedurende 1992 het die regering verklaar dat die nasionale onderwyssisteem gebaseer sal

word op die leerdergesentreerde filosofie (Wainaina in Otaala, Mostert, Keyter & Shaimemaya 1999:142). Hierdie voorneme word duidelik gestel en paslik beklemtoon in die "Towards Education for All" -dokument waarin die volgende verklaar word:

... as we make the transition from educating an elite to education for all, we are also making another shift, from teacher-centred to learner-centred education (Ministry of Basic Education and Culture, Namibia 1993:10).

Om onderwysers se opleidingsprogramme te stroomlyn, is daar in 1992 'n algemene onderwys opleidingsprogram, die "Basic Education Teacher Diploma" (BETD) in vier kolleges bekend gestel. Die "University of Namibia" (UNAM) wat voorheen onderwysers en onderwyseresse vir die primêre sowel as die sekondêre fase moes voorberei, was nou net verantwoordelik vir die opleiding van onderwysers en onderwyseresse vir die senior sekondêre fase (Wainaina & Kasada in Legesse, Wainaina, Auala, Scott & Burrows 2001:144).

Na onafhanklikheid is die Namibiese onderwysstelsel drasties hervorm. Die hervorming was nie sonder probleme nie, maar het ver gevorder om demokratiese onderwys aan almal, insluitend meisies, te verseker.

3.4 VROUE SE POSISIE IN DIE ONDERWYS IN NAMIBIË

Dieselfde veranderinge wat daar in die posisie van vroue voor en na onafhanklikheid in Namibië plaasgevind het, het ook parallel op onderwysgebied plaasgevind. Baie Namibiese vroue, veral die van die minderbevoorregte gemeenskappe, was, voor Namibië onafhanklik

geword het, hul regmatige onderwysgeleenthede ontsê en hulle was geforseer tot 'n posisie van tweedeklas burgers (Mostert, Keyter & Scott in Otaala, Mostert, Keyter & Shaimemanya 1999:226). Na onafhanklikheid, in die nuwe Namibië, is die rol van die vroue stadig maar seker besig om te verander, ook op die gebied van die onderwys. Die sleuteldoelwitte van die nuwe onderwysstelsel, naamlik toeganklikheid, gelykheid, kwaliteit en demokrasie het grootliks hiertoe bygedra.

Daar is bevind dat daar 'n betekenisvolle verband is tussen ongeletterdheid (of algemene gebrek aan opvoeding) en die heersende siektes wat voorkom, lae ekonomiese produktiwiteit, wanvoeding, hoë kinderonsedelikheid en sosiale onbevoegdheid. Freire (in Otaala, Mostert, Magnus, Keyter & Shaimemanya 1999:34) sien onderwys as 'n voorvereiste vir menslike ontwikkeling, dus ook vir die ontwikkeling van vroue. Hy argumenteer verder dat dit die mens meer menslik maak in totaliteit, sy waardigheid en vryheid vernuwe en hom bevry van onderdrukking, marginalisasie en uitbuiting deur sy bemagtigingsessensie.

Daar is 'n toenemende bewuswording dat onderwys een van die waardevolste middele is om geslagsgelykheid te bereik en om vroue te bemagtig (United Nations, Department of Public Information 2001: 192). Volgens die "National Programme of Action" van Namibië is een van die ses prioriteite vir Namibië om die sosiale status van vroue te laat toeneem, om diskriminasie teen vroue af te skaf en om by te dra tot die bemagtiging van vroue sodat hulle aktief kan deelneem aan nasionale ontwikkeling. Een van die maniere om hierdie doel te bereik is om die onderwysgeleenthede vir vroue te verbeter (Mostert, Keyter & Scott in Otaala, Mostert, Magnus, Keyter & Shaimemanya 1999:225).

Die idee van onderwys as menslike kapitaal wat wêreldwye erkenning geniet, word ook in Namibië erken en die belangrikheid van onderwys as 'n middel tot ontwikkeling word in baie van die regering se verslae beklemtoon. Dieselfde uitgangspunt dien ook as motivering vir die belegging in die opvoeding van Namibiese meisies. Die regeringsverslae beklemtoon ook basiese onderwys as 'n mensereg wat in ooreenstemming is met die Verenigde Volke se definisie van die reg tot basiese onderwys as 'n mensereg (Snyders, Jr. & Voigts 1998:158). Dit word dan ook in die dokument "Toward Education for All", wat die Witskrif vir Basiese Onderwys is, (Ministry of Education and Culture, Namibia 1993:134) duidelik soos volg uitgespel:

A particular challenge for our country today is to make sure that like their brothers Namibia's girls are able to develop their individual potential and use their abilities to contribute equally to our national development.... Gender equality is a fundamental right in our society.... Women's special roles and responsibilities - even as they are changing - make the effective education of girls a high priority.

Die regering het alreeds ernstige pogings aangewend om aan meisies meer gelyke toegang tot primêre en sekondêre skole te verleen, maar diskriminasie teen meisies in die onderwys is steeds 'n ernstige probleem. Meisies ly steeds as gevolg van vroeë troues en swangerskappe, geslagsvooroordeel in onderrigmateriaal en seksuele molesting by skole. Terwyl meisies die gevolge van swangerskappe moet dra en verplig is om die skool vir 'n tydperk te verlaat, het die vaders van die kinders, in baie gevalle onderwysers, nie nodig om die gevolge te aanvaar nie. Meisies gaan gebuk onder die las van baie huishoudelike verpligtinge en kry dus swakker simbole en verlaat die skool op 'n vroeë ouderdom. Meisies is

meer daarop aangewys om beroepe te kies wat beskou word as meer aanvaarbaar vir vroue, soos byvoorbeeld onderwys, verpleging of sekretariële werk. Hulle word nie aangemoedig om wiskunde en wetenskap as vakke te kies nie omdat dit as meer geskik vir seuns beskou word. Hulle konsentreer eerder op vakke soos huishoudkunde, naaldwerk en tik, terwyl seuns 'n groter vakkeuse het tussen tegniese en wetenskaplike vakke. Seksuele opvoeding is nog baie beperk en dus bemagtig dit nie onderwysers en leerders om seksuele wanpraktyke te kritiseer nie. Dit help hulle ook nie om die impak van magsverhoudings in seksualiteit en seksuele verhoudings tussen mans en vroue, volwassenes en kinders, asook tussen seuns en meisies, te verstaan nie. Volwassenes het nie genoeg kennis van menslike seksualiteit nie en beskik nie oor die vaardighede om op 'n gepaste en sensitiewe manier met hul kinders daaroor te kommunikeer nie. (Namibia, Department of Women Affairs, Office of the President 1997:5; Frank 1999:10).

In die "Towards Education for All" -dokument word die bostaande probleme uitgewys en word aangevoer dat die Namibiese onderwysstelsel inderdaad 'n breë sosiale verantwoordelikheid het om geslag en geslagsrolle aan te spreek. Daar word daarop gewys dat onderwysers opgevoed behoort te word in verband met die versteekte kurrikulum wat meisies in die rigting van sekere vakke en weg van ander vakke lei. Seuns behoort ook opgevoed te word oor vennootskappe, ouerskap, nie-gewelddadige verhoudings en die onaanvaarbaarheid van 'n manlike meerderwaardigheidskompleks. Die opvoeding van onderwysers en seuns vorm 'n grondslag wat nodig is om meisies te bemagtig, nie net om beroepe en rigtings te kies nie, maar ook om hul selfrespek en selfvertroue te ontwikkel. Dit is ook belangrik dat daar terselfdertyd seker gemaak word dat beide meisies en seuns

rolmodelle in die onderwysstelsel het wat hulle kan navolg, insluitend vroue in posisies van gesag en verantwoordelikheid, asook vroulike wetenskaplikes en wiskundiges (Ministry of Basic Education and Culture, Namibia 1993: 136).

Hoewel daar so baie gedoen word om die benadeelde toestand van vroue in Namibië reg te stel is dit vandag steeds so, dat, hoewel daar meer Namibiese vroue as mans die onderwysprofessie beoefen, daar meer mans as vroue verteenwoordig is in die bestuur van die onderwysstelsel van Namibië. Gedurende 1999 was 72% van die werknemers by die hoofkantoor van die Ministerie van Onderwys en Kultuur, 100% van die direkteure van die onderwysstreek (Regional Directors), 67% skoolhoofde van primêre skole en 94% skoolhoofde van sekondêre skole, mans (Otaala, Mostert, Keyter & Shaimenanya 1999:225). "The Namibian Women's Manifesto" (Frank 1999:11) som die situasie in Onderwys en Opleiding in Namibië soos volg op:

"While the majority of teachers in basic education are women, men predominate in school management and at higher levels of decision making in education. Although the University of Namibia has established a Gender Training and Research Programme, the research output is low and collaboration with other institutions and NGO's is minimal."

Ek het in hoofstuk 2 die faktore bespreek wat vroue verhinder om leierskapposisies in die onderwys te bereik. Dieselfde faktore verhinder ook Namibiese vroue om tot leierskapposisies in die onderwys te vorder. Dit is hoofsaaklik as gevolg van tradisionele houdings en geslagstereotipering dat vroue steeds onderverteenvoortwoordig is in alle senior posisies in alle

sektore van die Namibiese samelewing, insluitend die onderwys (Namibia, Department of Women's Affairs 1997).

Vroue se posisie in bestuursposte in die onderwys van Namibië is algaande besig om te verbeter. Toe ek in 2002 met my studie begin het, was daar nog geen vroue teenwoordig as streeksdirekteure in die sewe onderwysstreek van Namibië nie. Aan die begin van 2003 het desentralisasie plaasgevind en is die sewe onderwysstreek vermeerder na 13 streek. Twee vroue is permanent aangestel en een vrou tree op as waarnemende streeksdirekteur.

Ek stem saam met De Klerk (1996:177) dat antidiskriminerende wetgewing en kwotasies nie sonder meer die probleem van die tekort aan vroulike leiers in die onderwys gaan oplos nie. Dit het tyd geword dat vroue pro-aktief begin optree en hulself bemagtig deur onder andere professionele en selfontwikkeling.

3.5 PROFESSIONELE EN SELFONTWIKKELING IN DIE NAMIBIESE ONDERWYS

'n Onderwysstelsel kan nie suksesvol en effektief wees as die onderwysers en onderwysleiers nie die oor die nodige kwalifikasies en voorbereiding beskik om hul taak uit te voer nie. Professioneel opgeleide onderwysers en onderwysleiers is nodig om effektiewe en doeltreffende skole te verseker. Om die rol van onderwysopleiding te ignoreer of af te skeep is om die intellektuele toekoms van die land te verwaarloos of te ignoreer. Ek stem saam met die siening wat in die Witskrif vir Hoëronderrig gehuldig word:

Unless we succeed in recruiting into teacher education and then into our schools women and men of intelligence, spirit, good character, capacity of leadership and

devotion to human service, very little can be expected of our education system (Ministry of Higher Education, Vocational Training, Science and Technology 1998).

Gedurende die koloniale tydperk was die verskillende onderwysowerhede verantwoordelik vir die opleiding van onderwysers onder hul gesag. Daar was vyf onderwysopleidingskollege, naamlik die Windhoek Onderwyskollege (alleenlik vir blankes), die Khomasdal Opleidingskollege (vir kleurlinge), die Ongwediva Opleidingskollege (vir die Owambo's), die Rundu Opleidingskollege (vir Kavango's) en die Caprivi Opleidingskollege (vir Capriviane). Die onderwyskolleges het verskillende opleidingsprogramme gehad met verskillende toelatingsvereistes, duur, omvang, organisasie en doelwitte. Sommiges het uitgebreide vaardighede ontwikkel en het 'n relatief goeie kwalifikasie voorsien terwyl ander baie elementêr was en slegs 'n minimum kwalifikasie voorsien het. Sommige het ook klaskamerpraktyk beklemtoon ten koste van professionalisme. Tesame met die onderwysers se voorbereidingsprogram het die studente ook die geleentheid gehad om Graad 12 te verwerf terwyl hulle met hul opleiding as onderwysers besig was. As gevolg hiervan is inhoud onderrig wat minder professioneel of in lyn met professionele onderwys was en nie geskik was om hierdie onderwysers effektief voor te berei vir die klaskamer nie (Ministry of Higher Education, Vocational Training, Science and Technology 1998:84; Wainaina & Kasanda in Legesse, Wainaina, Auala, Scott & Burows 2001:144; Swart in Zeichner, & Dahlström 1999:29).

Met onafhanklikheid was 88% van Namibië se onderwysers óf ongekwalifiseerd óf ondergewalifiseerd (Johnson & Devlin-Foltz 1993:4). Die onderwysers het nie genoegsame

voorbereiding ontvang vir die taak aan hulle opgelê nie. Daar was te min onderwysers op sekere vakgebiede om aan die behoeftes van die nuwe uitgebreide onderwysstelsel te voldoen. Daar was ook 'n kritieke tekort aan onderwysleiers en ander bestuurs- en administratiewe personeel. Sedert 1995 is daar nuwe basiese standaarde in plek gestel. Daar word van onderwysers en onderwysleiers verwag om ten minste Graad 12 plus 'n addisionele drie jaar opleiding te voltooi. 69% onderwysleiers en 84% onderwysers voldoen nie aan hierdie vereistes nie (Ministry of Higher Education, Vocational Training, Science and Technology 1999:82).

Die rasionaal, oogmerk en doel van onderwys moes herondersoek word om die nuwe filosofie en paradigma van onderwys te weerspieël nadat Namibië onafhanklik geword het. Dit was meer as ooit tevore nodig om die konsep van kennis, samelewing en kultuur te eksplorieer waarop die benadering tot en filosofie van onderwys gebaseer was. Namibië was nie alleen in hierdie eksplorering nie. In die 1990s het monumentale veranderinge in onderwysontwikkeling wêreldwyd begin plaasvind, soos wat hervorming bekendgestel is, gebaseer op die uitdaging om te verbeter, om dinge anders te doen, om 'n nuwe fokus en raamwerk vir onderrig en leer te hê en om kwessies van uiteenlopende hulpbronne aan te spreek. Die wêreld was by 'n keerpunt of 'n paradigmasverandering in terme van kennisproduksie.

Dit is duidelik dat die konteks van leer en onderrig besig is om te verander en daarom die rol van die onderwyser ook. Dit impliseer nuwe maniere van voorbereiding en professionele ontwikkeling as die onderwyser wil byhou by die voortdurende verandering wat deur toenemende kennisproduksie, toenemende tegnologiese vooruitgang, sosiale tendensies,

verandering in werkverskaffing en globalisasie veroorsaak word (Legesse, Wainaina, Auala, Scott & Burrows 2001:100). Paulo Freire (in Legesse, Wainaina, Auala, Scott & Burrows 2001:100) beskryf 'n onderwyssituasie wat vergelyk kan word met die Namibiese situasie tydens onafhanklikheid op die volgende manier:

Knowledge is produced in a place far from the students, who are asked only to memorize what the teacher says. Consequently, we reduce the act of knowing the existing knowledge into a mere transference of the existing knowledge. And the teacher becomes just the specialist in transferring knowledge. Then, he or she loses some of the necessary, the indispensable qualities which are demanded in the production of knowledge, as well as in knowing the existing knowledge. Some of those qualities are, for example, action, critical reflection, curiosity, demanding inquiry, uneasiness, uncertainty – all these virtues are indispensable to the cognitive subject, to the person who learns!

Dit was binne die raamwerk van die nuwe Grondwet, die nuwe filosofie (en daarom die nuwe konseptualisering van onderrig en leer), nuwe beleide, verwagtinge en doelwitte en teen die agtergrond van internasionale ontwikkeling in onderwysopleiding dat die algemene onderwysopleidingsprogram, "Basic Education Teacher Diploma" (BETD), ontwikkel is. BETD is 'n drie-jaar-program en gee onderwysers en onderwyseresse die geleentheid om in een van drie vlakke te spesialiseer, naamlik die junior primêre (grade 1 tot 3), senior primêre (grade 4 tot 7) en junior sekondêre fase (grade 8 tot 10). Hierdie program is vanaf 1993 by die vier onderwyskolleges aangebied en word vanaf 1994 aangebied op 'n deelydse indiensopleidingsbasis. Die "Basic Education Teacher Diploma for In-Service Training" (BETD

Inset) is 'n gelykvormige, algemene voorbereiding vir ongekwalifiseerde en gedeeltelik gekwalifiseerde onderwysers in Basiese Onderwys, met geleentheid om in beide skoolfasies en vakareas te spesialiseer. Dit streef daarna om 'n balans tussen professionele insig en vaardighede en vakkennis te verwesenlik (Fourie in Otaala, Mostert, Magnus, Keyter & Shaimemanya 1998:212; Swarts in Legesse, Wainaina, Auala, Scott & Burrows 2001:101).

Wainaina en Kasanda (in Legesse, Wainaina, Auala, Scott & Burrows 2001: 144) het in hul ondersoek bevind dat, hoewel die BETD-program 'n beter plaasvervanger van die voormalige verskillende onderwysopvoedings-programme is, daar 'n aantal gebreke in die program voorgekom het, asook in die implementering van die program in elk van die vier kolleges. Sedert die aanvang van die program is daar voorlopige kurrikulums gebruik en was daar nie 'n permanente kurrikulum in plek nie. Die voorlopige kurrikulum is reeds vier keer verander, wat dit amper ontmoontlik maak om die werklike struktuur te sien. Verder word professionele kursusopleiding in die onderrig in die kolleges beklemtoon terwyl daar baie min of byna geen inhoud aangebied word wat deur gegradueerdes onderrig moet word nie. Boonop is die assesseringproses nie eenvormig in al vier kolleges nie, hoewel almal onderwysers voorberei vir dieselfde onderwyssisteem en almal dieselfde voorlopige kurrikulum gebruik. Hulle argumenteer verder dat die teensinnigheid om aanbevelings in plek te stel wat die onderwysopvoeding in die vier onderwyskolleges sal versterk en verbeter, besig is om die kwaliteit van onderwysopvoeding te belemmer. Boonop, om kwaliteitprodukte van die BETD-program te verseker is dit, volgens hulle, ook belangrik dat die personeelsituasie van die kollege in beskouing geneem sal moet word. Die onderwysopvoeders met lae akademiese en professionele kwalifikasies sal die geleentheid moet kry om op albei te verbeter.

Die Universiteit van Namibië (UNAM) bied by die Fakulteit van Opvoedkunde 'n vier jaar geïntegreerde "Bachelor of Education"-program aan vir opleiding van onderwysers vir die senior sekondêre fase (grade 11 en 12). Die program is gedurende Januarie 1996 geïmplementeer om die nuwe mandaat te reflekteer terwyl die baie diplomas en sertifikate wat aangebieding gedurende die koloniale tydperk gekarakteriseer het, uitgefaseer is (Wainaina & Kasanda in Legesse, Wainaina, Auala, Scott & Burrows 2001:144).

Een van die strewes vir basiese onderwys in Namibië wat spesifiek betrekking het op professionele- en selfontwikkeling, lui soos volg:

Basic teacher education strives to enable teachers to take responsibility for their own learning and to be aware of ways to develop themselves professionally, both through their own initiatives as well as through formal education opportunities (Ministry of Higher Education, Vocational Training, Science and Technology 1998:88).

Die Universiteit van Namibië sluit hierby aan met een van hul hoof filosofiese en professionele beskouings wat onderwysopleiding oriënteer, naamlik:

Teacher education should address the prospective teacher's personal and professional development after they have completed formal teacher education by nurturing a positive attitude toward lifelong education and a recognition of the importance for continuing professional updating while in service (Ministry of Higher Education, Vocational Training, Science and Technology 1998:95).

In die Witskrif vir Hoëronderwys word dit ook beklemtoon dat leer 'n lewenslange proses is, veral vir onderwysers. Die proses om nuwe kennis voort te bring staan nie stil nie. Alle vakgebiede word gereeld hersien, ou begrippe word soms verwerp en beide nuwe inligting en nuwe benaderings en metodologieë word gegenereer. Dit is dus vir onderwysers nodig om voortdurend op hoogte te bly van onlangse ontwikkelinge in pedagogie en hul vakspesialisasie. Vir onderwysers om goed onderleg te wees, is dit nodig dat hulle self maniere sal vind om hul eie vaardighede te vernuwe en opnuut gemotiveerd en entoesiasies te raak. Hulle moet dus self ook suksesvolle leerders wees en moet leer as 'n intrinsieke beloning ervaar. (Ministry of Higher Education, Vocational Training, Science and Technology 1998: 89-92). Professionele en selfontwikkeling is deel van die lewenslange leerproses en is nie voltooi die dag wanneer formele opleiding voltooi is nie. Om 'n suksesvolle onderwyser of onderwyseres te wees of om 'n leierskapsposisie in die onderwys te beklee, is dit nodig om voortdurend professioneel en jouself te ontwikkel.

Uit bogenoemde bespreking is dit duidelik dat daar na onafhanklikheid baie hervormings in die opleiding van onderwysers plaasgevind het en dat professionele en selfontwikkeling, as deel van 'n lewenslange leerproses, wel nagestreef word. Na my mening sal daar egter ondersoek ingestel moet word of die BETD-program aan die vereistes voldoen om die doelwit van basiese onderwys, naamlik kwaliteit, te verwesenlik. Om kwaliteitonderwys in Namibië te verseker is professioneel opgeleide personeel wat deur professioneel opgeleide persone opgelei is, nodig.

3.6 OPSOMMING

Ek het in hierdie hoofstuk eerstens ondersoek ingestel na vroue se posisie in die Namibiese samelewing. Voordat Namibië onafhanklik geword het, het vroue van Namibië gebuk gegaan onder ernstige diskriminasie. Hulle het nie net die nuwe-effekte van geslagsdiskriminasie, ekonomiese onderontwikkeling en administratiewe verwaarlosing beleef nie, maar hulle het ook gelyk as gevolg van kulturele ondergeskiktheid op grond van hul geslag. Na onafhanklikheid het vroue se situasie drastiese veranderinge, ten goede, ondergaan as gevolg van nuwe antidiskriminerende wette, nuwe beleide en regstellende aksiebeleide. Ernstige pogings word aangewend om vroue se posisie te verbeter en om die ideaal van geslagsgelykheid te verwesenlik, maar ongelukkig is daar nog steeds baie ongelykhede op alle vlakke van die Namibiese samelewing.

Vervolgens het ek ondersoek ingestel na hoe die Namibiese onderwys voor en na onafhanklikheid in 1990 daar uitgesien het. Na onafhanklikheid was een van die eerste stappe wat die regering gedoen het, om die elf verskillende onderwysowerhede te amalgameer tot een nasionale owerheid. Ander belangrike hervormings wat plaasgevind het, was die bekendstelling van die nuwe taalbeleid waar Engels as die medium van onderrig vanaf graad 4 aanvaar is, die bekendstelling van 'n nuwe metode van onderrig, 'n nasionale kurrikulum vir onderwysopleiding en die bekendstelling van 'n eenvormige skoolkurrikulum.

Die hervorming wat daar na onafhanklikheid in die onderwys plaasgevind het, het ook 'n invloed op die posisie van die vrou in die Namibiese samelewing gehad. Voor onafhanklikheid

was baie Namibiese vroue, veral die van die minderbevoorregte gemeenskappe, hul regmatige onderwysgeleenthede ontsê en is hulle as tweedeklas burgers behandel. Die doelwitte van die nuwe onderwysstelsel, naamlik toeganklikheid, gelykheid, kwaliteit en demokrasie, lewer 'n groot bydrae om die rol van die vrou te verander en om vroue te bemagtig.

Laastens het ek ondersoek ingestel na professionele- en selfontwikkeling in die Namibiese onderwys. Dit is die strewe van basiese onderwys om onderwysers in staat te stel om verantwoordelikheid te neem vir hul eie onderrig of leer en om bewus te wees van maniere om hulself professioneel te ontwikkel deur hul eie inisiatiewe sowel as deur formele onderwysgeleenthede. Die Universiteit van Namibië sluit hierby aan met hul doelwit dat onderwysonderrig die voornemende onderwyser se persoonlike en professionele ontwikkeling, nadat formele opleiding voltooi is, behoort aan te spreek sodat daar 'n positiewe gesindheid teenoor lewenslange opvoeding en 'n erkenning van die belangrikheid van deurlopende professionele ontwikkeling sal wees, terwyl hulle in diens is. Professionele en selfontwikkeling speel 'n belangrike rol in die leierskapontwikkeling van vroue.

In die volgende hoofstuk gaan ek 'n kwalitatiewe ondersoek doen deur middel van onderhoude met vroue in die onderwys van Namibië. Ek gaan veral kyk na die rol wat professionele en selfontwikkeling speel in die bemagtiging van vroue vir leierskap in die onderwys.

HOOFSTUK 4

KWALITATIEWE ONDERSOEK NA DIE WYSES WAAROP VROUE IN LEIERSKAPOSISIES HULSELF BEMAGTIG HET EN HOE PROFESSIONELE- EN SELFONTWIKKELING DAARTOE BYGEDRA HET

4.1 INLEIDING

Die spesifieke probleem wat ek in hierdie studie ondersoek, soos wat ek in hoofstuk 1 aangedui het, is hoe Namibiese vroue die hindernisse wat hulle van leierskapsposisies weerhou, kan oorkom; die paradigmaskuif wat daar in leierskapsbenadering in die onderwys plaasgevind het en die implikasies wat dit vir die vrou inhou; asook die rol wat professionele en selfontwikkeling kan speel om vroue te bemagtig vir leierskapsposisies.

My navorsing, soos wat ek reeds in hoofstuk 1 verduidelik het, is feministies omdat ek die sosiale konstruksie van geslag die middelpunt van my ondersoek maak. Ek het ook reeds interpretivisme en kritiese teorie as my teoretiese uitgangspunte en 'n kwalitatiewe intrinsieke gevallestudie as my navorsingsmetode bespreek. My ondersoek is interpretivisties omdat ek die probleem gaan ondersoek om insig en selfbegrip te verkry, maar dit is ook krities omdat ek wil hê dat my ondersoek 'n verandering in vroue se begrip van hulself sal teweeg bring en dat hulle sal dink aan maniere om hul situasie te verbeter. Ek hoop dus dat dit emansipatoriese reaksies en selfdinkondersoek tot gevolg sal hê.

In hoofstuk 2 en 3 het ek 'n literatuurstudie en konseptuele analise onderneem om sodoende 'n konseptuele raamwerk te verkry vir my kwalitatiewe ondersoek. Dit het ook aan my insig gegee in wat reeds in my veld van belangstelling nagevors is.

Vervolgens gaan ek die konstruering van my data en die voorstelling van my data, volgens temas, bespreek.

4.2 KONSTRUERING VAN DATA

Ek gaan eerstens verduidelik waarom ek verkies om van semi-gestruktureerde onderhoude gebruik te maak vir die konstruering van my data. Hierna gaan ek die verdere konstruering van my data bespreek aan die hand van die notering daarvan, die keuse van en verhouding met respondente, etiese oorwegings, analisering van data en ook die veralgemening en geldigheid van die studie.

4.2.1 Semi-gestruktureerde onderhoude

Daar word verskillende definisies gegee van wat 'n onderhoud is, maar die duidelikste omskrywing vir my was die volgende definisie van Anderson (1990:222):

An interview is defined as a specialized form of communication between people for a specific purpose associated with some agreed subject matter.

Onderhoude word gebruik om inligting in te samel aangaande 'n individu se ondervindings en kennis; haar of sy menings, oortuigings en gevoelens; en demografiese data (Best & Kahn 1998:255).

Verskillende tipes onderhoude word deur verskillende skrywers onderskei. Aderson (1990:223) onderskei tussen normatiewe onderhoude, wat gebruik word om data in te samel wat geklassifiseer is en statisties geanaliseer word, soos byvoorbeeld by massavraelyste waar 'n groot aantal onderhoude gevoer word, en elite-onderhoude wat gebruik word vir 'n aantal elite-indiwidue. Patton (in Punch 1998:175) en Fontana en Frey (in Punch 1998:175) onderskei tussen drie soorte onderhoude, naamlik die informele gespreksonderhoud, die algemene begeleidente onderhoudbenadering en die gestandaardiseerde ope onderhoud. Cohen en Manion (1994:273) onderskei vier soorte, naamlik die gestruktureerde onderhoud, die ongestruktureerde onderhoud, die onvoorskriftelike onderhoud en die gefokusde onderhoud. Sommige skrywers plaas onderhoude op 'n kontinuum wat varieer met streng gestruktureerde, gestandaardiseerde onderhoude aan die een kant en aan die ander kant, in kontras, is ongestruktureerde, ope onderhoude (Merriam 1988:73; Best & Kahn 1993:255; Minichiello in Punch 1998: 175). By die gestruktureerde onderhoud word die inhoud en prosedure vooraf bepaal. Dit beteken dat die volgorde en die bewoording van die vrae bepaal word deur 'n skedule en daar word geen ruimte aan die ondervraer gelaat om veranderinge aan te bring nie. Dit word dus deur 'n geslote situasie gekenmerk. In kontras hiermee is die ongestruktureerde onderhoud 'n ope situasie met meer buigbaarheid en vryheid. Vrae word nie vooraf beplan nie en daar is nie vooropgestelde kategorieë vir terugvoering nie (Cohen & Manion 1994:273; Punch 1998).

Verskillende tipes onderhoude het verskillende sterk en swak punte en verskillende doelwitte in navorsing. Die soort onderhoud wat gekies word, sal dus afhang van die navorsingsvrae, strategie en doel (Punch 1998: 176).

Vir die doel van my navorsing gaan ek van semi-gestruktureerde onderhoude gebruik maak. Semi-gestruktureerde onderhoude is kenmerkend van 'n kwalitatiewe gevallestudie (Merriam 1988:73) en van 'n feministiese ondersoek (Punch 1998:178). Merriam (1988:76) beskryf semi-gestruktureerde onderhoude en die voordele daarvan soos volg:

In the semistructured interview, certain information is desired from all the respondents. These interviews are guided by a list of questions or issues to be explored, but neither the exact wording nor the order of the questions is determined ahead of time. This format allows the researcher to respond to the situation at hand, to the emerging worldview of the respondent, and to new ideas on the topic.

Ek maak gebruik van vooropgestelde onderwerpe en vrae (sien Addendum) as gids om my te lei in die onderhoude. Ek het oor onderwerpe, wat ek in die literatuurstudie en konseptuele analise geïdentifiseer het, 'n aantal vrae opgestel en dit as gids gebruik om oor te gesels. Ek het nie die onderwerpe en vrae in 'n spesifieke volgorde aangeroer nie, maar die gesprek so gelei dat ons uiteindelik oor al die onderwerpe gesels het. Dit het die respondente die geleentheid gegee om hul eie stories, menings, gedagtes en gevoelens in hul eie woorde weer te gee. Volgens die keuse van die respondente het ek die onderhoude by die skole of in die skoolhoof se kantoor, die personeelkamer, 'n ander kantoor of in 'n klaskamer gevoer.

Ek het eerstens die doel en agtergrond van my studie aan die respondent verduidelik, haar verseker van die vertroulikheid van ons gesprek, haar goedkeuring gekry om 'n bandopnemer te mag gebruik en haar op haar gemak probeer stel voordat ek die bandopnemer aangeskakel het. Ek het al my onderhoude begin deur eers meer oor die respondent se biografiese agtergrond, soos byvoorbeeld huwelikstatus, aantal kinders, aantal diensjare, ensovoorts, uit te vind. Dit het die respondent laat ontspan en het ook 'n verstandhouding tussen ons geskep. Hierna het ek die eerste onderwerp, naamlik faktore wat vroue inperk, aangeroer. Ek het die respondent vrylik laat gesels en probeer om nie inbreuk op die gesprek te maak nie. Soms was dit egter nodig om die gesprek so te lei dat ek by die volgende onderwerp kon uitkom. Ek het elke keer dieselfde onderwerpe gebruik, maar die volgorde en vrae verander volgens die reaksie van die respondent.

Ek glo dat net deur te luister na die ondervindings en menings van vroue in die onderwys in Namibië, sal ek werklik kan verstaan wat vroue beperk wat betref leierskapsposisies, of vroue en mans se leierskapstyle verskil en wat die huidige stelsel van professionele en selfontwikkeling behels. Dit is dan ook die rede waarom ek besluit het op individuele en indiepte van-aangesig-tot-aangesig semi-gestruktureerde -onderhoude.

4.2.2 Notering van data

Soos ek reeds genoem het, het ek besluit om van 'n bandopnemer gebruik te maak om die onderhoude op te neem. Ek het natuurlik eers seker gemaak dat elke respondent nie omgee of ongemaklik voel dat ek 'n bandopnemer gebruik nie. Hoewel sommige respondente

aanvanklik 'n bietjie ongemaklik was, het hulle gou van die bandopnemer vergeet en gemaklik begin gesels. Die gebruik van 'n bandopnemer het my kans gegee om met volle aandag na die respondente te luister en om oogkontak met hulle te behou.

Die meeste respondente, uitgesonderd een, met wie ek onderhoude gevoer het, kon vlot Afrikaans praat en het ook verkies dat die onderhoud in Afrikaans gevoer word. Dit was slegs vir een skoolhoof minder gemaklik omdat haar moedertaal Otjiherero is. Ek was bereid om Engels te praat, maar sy het Afrikaans verkies. Sy het nie probleme ondervind om haar mening, gevoelens en gedagtes vir my in Afrikaans weer te gee nie.

4.2.3 Keuse van respondente

Soos wat ek reeds in hoofstuk 1 genoem het, is die teikengroep van my navorsing vroue in die Namibiese onderwys. Ek het besluit om onderhoude by sewe verskillende skole met vroueskoolhoofde, -departementshoofde en onderwyseresse te voer. Ek het nie die skole na willekeur gekies nie. Ek het eerstens ons kringinspekteur genader en gevra of hy nie vir my skole met vroueskoolhoofde kan aanwys nie. Hy het vir my twee skole in die Hardapstreek in sy kring aanbeveel, die twee skole gekontak en goedkeuring by hulle gekry dat ek onderhoude by hul skole mag voer. Hy het ook vir my skriftelike toestemming by die Streeksdirekteure van die Hardap- en die Khomasonderwysstreek gekry dat ek navorsing by skole in die streek mag doen. Ek het die streekdirekteur genader en hy het nog twee skole vir my gekontak en hul goedkeuring verkry.

Die skoolhoof, van die skool waar ek 'n onderwyseres is, het 'n vroueskoolhoof in Windhoek genader wat hy ken. Sy het nog 'n vroueskoolhoof aanbeveel. Uiteindelik het die Khomasdalstreeksdirekteur toestemming aan my verleen om by vier skole met vroueskoolhoofde in die Khomasdalstreek (Windhoek) navorsing te kan doen. Uit die vier skole het ek drie skole gekies waar ek gevoel het dat ek die meeste en toepaslikste inligting sou bekom.

Ek het altesaam met twee-en-twintig vroue onderhoude gevoer: met sewe vroueskoolhoofde, ses departementshoofde en nege onderwyseresse. Twee skole was hoërskole, terwyl vyf skole primêre skole was. Drie skole was in Windhoek, twee in Rehoboth, een in Mariental en een skool was 'n plaasskool in die omgewing van Kalkrand. Die vroue is van verskillende kulturele agtergronde en etniese groepe.

Ek het elke skoolhoof telefonies gekontak om afsprake met hulle te reël. Ek het ook aan elke skool 'n faks gestuur om die afsprake te bevestig en om hulle in te lig oor my navorsingsonderwerp.

4.2.4 Verhouding met respondente

'n Feministiese ondersoek het sekere implikasies wat die verhouding tussen die navorser en respondente betref. Feministiese navorsing probeer nie net om die aktiewe deelname van respondente te bekom nie, maar ook om onderhoudvoering op sigbare maniere te verfyn. Dit is omdat die feministiese perspektief tradisionele onderhoudvoering sien as 'n manlike

paradigma, gesleutel in 'n manlike kultuur wat manlike eienskappe beklemtoon en sensitiewe, emosionele en ander eienskappe wat kultureel as vroulik beskou word, uitsluit. Feministe verkies 'n nie-hiërargiese navorsingsverhouding. Die tradisionele onderhoud word nie net gesien as paternalisties, neerbuigend in sy houding teenoor vroue sonder om geslagsverskille in aanmerking te neem nie, maar is ook gebaseer op 'n hiërargiese verhouding met die respondent in 'n ondergeskikte posisie (Punch:1780). Oakley (in Punch 1998:179) identifiseer die teenstrydighede tussen die wetenskaplike positivistiese navorsing wat objektiwiteit en afsydigheid vereis en feministiese onderhoude wat openlikheid, emosionele betrokkenheid en die ontwikkeling van vertroue in 'n potensiële langtermyn verhouding vereis.

Ek het probeer om die "hiërargiese slagkat" te vermy deur op gelyke voet met die respondente te gesels en om 'n verstandhouding, sowel as 'n vertrouensverhouding, tussen my en die respondent te skep. Haig (in Punch 1998:178) wys daarop dat feministiese herdefiniëring van die onderhoudsituasie die onderhoudvoerder en respondent transformeer in mede-gelykes wat 'n gesprek voer oor wedersyds relevante, dikwels biografies kritiese, onderwerpe.

Merriam (1988: 75) is van mening:

Taking a stance that is nonjudgmental, sensitive, and respectful of the respondent determines the interview's success.

Ek het probeer om deurentyd so onbevooroordeel en neutraal moontlik te bly gedurende die onderhoude wat ek gevoer het. Ek was ook sensitief vir die verbale sowel as die nie-verbale

boodskappe wat oorgedra is en was deurgaans 'n goeie reflektiewe luisteraar. Sodoende het ek inligting bekom wat werklik die moeite werd was.

4.2.5 Etiese oorwegings

Cavan (in Cohen & Manion 1994: 359) beskryf etiek soos volg:

A matter of principled sensitivity to the rights of others. Being ethical limits the choices we can make in the pursuit of truth. Ethics say that while truth is good, respect of human dignity is better, even if, in the extreme case, the respect of human nature leaves one ignorant of human nature.

Ek het skriftelike toestemming van die Streeksdirekteure van Onderwys van die Hardapstreek en van die Khomasdalstreek verkry om hierdie studie te onderneem. Ek het ook toestemming van die verskillende skoolhoofde gekry om die onderhoude te voer nadat ek die doel van my navorsing aan hulle bekend gemaak het. Ek het die onderhoude met die toestemming van elke respondent op band opgeneem. Creswell (1994:165) beklemtoon dat:

First and foremost, the researcher has an obligation to respect the rights, needs, values, and desires of the informants.

Bassey (1999:74) sluit hierby aan met die volgende:

Researchers, in taking data from persons, should do it in ways which recognize those persons' initial ownership of the data and which respect them as fellow human beings who are entitled to dignity and privacy.

Dit is as gevolg van hierdie rede dat die name van die respondente onbekend bly om sodoende hulle identiteit en privaatheid te beskerm. Ek het die respondente voor elke onderhoud verseker dat alle inligting hoogs vertroulik is en dat net ekself en my studieleier toegang tot die inligting sal hê. Die onderhoude is net met vrywilligers gevoer.

4.2.6 Analisering van die data

Stake (1995:77) redeneer dat elke navorsers nodig het om, deur ondervinding en refleksie, die manier van analise te vind wat vir hom of haar werk. Hy voer verder aan:

With intrinsic case studies, our primary task is to come to understand the case. It will help us to tease out relationships, to probe issues, and to aggregate categorical data, but those ends are subordinate to understanding the case.

Patton (in Best & Kahn 1998:257) sien die analisering van data as 'n uitdaging. Hy stel dit soos volg:

The challenge is to make sense of massive amounts of data, reduce the volume of information, identify significant patterns, and construct a framework for communicating the essence of what the data reveal.

Creswell (1984: 154) sluit by Patton aan wanneer hy aanvoer dat:

The researcher takes a voluminous amount of information and reduces it to certain patterns, categories, or themes and then interprets this information by using some schema.

Ek het besluit om gebruik te maak van die tegniek van die kwalitatiewe navorsers, soos aangedui in Anderson (1990:162), deur die data volgens temas te organiseer. Ek het die temas in ooreenstemming met my onderwerpe wat ek as gids vir my onderhoude gebruik het, op my rekenaar opgestel en die data ooreenkomstig georganiseer.

Omdat ek twee-en-twintig onderhoude gevoer het waarvan die tyd gemiddeld tussen twee ure en veertig minute gewissel het, het ek besluit om nie die onderhoude elkeen volledig te transkribeer nie. Ek stem saam met Walford (2001:93) se mening dat die noodigheid vir gedetailleerde transkripsies, of hoegenaamd enige transkripsie, nie altyd nodig is nie. Hy is verder van mening dat dit in werklikheid beter is om die analise uit te voer deur van die oorspronklike bandopname gebruik te maak, eerder as van die transkripsies. Hy stel dit soos volg:

The tape transcription takes us one further step away from the original event. The pace, accent, accentuation, tone and melody of the speech are all lost – even the most thorough transcription cannot capture them all.

Ek het besluit om van Walford (2001:94) en Merriam (1988:84) se tegniek gebruik te maak om die inligting van die onderhoude te analiseer. Ek het eerstens begin deur vir my 'n vorm op my rekenaar te ontwerp van die verskillende onderwerpe. Ek het na die volledige kassette van elke onderhoud geluister terwyl ek aantekeninge tik van belangrike menings, gevoelens, stellings, ensovoorts, wat deur die respondent uitgespreek is. Woorde of frases of sinne word presies aangehaal en op die vorm teenoor die toepaslike onderwerp ingetik. Aan die linkerkant het ek die posisie van die kasset aangedui sodat ek maklik die plek op die

kasset kon vind as ek dit weer sou nodig kry. Ek het ook my eie aanmerking in 'n aparte kolom getik. Eerder as om die onderhoud woordeliks te transkribeer, het ek die hoofpunte deur die aantekeninge vasgevang.

4.2.7 Geldigheid en veralgemening

Die gevallestudie word dikwels gekritiseer dat dit nie geldig is nie en dat 'n ander navorser tot 'n ander gevolgtrekking kan kom. As verdediging kan daar geredeneer word dat 'n goeie gevallestudie van verskeie inligtingsbronne gebruik maak in teenstelling met ander metodologieë wat hul hele gevolgtrekking baseer op een spesifieke toets of vraelys (Anderson 1990:163).

Interne geldigheid het te doen met die akkuraatheid van die inligting en hoe dit pas by die realiteit. Die meeste kwalitatiewe navorsers probeer om hul interne geldigheid met triangulasie te versterk. Dit is die proses waardeur data geverifieer word deur ooreenstemming te kry met data wat vanaf ander bronne, verskillende navorsers of deur verskillende prosedure van inligting-insameling verkry is (Best & Kahn 1998:258). Ek onderneem in hierdie studie 'n literatuuroorsig en konseptuele analise om inligting oor die probleem in te samel sowel as 'n kwalitatiewe ondersoek.

Interne geldigheid inkorporeer dus 'n hele reeks bewyse by die gevallestudie. Sodoende kan die leser, wat nie teenwoordig is om die geval waar te neem nie, die analisering volg en moontlik tot dieselfde gevolgtrekking kom of ander afleidings bewerkstellig. Die gevallestudie

self streef na interne geldigheid en probeer verstaan wat aangaan in die situasie wat bestudeer word (Anderson 1990:163). Ek het reeds in besonderhede die fokus van my studie bespreek, die keuse van die respondente, my verhouding met die respondente, my verbintenis om onbevooroordeeld te wees, etiese oorwegings asook die konteks waarin die data bymekaar gemaak is. Die versameling van data en die analise daarvan is ook breedvoerig bespreek. Die duidelike uiteensetting van die verloop van die studie en die metodes wat gebruik is, is alles bewyse van die interne geldigheid van die studie.

Ek stem saam met Basse (1999:75) se mening dat die kwessie van eksterne geldigheid nie so betekenisvol by 'n gevallestudie is nie. Eksterne geldigheid het te doen met die mate waarin veralgemening van die studie in ander kontekste kan plaasvind. Eksterne geldigheid, tot die mate wat veralgemening moontlik is, is nie so maklik om aan te spreek nie (Anderson 1990:163).

Soos wat ek reeds in hoofstuk 1 genoem het, doen ek 'n intrinsieke gevallestudie. Ek doen navorsing in 'n spesifieke situasie om eie ontwil ongeag belange van buite. Dit is dus glad nie my doel om die studie te veralgemeen nie. As dit dus kom by geldigheid, betroubaarheid en veralgemening wil ek, soos Stake (1995:134), lesers die geleentheid gee om hul eie interpretasie aan die gevallestudie te gee, maar ek bied myne ook aan.

4.3 VOORSTELLING VAN DATA

Ek het reeds beskryf hoe ek die data van die onderhoude geanaliseer het volgens die onderwerpe en vrae wat ek uit my gids, wat ek vir die onderhoude gebruik het, gekry het. Uit die onderwerpe het ek sewe temas geïdentifiseer waarvolgens ek my data voorstel.

Ek gaan, soos wat Patton (in Best & Kahn 1993:241) voorstel, van gedetailleerde, ryk beskrywings asook van direkte aanhalings gebruik maak om mense se persoonlike perspektiewe en ondervindings weer te gee. Creswell (1990:169) is van mening dat beskrywings en aanhalings 'n lens voorsien waardeur die leser na die informante se wêreld kan kyk. Die stemme van die respondente sal voortdurend hoorbaar wees.

Voordat ek met die voorstelling van die data kan begin, is dit eers nodig om die biografiese agtergrond van die respondente te bespreek om sodoende weereens die interne geldigheid van my studie te bevestig.

4.3.1 Biografiese inligting van respondente

Van die twee-en-twintig vroue met wie ek onderhoude gevoer het, was sewentien getroud, twee was geskei, een was 'n weduwee en slegs twee was ongetroud. Afgesien van een respondent wat ag jaar ondervinding het, het die res van die respondente almal meer as elf jaar ondervinding. Twee van die respondente het vyf-en-dertig jaar ondervinding, wat dan ook die meeste is. Die twee ongetroude respondente en een getroude respondent het nie

kinders nie. Die ander het almal tussen een en ses kinders. Net een van die respondente, 'n ouer dame, het 'n onderwysertifikaat, dit wil sê, twee jaar opleiding, sewe het drie jaar opleiding, elf het vier jaar opleiding en drie het B.Ed (Hons), dit wil sê, vyf jaar opleiding.

Om die identiteit en privaatheid van die respondente te beskerm gaan ek nie die sewe skole of die twee-en-twintig respondente se name noem nie. Die uitleg lyk dus soos volg:

Skool A : Skoolhoof, Departementshoof, Onderwyseres

Skool B: Skoolhoof, Departementshoof, Onderwyseres

Skool C: Skoolhoof, Departementshoof, 2 Onderwyseresse

Skool D: Skoolhoof, Onderwyseres

Skool E: Skoolhoof, Departementshoof

Skool F: Skoolhoof, Departementshoof, Departementshoof, 2 Onderwyseresse

Skool G: Skoolhoof, 2 Onderwyseresse

4.3.2 Die temas

Die sewe temas wat uit die onderhoude na vore gekom het, is die volgende: Faktore wat vroue verhinder om tot leierskapsposisies te vorder, leierskapstyle van vroue versus mans, die opvoeding van meisies, feminisme, mag, professionele en selfontwikkeling en die pad na sukses.

4.3.2.1 Faktore wat vroue verhinder om tot leierskapsposisies te vorder

4.3.2.1.1 Geslagsdiskriminasie

Die meeste vroue met wie ek onderhoude gevoer het, voel dat daar nie meer vandag teen hulle gediskrimineer word omdat hulle vroue is nie. Hulle het ook nie, toe hulle om poste aansoek gedoen het, gevoel dat daar teen hulle gediskrimineer word nie.

'n Onderwyseres van Skool A en die skoolhoof van Skool C se menings vat saam wat die meerderheid respondente gevoel het. Skool A-onderwyseres: "Ek voel nie dat daar teen my gediskrimineer word nie. Ek dink dalk voorheen, maar as ek kyk na die poste wat vroue deesdae kry, dan dink ek dit het verander." Die skoolhoof van Skool C sluit hierby aan: "Ek het nog nooit die gevoel gekry dat daar teen my gediskrimineer word nie, nie by vergaderings nie en ook nie by die skool nie. Ek het nog nooit openlike diskriminasie ondervind nie."

Sommige vroue voel sterk daarvoor dat hulle nie sal toelaat dat daar teen hulle gediskrimineer word nie.

Die departementshoof van Skool C beklemtoon: "Ek sal nie toelaat dat iemand teen my diskrimineer nie. Ek sal altyd op my regte staan. Ek sal praat."

Twee van die twee-en-twintig vroue het gevoel dat daar in 'n mate nog diskriminasie teen vroue plaasvind. Hulle voel dat, waar daar 'n byeenkoms is waar die mans in die meerderheid is, die mans die vroue oorheers.

Die skoolhoof van Skool A stel dit byvoorbeeld as volg: "Waar die skoolhoofde bymekaar kom en die oorgrote meerderheid mans is, kry ek nogal soms die gevoel dat hulle jou oordonder. Aan die begin was ek half bang om iets te sê, dat wat ek sê, miskien nie reg sal wees nie."

Twee vroue het gevoel dat daar teen hulle gediskrimineer is toe hulle om departementshoofposte aansoek gedoen het. 'n Departementshoof van Skool 2 sê: "Ek het twee keer om hierdie pos aansoek gedoen. Ek voel dat ek dit die eerste keer nie gekry het nie omdat hulle 'n man wou hê en ek 'n vrou was." En 'n Departementshoof van Skool 5 sê: "Ek voel definitief dat daar teen my gediskrimineer word. Toe ek om hierdie pos aansoek gedoen het, was daar 'n man wat ook aansoek gedoen het, wat baie opgehemel is. Ek het gevoel dat ek dit net so goed kan doen en het dadelik op die verdediging getree.

Dit gebeur ook dat diskriminasie wel plaasvind, maar nie openlik nie.

'n Onderwyseres van Skool 4 verduidelik: "Dit gebeur baie dat daar teen my gediskrimineer word omdat ek 'n vrou is, maar nie openlik nie. Ek het vraestelle help nasien vir Wiskunde en was die enigste vrou. Daar het ek gevoel dat hulle teen my gediskrimineer het. In die sportwêreld word daar ook teen my gediskrimineer. Die mans by die skool sal nie sommer jou opinie vra nie. 'n Mens moet baie hard werk om erkenning te kry vir die mens wat jy is."

Anders as die indruk wat ek met my literatuurstudie verkry het, het die meeste vroue nie gevoel dat daar teen hulle gediskrimineer word omdat hulle vroue is nie. Hulle het oor die algemeen ook nie gevoel dat daar teen hulle gediskrimineer word wanneer hulle om poste aansoek doen nie. Twee van die vroue het wel gevoel dat daar teen hulle gediskrimineer was toe hulle om leierskapsposisies aansoek gedoen het, maar hulle is nietemin tog in die poste aangestel. Dit wil voorkom asof daar wel soms 'n mate van subtiele diskriminasie plaasvind, veral wanneer daar byeenkomste is waar die mans in die meerderheid is.

Openlike geslagsdiskriminasie is, na my mening, nie meer vir vroue 'n hindernis om leierskapsposisies in die onderwys te beklee nie en word in elk geval deur die wet verbied. Met die nuwe regstellende aksiebeleide in plek in Namibië is dit intendeel so dat vroue eerder bevoordeel word wanneer hulle om bestuursposte in die onderwys aansoek doen omdat daar na geslagsgelykheid gestrewe word en daar daadwerklike pogings aangewend word om dit te bewerkstellig. Waarom is vroue dan nog steeds onderverteenvoerdig in bestuursposte in die onderwys?

4.3.2.1.2 Familieverpligtinge

Om kinders groot te maak, na haar huishoudelike pligte om te sien, aandag te gee aan haar man, skool te hou en om moontlik nog verder te studeer ook, stel geweldige eise aan die getroude vrou. As die vrou dan boonop ook nie die ondersteuning van haar man geniet nie, plaas dit nog verdere druk op haar.

Die skoolhoof van Skool A som getroude vrou se situasie soos volg op: "Vroeër jare was dit vir my baie moeilik. Dit is een van die redes hoekom ek nie dadelik verder studeer het nie. My kinders was klein en die ma is mos maar die een wat die kinders rondkarwei. Sommige kere het ek eers halftien uit die klas gekom en dan sit en wag hulle vir my. Dit het my gek maak. My man kon die druk nie langer hanteer nie. Ek kom na klas by die huis aan, dan moet ek nog boeke merk. Halfvier staan ek weer op om te studeer. Ek het nie tyd gehad vir my gesin nie. Selfs nie eens vakansies het ek tyd gehad vir hulle nie. My man wou my nie ondersteun nie, my kinders het my nodig gehad. Daar was baie konflik in ons huis. Ek moes dit baie subtiel hanteer, nadat ek my graad gekry het, dat ek meer verdien as my man."

Soms word die vrou se beroep nie deur die man so belangrik geag soos sy eie beroep nie en dan gee hy ook nie die nodige ondersteuning aan sy vrou nie.

'n Onderwyseres van Skool A stel dit soos volg: "My man help my net af en toe wanneer hy so voel, wanneer ek druk ervaar. Ek moet baie keer my man daaraan herinner dat dit 'n werk is wat ek het. Dit is 'n beroep. Ek maak ook my bydrae tot ons gesamentlike begroting. Toe ek my B.Ed gedoen het, het ek gedink ek gaan nie weer studeer tensy hy ook studeer nie, sodat hy kan voel wat dit werklik van 'n mens vat. Hy kla ek sit net met die boeke." As die vrou boonop 'n hoër pos as haar man by dieselfde skool beklee, veroorsaak dit verdere wrywing tussen die man en vrou soos byvoorbeeld vir die skoolhoof van Skool D: "My man is departementshoof en het baie goed bevraagteken aan die begin toe ek skoolhoof geword het. Dit is soms moeilik in die personeelkamer. Ek het my siening en hy het sy siening. Hy redeneer dan vir hoe hy dinge wil hê."

'n Vrou wat 'n enkelouer is, het niemand wat die huishoudelike verantwoordelikhede met haar kan deel nie, wat dit vir haar baie moeilik maak om skool te hou, haar kinders groot te maak en nog verder te studeer ook. Dit belemmer haar noodwendig om vir leierskapsposisies in die onderwys te aspireer. Soms moet vroue benewens hul eie kinders na wie hulle moet omsien, ook 'n bejaarde ouer of ouers versorg, wat ekstra druk op hulle plaas.

'n Onderwyseres van Skool D wat geskei is, stel dit soos volg: "Ek het twee kinders en hulle kom eerste. Ek het om 'n pos by NAMCOL (Namibia College of Open Learning) aansoek gedoen, maar sal eers moet kyk hoe dit my kinders gaan beïnvloed, want ek sal dan elke dag ver moet ry werk toe. Ek sien ook om na my ma en die verantwoordelikheid is nogal groot."

Al het die vrou ook die ondersteuning van haar man, bly dit steeds moeilik vir haar om die dubbele rol van beroepsvrou en moeder te vervul.

'n Onderwyseres van Skool A merk op: "Dit word by tye baie moeilik om my familieverpligtinge na te kom. Soms kom ek eers laat in die aand by my kinders uit hoewel my man ten volle die huishoudelike verantwoordelikhede met my deel." Die Skoolhoof van Skool E het dieselfde probleem: "Dit was verskriklik moeilik om te studeer, te werk en huis te hou. My man is ook baie besig en het iemand gekry om my te help – dit is sy manier waarop hy my ondersteun. Ek kry nie soveel tyd om aan my kinders te spandeer soos wat ek glo goed is nie. Ek het probeer om hulle te help gedurende die eksamen, maar het gevind dat my oë toeval terwyl ek besig is om vir hulle vrae oor hul werk te vra." 'n Verdere mening wat hierby aansluit is dié van 'n Onderwyseres van Skool C: "My man help my graag. Hy maak kos en maak graag skoon. Ons werk sy-aan-sy saam. Soms sê hy ek kan afvat en dan doen

hy alles. Hy is 'n vakadviseur en is baie weke weg van die huis af, so hy voel hy wil sy kant bring as hy tuis is. Dit gaan soms moeilik met die studies en huishoudelike verpligtinge. My dag begin soggens so van drie-uur af.”

Sommige mans hou eenvoudig net nie van huiswerk nie, maar sal op ander maniere hul vrouens ondersteun.

Die departementshoof van Skool E verduidelik: “My man is 'n baie liefdevolle mens en gee baie aandag aan die kinders. My man hou nie van huiswerk nie, maar doen saam met my inkopies en gaan oral saam met my.

Wanneer vroue die volle ondersteuning van hul mans het, is dit vir hul makliker om vordering te maak in hul beroep.

Die Skoolhoof van Skool C voel dat sy nie sou gevorder het tot skoolhoof as dit nie vir haar man se aanmoediging en ondersteuning was nie: “My man is 'n plaasboer. Ons kuier naweke by mekaar. Gedurende die week het die kinders by my op die dorp gebly. Soms het my man hulle op die plaas gehou. Dit was somtyds baie moeilik, veral toe ek verder studeer het. Ek het een Saterdag eksamen geskryf en die Dinsdag is my baba gebore. My man staan my by en moedig my aan. Ek voel soms ek kan nie verder nie en dan sê my man maar jy kan dit doen. My man het my ondersteun en gehelp.” Die skoolhoof van Skool G se man help haar ook baie: “Ek het 'n baie verstandige man wat altyd bekommerd is oor my. Hy help my ook met die koskook en huiswerk. Hy kom help my by die skool ook soos om te verf of om iets te

doen wat nodig is. Ek is verder geleerd as hy, maar ons vul mekaar aan." Die departementshoof van Skool C ondervind dieselfde: "Ons het absoluut 'n baie demokratiese huishouding. Ons het gedeelde verantwoordelikhede. Ons "budget" saam. Ons doen saam inkopies. Hy help my baie, ook toe die kinders nog klein was."

Volgens die menings van die vroue wil dit voorkom asof familieverpligtinge en die dubbele rol wat die vrou as moeder en beroepsvrou moet vervul, 'n groot struikelblok vir vroue is om tot leierskapsposisies in die onderwys te vorder. Die skoolhoofde met wie ek onderhoude gevoer het, het almal gewag totdat hulle kinders eers groter was voordat hulle die poste as skoolhoofde aanvaar het. Hulle skroom ook nie om te sê dat 'n mens eers moet wag tot jou kinders groter is voordat jy dit oorweeg om 'n leierskapsposisie te beklee nie. Die skoolhoof van Skool D, byvoorbeeld, voel dat, as jy suksesvol as skoolhoof wil wees, "moet jy eers wag tot jou kinders groter is voor jy 'n skoolhoofpos aanvaar."

My siening is dat vroue se prioriteit hul gesinne is en dat dit moeilik is om daarvan weg te beweeg. Dit stem ooreen met De Klerk (1996:176) se siening dat 'n getroude vrou met kinders nooit heeltemal kan ontkom aan die eise wat haar dubbele rol aan haar tyd en energie stel nie en dat dit altyd konflikterende eise en verwagtinge aan vroue in leierskapsposisies sal stel. 'n Groot probleem is dat die vroue se mans ook nie altyd aan hulle die nodige ondersteuning bied of die huishoudelike pligte ten volle met hulle deel nie. As 'n vrou 'n leierskapsposisie in die onderwys beklee, sal sy dit slegs suksesvol kan doen as haar man en haar kinders haar ten volle ondersteun en die huishoudelike verpligtinge met haar deel.

4.3.2.1.3 Beroepsbeplanning

Die Skoolhoof van Skool B wou byvoorbeeld nie die pos as skoolhoof gehad het nie: "Ek wou nie eintlik die pos gehad het nie. Ek het waargeneem as skoolhoof. Die skoolkomitee het my gevra en aangemoedig om die pos as skoolhoof te aanvaar. Ek het nooit 'n droom gehad van 'n skoolhoofpos nie." Nog 'n voorbeeld is die skoolhoof van Skool D: "Ek wou eintlik nie aansoek doen om die skoolhoofpos nie, die onderwysers het my gevra. Ek het nooit werklik gemik vir 'n hoër pos nie. Dit het maar gekom met my werk. Ek is elke keer gevra om aansoek te doen, as departementshoof en as adjunkhoof. Ek was nie van plan om om die hoofpos aansoek te doen nie. Ek het baie nou saam met die skoolhoof gewerk en het gesien dat jy nooit almal tevrede kan stel nie. Ek wou nie in die situasie wees om aan almal se wil gehoor te gee nie. Ek sal miskien nog voorkant toe by NIED (National Institute for Educational Development) of 'n eksamenafdeling wil werk."

My mening is dat vroue opgevoed word, deur hul ouers en by die skool, om 'n onderdanige, ondergeskikte rol in die samelewing te vertolk. Waarom anders het hulle nie self raakgesien of gevoel dat hulle oor die vermoë beskik om 'n skoolhoof te wees nie? Ander mense het die potensiaal in hulle raakgesien – hulle was self nie daarvan bewus nie.

Sommige vroue het nie toe hulle begin skoolhou het, aspirasies gehad vir 'n leierskapsposisie nie, maar het mettertyd tog in daardie rigting begin dink.

'n Departementshoof van Skool B merk soos volg op: "Ek het nie van die begin af gevoel dat ek sal aansoek doen om 'n hoër pos nie, maar het later tot die besef gekom dat ek bevoeg is vir 'n departementshoofpos, dat ek dit beter sal kan doen as die persoon wat die pos beklee."

'n Onderwyseres van skool C het ook eers later in daardie rigting begin dink: "Die idee om 'n skoolhoof te word was nie van die begin af daar nie, maar ek het altyd gevoel dat ek verder as net 'n juffrou wil gaan. Ek het nou aansoek gedoen om 'n departementshoofpos. Dit het eers later gekom dat ek gevoel het ek is mos bekwaam genoeg om dinge te doen en ek hou van uitdagings. Ek hou daarvan om elke keer op 'n hoër vlak te kom."

Sommige onderwyseresse het wel aspirasies om verder op die beroepsleer te vorder maar hul aansoeke is onsuksesvol.

'n Onderwyseres van Skool B vertel: "Ek is lankal by die punt verby om 'n gewone onderwyser te wees. Ek het al om baie poste aansoek gedoen, selfs vir 'n skoolhoofpos. Ek dink dit is tragies dat daar so min geleenthede vir verandering is. Ek het verlede jaar om vier senior poste aansoek gedoen, maar was onsuksesvol. Maar ek sal nie moed opgee nie."

Daar is ook ambisieuse vroue wat van die begin af daarna strewende om 'n leierskapsposisie in die onderwys te beklee, hoewel hulle in die minderheid is.

Die Skoolhoof van Skool A het van die begin af aspirasies gehad om eendag 'n bestuurspos in die onderwys te beklee: "Ek het vir myself gesê ek wil nie hier bly waar ek is nie, ek wil eendag 'n hoër pos beklee. Ek was al genader vir inspekteursposte en vir poste by NIED,

maar dit was vir my moeilik op daardie stadium, my kinders was te klein. Ek het lank waargeneem as skoolhoof. Ek het gevoel dat ek my vlerke wou spreid. Ek wou my kennis wat ek as waarnemende hoof opgedoen het, graag terugploeg. Ek is nou doodgelukkig in my werk en stel nie nou belang in 'n ander pos nie.”

Sommige onderwyseresse met wie ek onderhoude gevoer het, strewende ook daarna om verder die beroepsleer te klim, soos byvoorbeeld 'n onderwyseresse van Skool A wat sê: “'n Mens wil nie stagneer nie. Jy wil graag verder vorder en 'n hoër pos beklee.”

'n Departementshoof van Skool C is 'n vrou wat ambisieus was en verder wou vorder op die beroepsleer, maar wat later besluit het dat sy meer tyd vir haarself wil hê: “Ek het net geweet en daarna gestreef en gewerk om verder te vorder. Ek is baie buigbaar en pas my aan. Ek was eers 'n skoolhoof by 'n pre-primêre skool voordat ek departementshoof by hierdie skool geword het. Die regering het mos die pre-primêr weggeneem. Ek is gelukkig waar ek nou is. Ek wil nie nog verder gaan nie. Ek wil nou tyd vir myself hê. Geld is nie vir my alles nie. Ek wil pottebakkerie doen en ek wil gaan reis. Ek moes eintlik 'n pos aanvaar het as skoolhoof, maar ek het nie daarvoor kans gesien nie. Die verantwoordelikhede van 'n skoolhoofpos is verskriklik. Ek wil nie grootmense oppas nie. 'n Mens wil gemoedsrus ook hê.”

Sommige onderwyseresse stel nie belang daarin om 'n leierskapsposisie te beklee nie. Hulle is gelukkig om net onderwyseresse te wees of hulle wil moontlik 'n ander veld verken. Ouer dames, wat al na aan aftrede is, wil nie op hierdie stadium van hul lewe 'n verandering maak nie.

'n Onderwyseres van Skool E merk soos volg op: "Ek weet nie of ek eendag 'n skoolhoof wil word nie. Ek wil graag eendag 'n konsultant wees vir onderwysers. Ek wil my diens aanbied om te sit met onderwysers en hulle in te lig oor beleide en die kurrikulum. Ek het kurrikulumontwikkeling in B.Ed gedoen." 'n Onderwyseres van Skool G het ook 'n ander belangstelling: "My belangstelling is in spesiale onderwys en ek sou graag verder daarin wou studeer."

Die literatuur voer aan dat 'n gebrek aan selfvertroue en selfagting dikwels die rede is waarom vroue nie om bestuursposte aansoek doen nie. Ek het uit die onderhoude wat ek gevoer het, agtergekom dat dit wel die geval is. Sommige vroue sê dat hulle nog nie oor genoeg selfvertroue beskik of nog nie gereed voel om om 'n leierskapsposisie aansoek te doen nie. Die meeste vroueskoolhoofde, asook van die departementshoofde, is genader of aangemoedig om om die poste aansoek te doen. Hulle het nooit daaraan gedink om skoolhoofde te word voordat hulle nie eers gevra of aangemoedig is om aansoek te doen nie.

'n Departementshoof van Skool A, wat al twee jaar die pos bekleed, voel dat sy nog nie opgewasse is vir 'n skoolhoofpos nie: "Op hierdie stadium voel ek nog te rou. Daar is nog te veel wat ek moet leer. Ek weet nie of ek kans sien vir die ontsettende verantwoordelikheid van 'n skoolhoof nie." 'n Departementshoof van Skool B wat twee jaar die pos bekleed, voel dieselfde: "Ek dink nie in hierdie stadium is ek gereed vir 'n hoër pos nie, miskien oor so vier jaar sal ek gereed voel om 'n trappie verder te gaan."

Twee departementshoofde is gelukkig in die poste wat hulle beklee en stel glad nie belang in 'n skoolhoofpos of enige hoër pos nie omdat hulle nie kans sien vir die gepaardgaande spanning van 'n skoolhoofpos nie. 'n Departementshoof van Skool F sê: "Ek wil nie graag in die stoel van die skoolhoof sit nie. Jy word nie waardeer vir wat jy doen nie. Ek sal liever 'n vakadviseur of 'n inspekteur wil word."

Omtrent al die vroue het geen loopbaanonderbrekings gehad nie, selfs nie eens met die geboorte van hul kinders nie. Hulle het slegs kraamverlof geneem en onmiddellik weer begin werk daarna. Daar is slegs twee vroue wat 'n paar maande moes wag voordat hulle weer 'n pos kon kry nadat hulle bedank het. Dit stem dus nie ooreen met wat in die literatuur bevind word, naamlik dat loopbaanonderbrekings vroue belemmer nie. Daar is ook min van die vroue wat hul beroepe moes bedank en op 'n ander plek moes aansoek doen om hul mans te volg.

Wat ek wel glo, is dat getroude vroue op die platteland, waar bevorderingsposte maar beperk is, gestrem word om om hoër poste op ander plekke aansoek te doen as gevolg van familiebande, soos byvoorbeeld skoolgaande kinders en haar man se onwilligheid om sy werk te bedank en haar te volg.

4.3.2.1.4 Rolmodelle, mentors, borgskap

Vir die oorgrote meerderheid van die vroue was hul ma of pa of albei ouers hul rolmodelle en ook die persone wat hulle die meeste aangemoedig en ondersteun het.

Die skoolhoof van Skool A sê byvoorbeeld: "My pa en een van my dosente was vir my mentors. My pa was ongelooflik en was baie geïnteresseerd in my studies. Hy het as aanmoediging vir elke vak wat ons geslaag het, vir ons tweehonderd rand gegee, wat baie was vir daardie tyd. My pa is ook my rolmodel. Ek kry ondersteuning van my vriendinne, my ma, my pa, my kinders, my man en die ouergemeenskap."

Min van die vroue het enige mentors gehad. Dit is meestal die vroue se mans, familie en vriende wat hulle ondersteun.

Die skoolhoof van Skool B voer aan: "My ouers ondersteun my. Ek het geen mentors gehad nie. Jy is net in die see gegooi en jy moet swem. Ek sou sê die Rooms-Katolieke vader, waar ek skoolgegaan het, was vir my 'n rolmodel."

Die meeste vroue kry hul ondersteuning van hul gades, hul vriende, familie en kollegas.

Die Skoolhoof van Skool C sê: " My man ondersteun my en moedig my aan. Ek kan nie 'n dag begin as ek dit nie met die Here begin nie. Ek kry my krag van Hom af. My vorige skoolhoof was vir my 'n mentor en rolmodel. Hy het my opgelei. As daar byvoorbeeld 'n werkswinkel was, dan stuur hy my. Hy was baie eerlik en professioneel. Hy het my voorberei vir die pos as skoolhoof. My ma is ook vir my 'n rolmodel. Sy was 'n leier, sy kon altyd enige tyd, enige plek opstaan en 'n toespraak hou. Sy kon ook 'n klomp goed gelyktydig behartig." Die skoolhoof van Skool D kry ook haar ondersteuning van haar ouers en gade: "My man ondersteun my in my werk. My ouers is ook altyd daar. Ek het geen mentor gehad nie. Ek was maar van kinds af pligsgetrou en was selfgemotiveerd. Ek probeer om 'n rolmodel te wees. Ek kan nie vir 'n

kind sê jy moenie so maak nie en dan maak ek self so nie. Ek moet 'n voorbeeld wees." Ook die skoolhoof van Skool E: "My man ondersteun my en is my mentor. Hy hou my nooit terug nie. Hy het vir my die tyd geskep en my aangemoedig. My ouers en my vorige skoolhoof is my rolmodelle. Lank nadat ek uit die huis uit is, het ek gedink oor hoe my ouers iets sou gedoen het. Ek wil ook vir my kinders hierdie gebalanseerde lewe gee. Ek probeer ook 'n rolmodel vir my onderwysers wees, maar dit is nie altyd maklik om so 'n beeld voor te hou nie. Ek word ook soms kwaad, maar ek voel dat ek altyd my waardigheid moet behou." Nog 'n verdere voorbeeld is die skoolhoof van Skool G: "My man staan my met alles by. My kinders help my ook met alles. Ons staan saam. Een van my inspekteurs was vir my 'n mentor. My ma was vir my 'n rolmodel. My ma het altyd gesê jy moet jouself nooit onderskat nie en jy moenie sê jy het verloor voor jy nie verloor het nie. Jy moet veg vir jouself. Jy moet versigtig wees om nie 'n verkeerde persoon as rolmodel te kies nie."

Die literatuur maak daarop aanspraak dat daar 'n tekort is aan vroue in borgskap-, mentor- en rolmodelposisies, dat dit een van die belangrikste hindernisse is wat vroue-aspirante uit bestuursposte hou en dat kruismentorskap soms probleme veroorsaak (Greyvenstein 2000:32). Ek is geneig om hiermee saam te stem. Die meeste vroue met wie ek onderhoude gevoer het, besef nie wat die waarde van die mentorproses is nie en die meeste het glad nie 'n mentor nie. Hulle was ook dikwels onseker oor wat die begrip 'mentor' beteken en het dit verwar met die begrip 'rolmodel' of 'borgskap', hoewel nie een van die vroue probleme met kruismentorskap ondervind het nie.

Dit is duidelik dat, wat rolmodelle betref, daar definitief 'n tekort aan vroulike rolmodelle in die onderwys self is. Vir die meeste vroue is hul moeder, soms hul vader of albei, vir hulle 'n rolmodel. Vir vier van die skoolhoofde was hul vorige skoolhoofde vir hulle rolmodelle en mentors, waarvan slegs een 'n vrou was. Ander rolmodelle wat genoem is, was 'n hoërskoolonderwyser, Rooms-Katolieke vaders, 'n Amerikaanse vader, 'n dosent, 'n professor, 'n vriendin en 'n suster. Die departementshoofde en onderwyseresse het soms genoem dat die skoolhoof ook aan hulle ondersteuning bied.

Die skoolhoofde was onseker of hulle as rolmodelle vir die meisies en onderwysers van die skool optree, maar hulle het wel erken dat hulle probeer om rolmodelle te wees. My mening is dat die vroueschoolhoofde nie bewus is van die belangrikheid daarvan dat hulle as rolmodelle vir vroue en meisies optree nie.

Om dus op te som voel ek dat daar 'n gebrek aan vroulike rolmodelle in die onderwys is, dat daar 'n gebrek aan mentors (manlik of vroulik) vir vroue is en dat die waarde van mentorskap en die mentorproses, asook van vroulike rolmodelle, nie besef word nie.

4.3.2.1.5 Netwerke

Die meeste skoolhoofde is so besig dat hulle nie tyd het om aan netwerke buite die skool te behoort nie. Hulle woon baie vergaderings, soos hoofdevergaderings en skoolraadsvergaderings by en hulle dink oor die algemeen dat dit belangrik is om aan netwerke buite die skool te behoort.

Die Skoolhoof van Skool A verduidelik: "Ek is die "Cluster Principal Head" van ons "cluster" of groep skole wat saam gegroepeer is. Ek dien op die gemeenteraad van die kerk, maar my tyd is baie beperk." Die skoolhoof van Skool E: "Ek behoort aan die Skoolhoofde Assosiasie en aan FAWENA (Forum for African Women Educationalists in Namibia). Ek dink dit is baie belangrik om aan netwerke te behoort. Ek het ook voorheen aan die organisasie NEMAS (Namibia Educational Management and Administration Society) behoort. Iets wat ek altyd vir my departementshoofde sê, is om 'n vergadering of werkswinkel by te woon sodat jy kan sien wat die mense van Namibië doen en op watter vlak hulle is." Die departementshoof van Skool B dink ook dit is belangrik om aan 'n netwerk te behoort: "Ek werk met die jeug by die kerk. Ek is baie betrokke by die kerk. Dit is belangrik om aan iets te behoort, om ander se idees en gedagtes te hoor." 'n Verdere voorbeeld is die skoolhoof van Skool F: "Ek is die "Cluster Principal Head" en behoort ook aan verskillende organisasies by die kerk. Ek het ook al op die munisipale raad gedien en ons het ook 'n groepie wat bemoediging gee waar daar swaar siekte is. Ek dink dit is baie belangrik dat 'n mens aan verenigings behoort. Dit verryk jou en dit doen jou goed."

Die departementshoofde en onderwyseresse is by meer netwerke betrokke. Hulle is veral by hul onderskeie kerke betrokke en dien op die kerkraad of is by die jeug betrokke.

Die departementshoof van Skool E is hiervan 'n voorbeeld: "Ek behoort net aan die kerk. Ek was deel van FAWENA en die Women's Desk. Ek dink dit is belangrik om aan netwerke te behoort." En 'n onderwyseres van Skool F: "Ek behoort aan 'n kerkvereniging en aan 'n netbalklub. Die rykdom wat jy binne in jou het, kan jy deel met hulle en jy kan leer van hulle

ook. 'n Mens is tog nie 'n eiland nie. Jy moet betrokke wees, want as jy net op 'n hople sit, hoe gaan jy die mense nader trek as jy nie na hulle toe uitreik nie?"

Hoewel die skoolhoofde erken dat dit belangrik is om aan netwerke te behoort, ondervind hulle dat hulle nie genoeg tyd het daarvoor nie. Sommige vroue behoort aan geen netwerke nie. Die skoolhoofde kom van tyd tot tyd met ander skoolhoofde byeen, maar na my mening word dit net gedoen omdat hulle verplig is daartoe. Afgesien van een van die skoolhoofde wat aan FAWENA (Forum for African Women in Namibia) behoort en een departementshoof wat aan 'n netbalklub behoort, is daar verder nie een vrou wat aan 'n klub behoort wat uitsluitlik vir vroue bedoel is nie. Baie van die vroue is by hul onderskeie kerke betrokke.

Jacson (2001:32) voer aan dat die voordele van informele netwerke vir algemene opwaartse mobiliteit, insluitend die uitruil van inligting, beroepsbeplanning en –strategieë, professionele ondersteuning en aanmoediging en toenemende sigbaarheid algemeen bekend is, maar na my mening besef die meeste vroue definitief nie hoe belangrik dit is om aan netwerke, veral vrouwenetwerke, te behoort om professioneel en persoonlik te groei nie.

4.4.3.2 Leierskapstyle van vroue versus mans

Die algemene mening van die meeste vroue was dat daar wel 'n verskil is in die leierskapstyle van mans en vroue, veral ten opsigte van besluitneming, kommunikasie, delegering en ondersteuning.

Die skoolhoof van Skool A beskryf haar leierskapstyl soos volg: "Ek is baie demokraties. Ek luister altyd na wat die bestuur sê en as dit nodig is, luister ek ook na wat my onderwysers sê. As 'n mens pligte het waaroor jy self besluit het, doen 'n mens dit makliker en jy aanvaar ook eienaarskap daarvan, want ons was saam in hierdie besluit. Ek is outokraties in sekere areas, soos beleid wat geïmplementeer moet word. Vir my is daar nie 'n bespreking daaroor nie, dit moet gedoen word en klaar." 'n Departementshoof van Skool A voel ook dat daar 'n verskil is: "Die vrou het 'n fynere aanvoeling en 'n fynere benadering. Mans probeer in 'n groter mate iets op 'n mens afdwing terwyl 'n vrou eerder 'n besluit saam met jou neem. Vroue het net 'n ander manier om dinge te doen, wat vir my meer aanvaarbaar is as die van die mans onder wie ek al gewerk het."

In ooreenstemming met navorsing wat reeds gedoen is, het ek ook bevind dat vroue en mans se leierskapstyl verskil met betrekking tot besluitneming, kommunikasie en konflikhantering en dat vroue meer klem plaas op goeie verhoudings. Vroueskooldoofde en -departementsdoofde neem meestal gesamentlike besluite met hul bestuur en personeel. Die onderwyseresse met wie ek onderhoude gevoer het, voel almal dat dit vir hulle makliker is om met 'n vroulike skoolhoof te kommunikeer as met 'n manlike skoolhoof. Hulle voel dat sy hulle beter verstaan omdat sy self 'n vrou en moeder is. Die vroueskooldoofde het almal 'n oopdeurbeleid en is bereid om te luister wanneer hulle personeel 'n probleem het.

Die skoolhoof van Skool B het die volgende mening oor haar leierskapstyl en kommunikasie: "Ek het self skoolgehou met 'n man as my skoolhoof. Die kommunikasie is 'n probleem. Mans is meer verdedigend en vertolk jou nie altyd reg nie, terwyl 'n vrou beter sal verstaan. 'n Vrou

roep iemand in, praat dan met hom of haar as daar 'n verskil is, terwyl dit by 'n man lei tot botsing. Ek is soms demokraties en soms outokraties. Soms moet jy hard praat, soms moet jy begrip toon en soms moet jy verskoning vra. Die probleem is dat die selfdissipline nie daar is nie – nie by die kinders nie, ook nie by die onderwysers nie. Ek moedig selfdissipline aan, asook respek en aanvaarding van outoriteit. Ek dink wat vroue suksesvol maak, is dat hul kommunikasie makliker is. 'n Vrou sal liever praat as iets haar hinder.”

Die skoolhoof van Skool C het breedvoerig oor haar leierskapstyl en die waardes wat sy by haar personeel en die leerders probeer tuisbring, uitgebrei: “Ons vroue dink mos nie net met ons verstand nie, maar ook met ons harte. Ons is baie sensitief vir baie sake en baie keer word jy gelei deur jou sensitiwiteit. Mans is meer prakties van aard en vir hulle is dinge baie ongekompliseerd. Vrouens is meer omsigtig in hul kommunikasie terwyl mans meer “straightforward” is. Ek glo aan demokrasie met 'n doel. Ek glo my leierskap is vry maar spesifiek. Daar word somtyds van my verwag om outokraties te wees, veral wanneer daar konflik ontstaan. Ek glo dat ons kan verskil, maar met respek. Ek glo nie dat vroue dit moeiliker as mans vind om dissipline te handhaaf nie. Ek het van die begin af 'n goeie verhouding met my personeel gehad. Ek voel dat dinge normaal moet wees en gebeur en dat ek nie nodig moet hê om myself te bewys omdat ek 'n vrou is nie. Ek sê altyd vir die personeel dat ons 'n gemeenskaplike doel het - alles wat ons doen, moet wees tot opbouing van die kinders, dat ons hierdie kind so sal lei dat die kind 'n volwaardige plek sal hê in die samelewing. Ek wil hê dat die kinders se opvoeding vir hulle belangrik moet wees, want as hulle eendag die skool verlaat, moet hulle hul plek in die samelewing kan volstaan. Dit is vir my belangrik dat die kinders eendag iets moet word. Iets wat ek ondervind het, is dat mans

die vrou beter aanvaar as 'n leier as die vrouens. Mans gee makliker erkenning wanneer jy iets goed gedoen het. Dit is vir die personeel makliker om met my te kom praat omdat ek 'n vrou is. Hulle sê: 'U is 'n vrou daarom sal u verstaan.' Jou gedrag as persoon, jou voorkoms, jou kleredrag is belangrik. Die beeld wat jy uitdra, is belangrik. Ek praat altyd eers met my senior personeel voordat ek 'n besluit neem, maar somtyds word daar van my verwag om onmiddellik te besluit. Ek kan nogal somtyds kwaad word, maar gelukkig maak ek gou vrede. 'n Leier moet dit in hom hê om te kan teruggaan sodat julle aan die einde van die dag maats is."

'n Departementshoof van Skool C is van mening dat daar 'n definitiewe verskil tussen die leierskapstyle van mans en vroue is: "Mans en vroue se leierskapstyle verskil absoluut. 'n Vrou is in 'n mate mos maar die sagter een en sal kyk na die situasie rondom 'n probleem. 'n Vrou hoef nie terug te staan vir 'n man nie. Ek kan na my hoof toe gaan met enige probleem. Sy sal vir jou 'n oor gee om te luister, sy is 'n vrou wat dissipline kan handhaaf, sy is 'n vrou wat weet waarnatoe sy op pad is. Sy bespreek alle besluite eers met die "management", ons neem dan hierdie gedagtes na die personeel. Die personeel het 'n demokratiese reg om te besluit wat hulle wil hê. Sy het 'n demokratiese beleid. Ek hou self ook nie daarvan om iets op iemand af te dwing nie. Ek het 'n baie oop verhouding teenoor die mense wat saam met my werk. Ek glo dat 'n mens respek moet betoon." Die skoolhoof van Skool D sluit hierby aan: "Die manier van dissipline handhaaf, verskil. Mans kan skree en gil, dan is dit niks nie, maar vir 'n vrou klink dit so onvroulik. Mans kan baie sterk goed sê en dan is dit niks nie. Ek het eintlik gesukkel toe ek die hoof word. Die vorige hoof was bietjie outoritêr. 'n Goeie verhouding met die personeel is vir my belangrik. Ek voel ek is 'n mengsel van demokraties

en outoritêr. Daar kom tye wat ek sê dit is nou hoe ons dit gaan doen, maar die meeste van die tyd neem ek en die senior personeel gesamentlik die besluite en bespreek dit dan daarna met die personeel. My beleid is dat my deur oopstaan, vir enige een, ouers, kinders, onderwysers. Ek moedig Christelike waardes aan in my skool, respek en goeie menseverhoudings. Ek moedig die leerders aan om goeie uitslae te kry." Die skoolhoof van Skool E voel dat daar beslis 'n verskil is en sy brei ook uit oor delegering: "'n Man en vrou se leierskapstyl verskil baie beslis. 'n Man is meer ingedeel in afdelings en sal stap vir stap iets doen. 'n Vrou het die vermoë om baie dinge tegelyk af te handel. 'n Man sien nie altyd die fyner dinge raak nie. Die benadering van 'n man se kant af is nie so effektief soos 'n vrou s'n nie. 'n Man is growwer in sy benadering of hantering van mense, hy sal op 'n outoritêre manier dinge doen. 'n Vrou lig eers graag mense in oor wat gedoen moet word. Ek is meer demokraties as outokraties. 'n Man sal 'n opdrag gee en aanvaar dit sal gedoen word terwyl 'n vrou meer ondersteuning sal gee of meer sal monitor wat gedoen word. 'n Man gebruik minder woorde om opdragte te gee, terwyl 'n vrou meer volledige inligting gee. Ek delegeer opdragte aan my personeel. Vir my is innerlike waardes belangrik. Vir my is dit belangrik om na iemand se innerlike motivering te kyk. By die skoolraad weet die mense, veral die ouer mense, nie wat van hulle verwag word nie. Ek hou daarvan om hulle te help. Ek en die departementshoofde bied baie aanmoediging aan die kinders omdat baie kinders uit slegte omstandighede kom. Ek moedig hulle aan en motiveer hulle om ook te weet dat 'n mens iewers kan kom. Ek het 'n oop deur vir my personeel.

Ek stem nie met die volgende siening van 'n departementshoof van Skool E saam dat "vroue geskape is om te dien nie." Sy voer aan: "Mans en vroue se leierskapstyle verskil

hemelsbreed. Vroue sien dinge wyer terwyl mans meer rigiede reëls het. Ek dink nie daar sou so baie oorloë gewees het as vroue die wêreld regeer het nie. Ek dink dat manne baie reguit is. Emosies speel 'n groot rol by vroue. Om te lei beteken om te dien. Vroue is so geskape om te dien en kan dienend lei en so ontsag verdien. Mans is meer geneig om gesag af te dwing. Soms is vroue outoritêr, maar hulle kan luister en probleme verstaan. Vroueskoolhoofde gee vir ons ruimte om te ontwikkel.”

Na my mening het mans en vroue albei gelyke regte in die samelewing en is hulle as gelykes “geskape.”

Dit is vir my interessant dat, wanneer die vroue hulle leierskapstyl met dié van mans vergelyk, hulle die woorde ‘demokraties’ en ‘outokraties’ gebruik. Vroue beskou hul leierskapstyl as meer demokraties en mans se leierskapstyl as meer outokraties. Volgens die literatuur bestaan die siening dat mans meer dominerend en in beheer en dus meer outokraties en voorskriftelik as vroue is (Eagly & Johannesen-Schmidt 2001:781). Hierdie siening is nie iets van die verlede nie, maar bestaan nog steeds. Baie van die skoolhoofde erken dat hulle ook soms outokraties optree, dat dit nie vir hulle moontlik is om te alle tye demokraties te wees nie.

Twee van die respondente het gevoel dat mans en vroue se leierskapstyl verskil, maar dat vroue se onderskeie leierskapstyle ook verskil.

'n Onderwyseres van Skool C sê: "Daar is vir my 'n verskil tussen mans en vroue se leierskapstyle, maar vroue se leierskapstyle verskil ook. Die een vroueskoolhoof onder wie ek gewerk het, was meer (sal ek maar sê) outokraties: ek wil dit so hê en so sal dit gedoen word, terwyl my huidige skoolhoof meer demokraties is. Sy is meer 'n leier as wat sy 'n baas is en sy trek saam aan die wa. Alle mans is nie outoritêr nie. 'n Leier moet iemand wees wat vir jou 'n voorbeeld is, na wie jy kan opsien." Die ander een is 'n onderwyseres van Skool G wat min of meer dieselfde voel: "Jy kry die sterk vrou wat meer in "command" is as 'n manspersoon. Dit maak nie saak of jy 'n man of vrou is nie, jy moet bereid wees om die pas aan te gee. Daar moet altyd spanbou en samewerking wees tussen die skoolhoof en die personeel. My skoolhoof kan standpunt inneem as sy moet, maar sy vra vir raad en sy is oop vir oortuiging. Sy moedig my baie aan met my studies."

Ek stem saam met die mening van bogenoemde twee respondente dat mans en vroue se leierskapstyl verskil, maar dat vroue se leierskapstyle ook van mekaar verskil. Ek stem dus saam met De Klerk (1996:175) dat dit belangrik is om te onthou dat, afgesien daarvan dat daar verskille tussen die manlike en vroulike geslag is, daar ook 'n groot verskeidenheid verskille tussen individuele mans en vroue voorkom en daar is by beide geslagte ook 'n mengsel van manlike, vroulike en geslagsneutrale eienskappe.

Die paradigmaskuif in die leierskapsbenadering in die onderwys in ander lande het ook in Namibiese onderwys plaasgevind. Ses van die sewe skoolhoofde het al deelgeneem, of is steeds besig met, die "Leadership Development Project" (LDP) wat deur die "Institute for Educational Career Development" (IECD) landwyd aangebied word. Hierdie projek

beklemtoon die nuwe benadering tot leierskap, naamlik 'n demokratiese, deelnemende, interaktiewe, mensgerigte leierskapstyl.

4.4.2.3 Opvoeding van meisies

Ek het met twee skoolhoofde van Senior Sekondêre skole onderhoude gevoer. Albei het probleme met meisies wat swanger raak, veral aan die begin van graad 11. By die een skool is daar ook minder meisies wat Wiskunde en Wetenskap neem as seuns en is daar ook 'n noemenswaardige aantal meisies minder vanaf graad 11.

Die Skoolhoof van Skool B ondervind die volgende: "Daar is net een vrou by die skool in Wetenskap, die res wat Wetenskap en Wiskunde gee, is mans. Vroue is nie gemotiveerd vir Wiskunde en Wetenskap nie. Daar is meer seuns as meisies wat Wiskunde en Wetenskap neem. Die meisies stel meer belang in "Accounting". In die skool is meer meisies as seuns, amper dubbeld soveel meisies. Hulle is baie tot graad 10. Onmiddellik met die begin van graad 11 is die meisies en seuns omtrent so vyftig-vyftig. Baie meisies begin, maar minder eindig as die seuns. Ek het baie probleme met meisies wat swanger raak in graad 11 en graad 12. Dit is ook erger vandat die reël daar is dat hulle nie uit die skool geskop mag word nie. Ek het die reël by my skool gemaak dat as 'n meisie swanger raak, mag sy terugkom, maar eers die volgende jaar en dan moet sy die graad van vooraf begin. Nou gaan dit darem beter. Behalwe vir die swangerskappe is die huishoudelike omstandighede ook moeilik."

Die Skoolhoof van Skool D ondervind dieselfde probleme by haar skool: "Die graad 10's maak mos vroeg klaar en dan is dit graad 11-meisies wat swanger raak. Dit voel asof die periode vandat die Graad 10's klaar eksamen geskryf het, totdat daar met graad 11 begin word, te lank is. Die ouers werk en is heeldag weg van die huis af en die kinders is op hulself aangewese. So dit is graad 11-meisies wat swanger raak, maar dit is nie te erg nie. Daar is net so vier of vyf 'n jaar. Meisies wat swanger raak, moet die skool verlaat, maar kan weer die volgende jaar die jaar herhaal. Ons laat die Graad 12's toe om eksamen te skryf. Ons het die probleem dat baie ouers nie na die babatjies kan kyk nie en dan wil die leerlinge afvra vir skool, soos om die babatjie kliniek toe te wat. Ons voel daarom hulle moet maar eers vir die jaar by die huis bly om eers te herstel ook, liggaamlik en geestelik. Die ander leerders het dan darem al so 'n bietjie vergeet ook. By ons skool is die meisies altyd meer as die seuns. By Wiskunde en Wetenskap is daar min of meer ewe veel meisies as seuns. Oor die algemeen vaar ons meisies beter as die seuns as ons na die matriekuitslae kyk."

In ooreenstemming met die literatuurstudie wat ek gedoen het, het ek bevind dat tienerswangerskappe in die hoërskole, veral by die hoërskool in Windhoek, 'n geweldige probleem is. Die probleem kom veral aan die begin van graad 11 voor. Een skoolhoof skryf dit toe aan die feit dat die tydperk vandat die leerders hul nasionale graad 10-eksamen voltooi het, totdat die skool weer begin, te lank is. Baie van die ouers werk en is heeldag nie tuis nie. Die kinders is tuis op hulself aangewese, is ledig en verveeld en dit lei dan tot ongerymdhede. Die ander hoërskool se skoolhoof is weer van mening dat swangerskappe by haar skool toegeneem het omdat die meisies wat swanger raak, nie meer uit die skool geskors mag word nie. Ek het nie die indruk gekry dat tienerswangerskappe 'n probleem by

primêre skole is nie. Ek is al 12 jaar by 'n primêre skool betrokke en tienerswangerskap kom hoogstens by uitsondering voor.

By die hoërskool in Windhoek is dit so dat daar meer seuns as meisies Wiskunde en Wetenskap neem en dat daar ook 'n gebrek aan Wiskunde- en Wetenskaponderwyseresse is wat as rolmodelle vir die meisies kan optree. Die meisies verkies om vakke soos Rekeningkunde, Tik of Geskiedenis te neem. By die ander hoërskool, wat in 'n meer plattelandse omgewing geleë is, is die probleem nie so groot nie en neem daar ongeveer ewe veel meisies as seuns Wetenskap en Wiskunde.

Ek stem saam met die siening dat onderwys een van die waardevolste middele is om geslagsgelykheid te bereik en om vroue te bemagtig (United Nations, Department of Public Information 2001: 192), maar as bogenoemde probleme nie uit die weg geruim word nie, kan onderwys ook nie die effektiewe bydrae lewer wat dit behoort te lewer om vroue te bemagtig en om geslagsgelykheid te bereik nie.

4.4.2.4 Feminisme

Terwyl die meeste respondente weggeskram het van die woord "feminis" en gevoel het dat hulle nie feministies is nie, sê hulle tog dat hulle voorstanders van gelyke regte vir mans en vroue is. Baie respondente voel dat vroue nie vir mans hoef terug te staan nie en dat 'n vrou alles kan doen wat 'n man kan doen.

'n Departementshoof van Skool A se mening weerspieël die gevoel van die oorgrote meerderheid van die vroue: "Ek dink glad nie dat ek 'n feminis is nie. Die woord "feminis" sê vir my dat vroue moet hiet en gebied en dat daar nie 'n plek vir mans is nie. Vroue staan nie agter mans nie, maar ook nie voor hulle nie. Hulle staan gelyk." Die skoolhoof van Skool C sluit hierby aan en sê: "Ek sou nie sê ek is 'n verskriklike vroueregtevegter nie. Ek sien die vrou oor die algemeen as 'n bekwame mens en waar 'n vrou instap, doen sy dit wat sy doen, goed. Die geslag is nie vir my belangrik nie, maar die persoon. Wat is die persoon werd? Ek kyk na dit wat die persoon doen, of dit goed is, en daarom plaas ek mans en vroue op gelyke vlak."

'n Onderwyseres van Skool C beskou dit vanuit die Bybelse oogpunt: "Nee, ek dink nie ek is 'n feminis nie. Ek glo aan gelyke regte. Uit die Bybelse oogpunt moet die vrou ondergeskik wees aan die man, maar ek dink nie dat God daarmee bedoel dat die vrou 'n vloerlap moet wees nie. Ek glo dat iemand op meriete aangestel moet word. Ek wil nie 'n pos hê omdat ek dit kan kry omdat ek 'n vrou is nie. Ek hou nie van regstellende aksie nie."

Nog 'n verdere voorbeeld van hoe vroue voel, is die mening van die skoolhoof van Skool F: "Dit gaan vir my rondom vrouwees. Ek voel tog dat die vrou gelyk moet wees met die man. Die Bybel sê die man is die hoof, maar ek dink tog ons moet dit in die regte konteks verstaan. Die Here het nie die een minder gemaak as die ander nie. Die man moet seker maar die leiding neem, maar ek voel in die hedendaagse lewe is ons vennote en moet ons saam bou aan ons huis en saam werk aan die opvoeding van ons kinders."

Vroue se siening van die begrip "feminisme" is dat dit beteken dat jy teen mans gekant is, dat vroue die wêreld behoort te regeer en dat daar nie vir die man 'n plek in die samelewing is nie. Hulle wil hulself dus glad nie met die begrip vereenselwig nie. Moontlik is die redes hiervoor die verandering wat in geslagsverhoudings ingetree het, skuiwe in die politieke klimaat, die aard van die debat binne feminisme of die negatiewe media-stereotipering van feminisme soos wat Callaghan, Cranmer, Rowan en Siann (1999: 162) aanvoer.

Ek moet erken dat ek aan die begin van my studie ook 'n negatiewe begrip van die woord "feminisme" gehad het en ook nie myself 'n feminis wou noem nie. Dit was eers nadat ek met my literatuurstudie begin het, dat ek tot die gevolgtrekking gekom het dat ek wel 'n feminis is. Wanneer ek sê dat ek 'n feminis is, is dit nie omdat ek mans nie hul plek in die samelewing gun nie, maar omdat ek glo dat vroue gelyke regte met die mans behoort te hê. Ek stem saam met die definisie van Delmar (in Mitchell & Oakley 1986:8):

A feminist is someone who holds that women suffer discrimination because of their sex, that they have specific needs which remain negated and unsatisfied, and that the satisfaction of these needs would require a radical change (some would say a revolution even) in the social, economic and political order.

Slegs vier van die respondente het openlik erken dat hulle feministe is.

Die skoolhoof van Skool G sien haarself as 'n klassieke voorbeeld van 'n feminis: "... omdat ek voel dat ek dieselfde gehalte werk kan lewer as 'n man, indien nie beter nie. Ek glo 'n vrou werk baie harder as 'n man om bo uit te kom. Ek voel feminisme is die beweging wat hulle

beywer vir gelyke regte en geleenthede vir vroue as vir mans. Daar is ook manlike feministe wat voel dat vroue as hulle gelykes behandel behoort te word en wat nie 'n bohaai sal opskop as 'n dame met beter kwalifikasies bo hulle aangestel word nie. In my posisie as skoolhoof voel ek dat vroue situasies beter kan hanteer as mans omdat hulle beter en sterker moederinstinkte het vir die leerders se probleme. Baie leerders noem my ook mammie. Vroue kan baie keer beter dissipline handhaaf as 'n man." 'n Departementshoof van Skool E erken prontuit dat sy 'n feminis is: "Ek is 'n feminis. Ek was ook voorheen op kollege leier van die groep Femidante wat vroueregte voorgestaan het. Ek het agtergekom dat vroue baie meer dinge kan doen as die man – om in 'n beroep te wees, om 'n ma te wees en nog baie ander dinge ook. Ek dink 'n vrou is 'n baie sterker weergawe van die mensdom. Ek dink vroue is meer volwasse in hul denke." Die skoolhoof van Skool E erken ook dat sy feministies is: "Ek dink ek is bietjie feministies. Dit het te doen met hoe 'n vrou dinge ervaar en doen. Feminisme kan gesien word as dat daar geïgnoreer word wat die man doen, maar ek wil dit nie so sien nie. Ek sien dit op 'n meer objektiewe wyse met die erkenning dat, as die vrou 'n ding gedoen het, sou dit beter gewees het. Ek sou my onderwysers graag wil aanmoedig om nie terug te staan vir 'n man nie. Vroue kan ook swaar tipe masjinerie hanteer. 'n Vrou is in staat om enige iets te kan doen wat 'n man kan doen." Die vierde respondent wat erken dat sy feministies is, is 'n onderwyseres van Skool D: "Ek dink nogal ek is 'n feminis. Ek staan vreeslik op vroueregte. Ek voel dat wat mans kan doen, vroue ook kan doen en soms beter. Vroue het meer dryfkrag en motivering en is emosioneel meer stabiel as mans. Vroue kan fyner detail raaksien as mans."

Feminisme word meestal met vroue verbind, maar daar moenie uit die oog verloor word dat sommige mans ook feministe is en hul beywer vir gelyke regte en geleentehede vir vroue nie.

4.4.2.5 Mag

Wat mag betref, het ons gesels oor hoe mag gebruik word, oor persoonlike mag en die mag waaroor jy beskik om veranderinge teweeg te bring. Baie van die respondente het nie van die woord "mag" gehou nie.

'n Departementshoof van Skool A hou byvoorbeeld glad nie van die woord "mag" nie: "Jy het 'n lisensie om sekere dinge te doen en daarmee saam gaan verantwoordelikheid. Ek hou glad nie van die woord "mag" nie. Dit gaan vir my meer oor verantwoordelikheid wat jy neem." 'n Departementshoof van Skool C hou ook nie van die woord "mag" nie: "Ek hou nie van die woordjie "mag" nie. Met mag kan jy nie alles regkry nie. Ek voel liever dat jy met 'n ander manier van omgang meer dinge kan regkry as met mag. As jy mag gebruik, kry jy gewoonlik teenstand en plaas jy iemand op die verdediging, en wanneer jy iemand op die verdediging plaas, ontaard jy. Ek het wel persoonlike mag wat ek op 'n mooi manier hanteer. Ek is nie bombasties nie. Ek sien in myself die vermoë om veranderinge teweeg te bring. Ek hou daarvan om geleidelik veranderinge in te bring."

Baie vroue het 'n soortgelyke siening gehad, maar ek gaan volstaan met 'n laaste voorbeeld, naamlik met 'n Departementshoof van Skool F: "Mag is so 'n kragtige woord en dit voel so jy wil mense wegdryf van jou af. Sommige mense misbruik hulle mag. Almal maak foute en jy

moet ook bereid wees om verskoning te vra. Ek wil nie hê dat hulle my sien as 'n senior nie. Ek is net so 'n gewone onderwyser as hulle. Vir my gaan dit net daaroor dat die regte ding gedoen moet word en mense sien dit soms as dat jy jou mag misbruik. Ek hou nogal nie van die woord 'mag' nie."

Die meeste vroue wou eerder 'n ander woord in die plek van "mag" gebruik. Die skoolhoof van Skool C hou byvoorbeeld meer van die woord "respek" as van die woord "mag": "Ek voel as jy met die mense oop en eerlik is sodat iemand vir jou kan kom sê as hy voel dat jy iets verkeerd doen, dan het jy nie nodig om aan die einde van die dag mag te vertoon nie. Ek glo eerder aan respek as wat ek aan mag glo. Ons respekteer mekaar sodat 'n magsvertoning nie nodig is nie. Ek sien die vermoë in my om veranderinge by die skool teweeg te bring. Ek het reeds baie dinge by die skool verander. My uitgangspunt is dat as ek veranderinge aanbring, dit altyd tot voordeel van die kind moet wees."

Baie respondente het wel gevoel dat hulle oor die mag beskik om veranderinge by hul skole teweeg te bring soos die skoolhoof van Skool E wat sê: "Ek voel dat ek mag het om 'n verskil te maak in mense se lewens en om verandering teweeg te bring. Dit moet 'n medium wees wat ek tot voordeel van mense kan gebruik – veral in die gemeenskap waarin ek is. Ek het veral die beeld van die skool verander. Ek het die skool laat skoonmaak en laat verf. Ek het die prefekstelsel ingevoer. Die dissipline het verbeter. Onderrig begin by die organisasie van die skool. Ek het baie vergaderings gehou met die vakhoofde. Ek het die ouerbetrokkenheid by die skool verbeter deur die departementshoofde ook geleentheid te gee om met die ouers

te praat. Ek gee vir my onderwysers kans om op 'n ander vlak as net onderwysers op te tree."

Die vroue voel baie sterk daarvoor dat mag nie misbruik moet word nie, soos die skoolhoof van Skool G: "Ek is verplig om mag in my werk uit te oefen, maar slegs om sodoende goeie dissipline te handhaaf. Mag moet altyd tussen hakies geplaas word. Jy moenie mag gebruik om ander te verpletter of te verneder nie of om wanindrukke te skep nie. Jy moet altyd mag op die regte tyd gebruik. Mag moet te alle tye verantwoordelik gebruik word."

Die skoolhoof van Skool D voel dat sy soms haar mag misbruik: "Mag word soms misbruik. Ek gebruik soms my mag as prinsipaal, hoewel ek glo dit is nie die regte manier nie. Ek probeer meestal om my personeel eerder te beïnvloed om by 'n besluit in te val. Ek het veranderinge teweeg gebring deur meer demokraties te wees. Ek kan verandering aanbring en het ook veranderinge aangebring, maar dit was nie aardskuddend nie, dit was kleiner veranderinge wat meer geleidelik gekom het.

Laastens kan ek nie nalaat om die nugter siening van 'n departementshoof van Skool E se siening van mag aan te haal nie: "'n Mens moet mag in konteks sien. Ek sien dit as 'n verantwoordelikheid en nie as iets wat jy moet misbruik nie. Ek het al baie veranderinge by die skool teweeg gebring. Dit moet plaasvind met tyd. 'n Mens moet oop wees vir verandering. Dit het te doen met jou groei as mens."

Dit is duidelik dat die vroue nie van die woord "mag" hou nie en dat hulle dit gelykstel aan dominansie. Hulle hou meer daarvan om woorde soos respek, beïnvloeding en

verantwoordelikheid te gebruik. My bevindinge stem ooreen met die bevindinge van Adler, Laney en Packer (1993:95) met hul studie van vroue en mag. Hulle het bevind dat vroue eerder verkies om woorde soos 'beïnvloed' te gebruik om sodoende hul afkeer van die assosiering van mag met misbruik en wangebruik aan te dui.

Ek hou ook nie van die woord mag nie omdat ek dit met dominansie assosieer. Net soos die vroue, voel ek dat mag gesien moet word as die vermoë om mense dinge te laat doen sonder dat jy nodig het om jou wil op hulle af te dwing en ook as die vermoë om veranderinge teweeg te bring. Dit sluit ook aan by Hall (1996:145) se beskrywing van mag:

It means being able to make things happen by distributing the resources, interacting in ways that left others confident in their actions, enabling others to do things, being thoroughly organized and prepared, having a vision and shaping culture.

4.4.2.6 Professionele en selfontwikkeling

Baie van die skoolhoofde moedig hul onderwysers en departementshoofde aan om professioneel en self te ontwikkel, maar daar word nie by die skole 'n definitiewe professionele ontwikkelingsprogram gevolg nie.

Die skoolhoof van Skool A, veral, probeer om moeite te doen met die professionele en selfontwikkeling van haar personeel: "Ek delegeer baie. Ek moedig inisiatiewe aan en gee hulle geleentheid om hul leiereienskappe te ontwikkel. Ons bied kursusse aan vir die onderwysers, soos byvoorbeeld Classroom Management en Discipline From Within. Ons kry

mense om dit te kom aanbied. Ek self dien op die IECD (Institute for Educational Career Development) Principal's Training Program. Ek wil graag volgende jaar 'n leesprogram by my skool implementeer. Ek het eers vir die eerste keer toe ek 'n departementshoof was, kursusse bygewoon soos in finansiële bestuur."

'n Onderwyseres van dieselfde skool bevestig wat die skoolhoof gesê het: "Ek voel definitief dat die skoolhoof my geleentheid gee om te ontwikkel. Sy verwys ander skole na my toe. Ek moet volgende week 'n klein werkswinkeltjie aanbied oor die biblioteek. Sy het my ook gevra om vakhoof te wees."

Die skoolhoof van Skool C moedig ook professionele en selfontwikkeling by haar personeel aan: "Ek moedig my onderwysers aan om verder te studeer en lig hulle in oor programme waarin hulle verder kan studeer. Ons het nie 'n definitiewe professionele ontwikkelingsprogram nie. Ons is nou in junior primêr besig om kinders te identifiseer wat 'n leesprobleem het en wil aan hierdie kinders 'n ekstra leesprogram aanbied."

Die Skoolhoof van Skool F moedig selfs die ouer dames op haar personeel aan om hulself en professioneel te ontwikkel: "Baie van die personeel studeer. Ek het vir hulle gesê dat, al is dit 'n bietjie laat, en al is jy al in die vyftig, gaan aan daarmee. Jy kan net verryking daardeur kry en jy kan finansiël ook daarby baat."

Nie een van die departementshoofde of skoolhoofde het enige leierskapsopleiding ontvang voordat hulle in die posisie aangestel is nie.

Die skoolhoof van Skool D bevestig wat al die respondente gesê het: "Ek het geen opleiding gehad vir leierskap nie. Ek het eers nadat ek skoolhoof geword het, die IECD- kursus bygewoon. Ek het daar genoem dat die kursus eintlik vroeër aangebied behoort te word, reg aan die begin as jy 'n skoolhoof word of ook vir voornemende skoolhoofde. Na ek aangestel is, was die inspekteur wel hier om my 'n bietjie touwys te maak. Daar word nie 'n spesifieke program by ons skool gevolg nie. Geld is 'n probleem vir die onderwysers om verder te studeer."

Sommige departementshoofde het tot op hede nog geen leierskapsopleiding ontvang nie. 'n Departementshoof van Skool F verduidelik: "Ek het geen leierskapsopleiding gehad nie. Ek het nog net een twee-dae-lange kursus bygewoon. Daar word nie 'n spesifieke program vir professionele ontwikkeling by die skool gevolg nie. Die junior primêr kom van tyd tot tyd bymekaar om probleme te bespreek en by die senior primêr word vakvergaderings gehou waar probleme bespreek en beplanning gedoen word."

Ek stem saam met die skoolhoof van Skool E dat dit belangrik is dat departementshoofde leierskapsopleiding behoort te kry: "Ek het geen leierskapsopleiding gehad toe ek 'n onderwyser was nie. Daar is nou nog nie eintlik so iets vir departementshoofde nie. IECD betrek ook net die skoolhoofde. Ek dink dit is baie nodig dat departementshoofde ook opleiding kry."

Sommige departementshoofde en onderwyseresse het gevoel dat hulle skoolhoofde hulle nie genoeg geleentheid gee om hul leierskap te ontwikkel nie. 'n Departementshoof van Skool B: "Ek voel nie eintlik dat my skoolhoof my ruimte gee om my leierskap te ontwikkel nie."

Na my mening word daar te min in Namibiese skole gedoen vir die professionele en selfontwikkeling van onderwysers. Daar word in geen skool 'n definitiewe program vir professionele ontwikkeling van onderwysers gevolg nie. Onderwysers kom wel soms bymekaar om probleme te bespreek, maar van die ideaal van 'n lerende organisasie waar die werkwyse berus op navorsing-in-aksie en waar onderwysers hul praktyk deur 'n herhaalde proses van beplanning, uitvoering van die planne, selfrefleksie en herbeplanning verbeter, is daar nie sprake nie. Daar vind ook geen gesamentlike of koöperatiewe leer plaas waar onderwysers deur werksessies van mekaar kan leer nie. Ek kry die indruk dat daar aanvaar word dat onderwysers se opleiding voltooi is die dag wanneer hulle hul opleiding by die kollege of universiteit voltooi het, en dat hulle dan elkeen op hul eie in hul klaskamers voortgaan met hul onderrig.

Daar is baie uiteenlopende menings en kritiek teen die professionele opleiding van onderwysers. Sommige voel dat die vakinhoud van die BETD (Basic Education Teachers Diploma) wat by die onderwyskollege gevolg word, te min is.

Die skoolhoof van Skool B het nie gekroom om baie sterk kritiek teen BETD te lewer nie: "Om met jou eerlik te wees, ek dink net mooi niks van daardie kwalifikasie nie. Leemte nommer een is dat baie van die leerders van my skool wat na graad 12 daardie program

gaan doen het, leerders is wat nie op skool presteer het nie. Ek het net twee BETD-gekwalfiseerdes wat goed is. 'n Mens sukkel met hulle en snaaks genoeg, ek sien nie verbetering by hulle nie. Ek dink hulle het BETD gedoen omdat hulle nie 'n ander keuse gehad het nie. Hulle vakkennis is min. Hulle is nie gemotiveerd nie en wil ook nie verder leer om hulself te verbeter nie. Hulle is nie akademies reg ingestel nie. BETD word as hoog aangeskrewe in Namibië beskou, maar die grootste deel daarvan is nie goed nie." Die skoolhoof van Skool C voel ook dat die BETD baie tekortkominge het: "Die BETD het baie tekortkominge. Vir dames wat ervaring het, is dit goed. Ek voel hulle kort meer praktiese opleiding en ek voel ook die vak waarin hulle spesialiseer, ook baie deegliker aangebied moet word. Hulle het geweldig baie leiding nodig. Die ou onderwysers sien hul werk as 'n roeping, maar vir die nuwe aanstellings is dit net 'n werk. Hulle wil net die minimum doen. Daar is baie leemtes." Die skoolhoof van Skool F huldig basies dieselfde mening: "Behalwe dat hulle klaskamerbestuur seker nie agtermekaar is nie, is daar 'n tekort aan kennis van wat hulle moet toepas in hul klas. Hulle weet nie hoe om te werk te gaan nie. As jy hulle vergelyk met 'n persoon wat van UNAM af kom, dan is daar 'n groot gaping. Hulle is agterlosig en nalatig. Hulle is nie gemotiveerd nie en hulle is ook nie toegewyd nie. Ek het veral met een persoon baie gesukkel. Eers na twee jaar is die persoon permanent aangestel, maar ek is nog nie tevrede nie. Ek was baie negatief aan die begin, maar later het ek besef wat help dit, ek stoot hierdie mense weg. Hulle is klaar gestudeer en hulle moet in hierdie gemeenskappe ingaan en wat gaan hulle bereik? Absoluut niks nie. As al die ou onderwysers moet weggaan, weet ek nie wat die BETD-studente hier sal kom doen nie – daar sal geen ontwikkeling wees nie. Die skoolhoof van Skool D ondervind dat die BETD-studente probleme met dissipline het: "Ek

voel die nuwe onderwysers weet nie hoe om dissipline te handhaaf nie. Dit is vir hulle 'n hopelose saak. Die kinders luister nie eintlik vir hulle nie."

Party voel weer dat die opleiding van graad 11 en 12-onderwysers by UNAM (University of Namibia) se vakinhoud genoeg is, maar dat hulle nie altyd weet hoe om die kennis oor te dra nie.

'n Departementshoof van Skool B voel dat UNAM- nie so goed soos die BETD-onderwysers kennis kan oordra nie: "Ek kom self van die universiteit af en die onderwysers wat van die universiteit af kom, se vakkennis is goed, maar hulle skiet 'n bietjie tekort by die BETD aan die manier waarop hulle die les oordra. Ek sou sê die oordra van kennis by die BETD-onderwysers is goed, maar hul vakkennis is nie genoeg nie. Hulle bied net aan van graad 8 tot 10."

'n Departementshoof van Skool E se mening is belangrik omdat sy ondervinding het in kurrikulumontwikkeling en ook vriende het wat dosente vir BETD-studente is: "Ek het kurrikulumontwikkeling vir my B.Ed gedoen en het na die BETD-program gekyk. Dit is nie op standaard nie. Die prakties is goed, maar die vakkennis ontbreek. Ek dink dit kan beter gemaak word en meer om die lyf kry. Dit kan gebruik word om mense wat voorheen benadeel was te verbeter. Die dosente kan beter doen. Die meeste dosente het B.Ed of Meesters. Die dosente kan voorleggings doen om die kursus te verbeter en inisiatief neem."

'n Onderwyseres van Skool C, wat 'n mentor vir 'n BETD-student is, se mening is ook van belang: "Dit is 'n bietjie omslagtig vir mense wat al lank skoolhou. Wat ek ondervind het, was dat 'n paar van die vroue wat dit gedoen het, nie daarby kon aanpas nie. Ek dink nie dat BETD 'n afgewaterde kursus is nie. Ek dink die deelydse BETD-studente is goed."

Sommige respondente dink nie dat daar fout is met die BETD-program nie, hoewel hulle verreweg in die minderheid is.

Die skoolhoof van Skool F het die volgende mening: "As ek kyk in die praktyk na die twee jong onderwysers wat nou hier by ons is, dan dink ek dit is 'n goeie program, maar ek sien die onderwysers wat dit deur afstandsonderwys doen, kyk af en skryf by mekaar af. Ek dink nie dat dit 'n slegte program is nie. Ek dink net nie dat die vakinhoud genoeg is nie. Dit lyk vir my hulle leer nou net die handboek." Die skoolhoof van Skool G het ook nie 'n probleem met die BETD-program nie: "Ek het die program nog net goed gevind. Die persone wat reeds in die onderwys staan, vind dit makliker. Jy moet 'n nuwe onderwyser leiding gee." 'n Onderwyseres van dieselfde skool voel dat die aanbieding van die BETD-program in Engels dalk 'n probleem veroorsaak: "Hulle kom van die kollege af en dan weet hulle niks. Ek voel hulle moet eers 'n jaar ongediplomeerd kom skoolhou sodat hulle eers die prakties doen. Daar is baie goed waarvan hulle geen begrip het nie. Baie van die mense se moedertaal is nie Engels nie en die BETD word in Engels aangebied. Daar is baie woorde wat hulle nie verstaan nie. Wanneer hulle by die skool kom, is graad een tot drie moedertaalonderrig en eers dan begin hulle regtig verstaan."

'n Onderwyseres van Skool G, wat BETD deelyds doen, is besig met haar finale jaar en praat net met lof van die program: "Ek leer baie veral oor die spesiale kind en ek dink daar is regtig baie wat jy leer. Jy bring jou teorie en prakties bymekaar."

Die BETD-program word deur omtrent al die vroue met wie ek onderhoude gevoer het, gekritiseer. Dit is veral die onderwysers wat by die onderwyskolleges hul opleiding ontvang het, wat gekritiseer word. UNAM se opleiding aan onderwysers vir graad 11- en graad 12-leerders word ook gekritiseer. Ek het tot die gevolgtrekking gekom dat die BETD-program wat deelyds aangebied word om diensdoenende onderwysers se kwalifikasies te verbeter, goed is en dat die probleem eerder lê by UNAM en die kollege-opleiding. Moontlik is die dosente wat die program aan die studente moet onderrig, nie opgewasse daarvoor nie. 'n Verdere ondersoek is egter nodig om werklik agter die kap van die byl te kom.

Wat selfontwikkeling betref, lees die vroue baie en studeer verder om hulself te ontwikkel. Soms woon hulle ook 'n werkswinkel of seminaar by.

Die Skoolhoof van Skool E is 'n voorbeeld van bogenoemde: "Ek woon graag 'n werkswinkel of 'n seminaar by. Ek lees baie en gebruik baie die Internet. Ek bly op hoogte en het altyd 'n visie en kyk altyd 'n bietjie verder." 'n Onderwyseres van Skool A doen die volgende vir haar selfontwikkeling: "Ek stel baie belang om verder te studeer en wil graag my B.Ed (Hons) doen. Ek probeer ook altyd op hoogte bly en ek lees baie."

Ek gee nog 'n paar verdere voorbeelde van wat die vroue doen om hulself te ontwikkel. 'n Onderwyseres van Skool B doen die volgende: "Ek wil graag verder studeer. Ek doen op die

oomblik 'n Franse kursus wat oor drie jaar loop. Ek is nou met my eerste jaar besig. Ek wil ook graag verder in sielkunde studeer, maar ek weet nog nie hoe nie. Ek sluit nooit 'n dag af sonder om te lees nie. Ek doen die Franse kursus vir persoonlike verryking." Vir die skoolhoof van Skool C is selfontwikkeling baie belangrik: "Ek wil graag verder studeer en my B.Ed doen, maar kort nog net 'n bietjie aanmoediging. Ek weet ek gaan nie 'n sent bykry nie, maar ek voel 'n mens moet aan die gang bly, jy moet op hoogte wees. As ek weet dat ek finansiëel daarby gaan baat, sou dit my aangespoor het om gouer te begin." 'n Onderwyseres van Skool C sê: "Ek hou daarvan om iets te lees wat my kan laat dink. Ek het so baie drome en vooruitsigte. Ek wil nog eendag 'n skool vir gestremdes begin. Ek en my man is voorstanders daarvan dat 'n mens nie moet stagneer nie en die feit dat ons studeer, motiveer ook ons kinders." Nog 'n laaste aanhaling wat van belang is, is die van 'n onderwyseres van Skool D: "Ek is besig met my HED (Hoëronderwys Diploma) in Wiskunde vir graad 11 en graad 12. Dit hou 'n mens aan die gang en gee jou selfvertroue. Ek het net besluit ek gaan myself oplik en ek voel vandag "on top of the world". Ek doen baie om myself te ontwikkel en vorentoe te gaan. Ek gaan voortdurend studeer en sal dit deurlopend doen."

Ek stem saam met die siening van Megginson en Pedler (1992:4) dat mense wat kies om hulself te ontwikkel, baie meer gemotiveerd is om te leer en suksesvol te wees. Skoolhoofde speel 'n baie belangrike rol in hierdie verband. Die skoolhoof moenie net 'n rolmodel vir haar personeel wees nie, maar behoort ook haar personeel te motiveer en enige struikelblokke wat in die pad van haar personeel se professionele en selfontwikkeling staan, uit die weg probeer ruim.

4.4.2.7 Die pad na sukses

Die skoolhoofde en departementshoofde voel almal dat, as jy 'n leierskapsposisie in die onderwys wil beklee, jy baie hard moet werk en ook bereid moet wees om meer te doen as wat daar van jou verwag word.

Die skoolhoof van Skool A meen: "As jy as onderwyseres regtig die leer wil klim, moet jy besef dat jy meer moet doen as wat van jou vereis word en dit wat jy doen, moet jy perfek doen. Dit is juis daardie ekstra myle wat jy loop waarna mense kyk en jy moet sigbaar wees. Jy moet jou "upgrade" en jou visie verbreed." 'n Departementshoof van dieselfde skool voel min of meer dieselfde: "n Mens moet sorg dat jou eie huis, jou eie werk, in orde is. Gaan uit jou pad om ekstra te doen. Mense sien dit nogal raak." Die skoolhoof van Skool C sluit hierby aan met haar raad aan onderwyseresse wat aspirasies vir 'n leierskapsposisie koester: "n Leierskapsposisie val nie sommer in jou skoot nie. Jy moet hard werk daarvoor en jy moet sigbaar wees. As jy uiteindelik teen iemand te staan kom, moet daar nie 'n keuse wees nie. Jy moet verandering kan teweeg bring. Jy moet jou oopmaak vir nuwe idees, vir nuwe kennis. Jy moet sorg dat jy altyd 'n treetjie voor is."

Vir die skoolhoof van Skool B is goeie menslike verhoudings belangrik om suksesvol te wees: "Lees boeke oor leierskap. Menslike verhoudings is baie belangrik om aan te werk. As jy in die leiersposisie moet wees, moet jy seker maak van jou menslike verhoudings."

Goeie kwalifikasies word deur sommige as baie belangrik geag soos byvoorbeeld vir 'n departementshoof van Skool B: "Ek is suksesvol omdat ek hoogs gekwalifiseerd is en omdat ek altyd betrokke is by die skool. Ek voel dat vroue maar net moet aanhou". En ook 'n departementshoof van Skool F: "Niks in die lewe is verniet nie. Jy moet hard werk. As jy onder-gekwalfiseerd is, moet jy sorg dat jy gekwalifiseerd kom."

Die skoolhoof van Skool F skryf haar sukses toe aan die ondersteuning wat sy van ander kry: "Ek skryf my sukses toe aan die ondersteuning wat ek kry, 'n sterk 'management 'en die gemeenskap wat my ondersteun. Jy moenie outokraties wees nie. Jy moet jou personeel ingelig hou. Jy moet 'n harde werker wees en gemotiveerd wees en jy moet jou beste gehalte lewer. Jy moet ook self die voorbeeld stel en jy moet betrokke wees by die gemeenskap."

Ek sluit af met die raad van die skoolhoof van Skool G: "Moet nooit in jouself twyfel nie. Moet nooit minderwaardig teenoor 'n man voel nie. My krag en sterkte kom deur gebed. Behandel almal gelyk, moet niemand voortrek nie. Laat jou ja, ja wees en jou nee, nee. Wees stiptelik, erken jou foute, wees nederig en pasop vir verkeerde liggaamstaal. Wees oop vir veranderings en altyd bereid om te help. As jy 'n leier wil wees, moet jy ook bereid wees om 'n dienaar te wees. Gee jou alles."

Die belangrikste punte van bogenoemde onderhoude kan soos volg opgesom word:

- Vroue wat vir leierskapsposisies in die onderwys aspireer, moet in die eerste plek besef dat jy bereid moet wees om baie hard te werk.
- As jy nie gekwalifiseerd is nie, moet jy sorg dat jy jouself baie goed kwalifiseer.

- Jy moet altyd bereid wees om meer te doen as wat van jou verwag word en om dit wat jy doen, baie goed te doen.
- Dit is belangrik dat jy moet sigbaar wees.
- As jy aansoek doen om 'n leierskapsposisie, moet daar geen twyfel daaroor bestaan dat jy die beste persoon vir die pos is nie.

Na my mening is dit ook baie belangrik dat vroue 'n visie moet hê van waarheen hulle oppad is en proaktief moet optree om hierdie visie te verwesentlik. Ek stem saam met die mening van die departementshoof van Skool E wanneer sy sê dat "die belangrikste, as ek so kyk na mense, is om te glo in jouself. Jy moet intrinsieke motivering hê, jy moet ook 'n visie hê. Dit help nie jy glo in jouself en jy het nie 'n visie nie, want waarheen gaan jy dan?"

4.5 OPSOMMING

Ek het aan die begin van die hoofstuk eerstens die konstruering van my data bespreek. Ek het besluit om semi-gestruktureerde onderhoude te gebruik om oor sekere onderwerpe met die respondente te gesels. Daar is gekyk na die notering van die data, die keuse van respondente, my verhouding met die respondente, etiese oorwegings, die analisering van die data, en die veralgemening en geldigheid van die studie.

Met die voorstelling van die data het ek deurentyd probeer om die menings, gedagtes en idees van die respondente so duidelik moontlik na vore te laat kom sodat hul stemme self praat, terwyl ek ook my eie mening daarby gevoeg het. Dit was onmoontlik om elke keer al

twee-en-twintig vroue se woorde aan te haal. Ek het dus die rykste beskrywings gekies om aan te haal, hoewel ek probeer het om uit almal se antwoorde aanhalings te gebruik.

Die beskrywende data soos wat ek dit voorgestel het, se boodskap en betekenis is nog nie heeltemal duidelik nie, hoe interessant dit ook al mag wees. Ek sal eers die bevindinge moet interpreteer. Ek gaan dus in die volgende hoofstuk probeer om 'n kritiese respons te lewer op die bevindinge van hierdie hoofstuk.

HOOFSTUK 5

DEMOKRATISERING VAN LEIERSKAPSONTWIKKELING:

'N KRITIESE RESPONS

5.2 INLEIDING

Een van die kenmerke van 'n kwalitatiewe gevallestudie is dat kwalitatiewe navorsers van 'n interpretiewe verwysingsraamwerk gebruik maak om betekenis aan ervarings te gee. Ek is nou by die finale, maar ook die mees kritiese fase van analisering, naamlik interpretasie. Vir Patton (in Best & Kahn 1998:258) behels interpretasie die volgende:

Interpretation involves explaining the findings, answering "why" questions, attaching significance to particular results, and putting patterns into an analytic framework.

Om "hoekom"-vrae te beantwoord behels refleksie. Soos wat ek deur die gekonstrueerde data werk, gaan ek voortdurend reflekteer om tot insig en selfbegrip te kom. Selfbegrip het nie 'n doel as dit nie ook verduidelik kan word nie. Ek stem dus saam met Carr en Kemmis (1986:137) dat 'n kritiese sosiale wetenskap moet probeer om die 'interpretiewe' benadering verder te beweeg as 'n tradisie wat gemoed is om onkritiese vertolkings van individue se selfbegrip teweeg te bring, sodat die oorsake van verwronge selfbegrip opgeklaar, verduidelik en uit die weg geruim kan word. Dit is dan ook die rede waarom ek aangetrokke voel tot die kritiese teorie. Ek sal graag wil hê dat my ondersoek nie net tot insig en selfbegrip sal lei nie, maar dat dit ook emansipatoriese reaksies en selfdinkondersoek tot gevolg sal hê. Ek doen 'n

feministiese ondersoek wat beteken dat die duidelike ideologiese doel van my ondersoek is, soos deur Lather gestel:

... to correct both the *invisibility* and *distortion* of female experience in ways relevant to ending women's unequal social position.

Ek wil graag hê dat vroue sal nadink oor hul situasie en aan maniere sal dink om hul situasie te verbeter om hulle sodoende te bevry van die beperkinge wat hulle van leierskapsposisies in die onderwys weerhou.

Ek gaan die data van hoofstuk 4 interpreteer en daarvoor reflekteer teen die agtergrond van die literatuuroorsig en konseptuele analise wat ek in hoofstuk 2 en hoofstuk 3 onderneem het. Ek gaan probeer om 'n kritiese respons te lewer aan die hand van die spesifieke probleem soos wat ek dit in hoofstuk 1 geïdentifiseer het. Ek gaan dus probeer om die vrae, wat ek in hoofstuk 1 gevra het, op 'n kritiese wyse te beantwoord.

5.3 WAT IS DIE HINDERNISSE WAT NAMIBIESE VROUE VAN LEIERSKAPSPOSISIES IN DIE ONDERWYS WEERHOU?

Anders as wat ek in die literatuur bevind het, is openlike geslagsdiskriminasie nie meer vir vroue 'n struikelblok om tot leierskapsposisies in die onderwys te vorder nie en word dit ook deur die wet verbied. Ek is van mening dat baie meisies steeds grootgemaak word met die idee dat hulle 'n onderdanige en ondergeskikte rol in die samelewing het en dit is dan ook daarom dat hulle soms nie eens agterkom dat daar op 'n subtiele manier teen hulle

gediskrimineer word nie. Ek stem saam met Coleman (1996:329) dat dit die meer subtile seksisme, houdings en gedrag is wat dit vir vroue moeilik maak om te aspireer vir bestuursposisies.

Familieverpligtinge is, na my mening, een van die grootste of moontlik dié grootste struikelblok vir vroue om tot leierskapsposisies in die onderwys in Namibië te vorder. Literatuur maak daarop aanspraak dat dit wêreldwyd een van die belangrikste aspekte is wat vroue se professionele vordering belemmer. Vir die getroude vroue met kinders sal gesinsverpligtinge altyd in konflik met haar beroep wees. Sy sal slegs 'n leierskapsposisie suksesvol kan beklee as sy die nodige ondersteuning van haar man kry en as almal die pligte van die huishouding deel. Om hierdie probleem die hoof te bied behoort seuns opgevoed te word oor vennootskappe, ouerskap, nie-gewelddadige verhoudings en die onaanvaarbaarheid van 'n manlike meerderwaardigheidskompleks (Ministry of Basic Education and Culture, Namibia 1993: 136). In teenstelling met wat ek in die literatuur bevind het, het die vroue gevoel dat loopbaanonderbrekings nie vir hulle 'n hindernis was nie. Die oorgrote meerderheid vroue het slegs kraamverlof geneem met die geboorte van hul kinders en daarna weer hul loopbane hervat. Ek dink die tyd het aangebreek dat die samelewing die dubbele rol van die vrou as huisvrou of tuisteskepper en beroepsvrou as 'n natuurlike verskynsel begin aanvaar, indien die vrou dit so verkies. 'n Huwelik en gesonde gesinslewe hoef dan nie meer as 'n beperkende faktor vir die vrou in 'n leierskapsposisies, soos deur De Klerk (1996:176) aangevoer, beskou te word nie. Mans beskou gewoonlik nie hul vroue as gelykwaardige vennote nie en daarom word die beroep van die man gewoonlik bo dié van die vrou gestel. Dit veroorsaak dat geografiese mobiliteit vir vroue, veral die plattelandse vrou, 'n

probleem is omdat leierskapsposisies in die onderwys op die platteland beperk is en sy nie so maklik soos 'n man op 'n ander plek 'n hoër pos kan aanvaar nie. Die kans dat die man sy beroep sal prysgee om haar te volg, is maar skraal.

Die data staaf wat in die literatuur aangevoer word oor die gebrek aan beroepsbeplanning by vroue. Volgens die literatuur doen vroue nie beroepsbeplanning nie omdat hul visie eindig by 'n huwelik en moederskap. Ek dink dat dit wel vroeër die geval was, maar ek voel dat daar al hoe meer wegbeweeg word van die tradisionele, stereotiepe siening van die rol wat die vrou in die samelewing behoort te vervul.

Ek dink dat die gebrek aan beroepsbeplanning by vroue eerder toegeskryf kan word aan 'n gebrek aan die nodige leiding en geskikte vroulike rolmodelle en mentors. Die vroue wat leierskapsposisies beklee, besef nog nie altyd dat hulle as rolmodelle vir vroulike personeel en leerders optree nie. Soos wat ek reeds genoem het, het vroue 'n wanbegrip van wat 'n mentor is en besef hulle definitief nie wat die waarde van die mentorproses is nie. Die konsep dat vroue vir ander vroue 'n mentor kan wees, word nog nie in die Namibiese onderwyssisteem erken of uitgevoer nie. Na my mening is dit nodig dat daar in Namibiese onderwys 'n professionele mentorskapbeleid ontwikkel moet word in die skoolsisteem om voorsiening te maak vir 'n formele mentorskapprogram met professionele mentorskapgeleenthede vir vroue wat aspireer vir leierskapsposisies in die onderwys. Daar moet veral gepoog word om vroue te werf wat bereid sal wees om vir ander vroue as mentors op te tree.

Informele netwerke is belangrik vir vroue vir opwaartse mobiliteit, om inligting uit te ruil, vir beroepsbeplanning, om rolmodelle van jonger lede bekend te stel, om mekaar te motiveer en te ondersteun, asook om toenemend sigbaar te word. Ongelukkig is daar egter min van die vroue wat aan informele netwerke behoort. Netwerke, vanweë hul oorheersende mans-samestelling, maak gebruik van 'n stewige sisteem van onderlinge begunstiging ("cronyism") en die doelbewuste begunstiging van mekaar se bevorderingsbelange. Dit het tot gevolg dat vroue geïsoleer word van die informele sisteem van sigbaarheid, inligting en ondersteuning (De Witt in Van der Westhuizen 2001: 556, Greyvenstien 2000:32). Hoewel die vroue erken dat dit belangrik is om aan netwerke te behoort, voer hulle aan dat hulle tyd te beperk is. Dit is veral getroude vroue met kinders of bejaarde afhanklikes wat dit moeilik vind om na ure by netwerke betrokke te wees.

Ek voel dat vroue nie werklik besef hoe belangrik netwerke vir hul beroepsbeplanning is nie en dat dit deur daadwerklike pogings onder hul aandag behoort gebring te word en beklemtoon behoort te word. Daar sal ook 'n verandering in die houding van mans moet plaasvind sodat vroue ook toegang tot netwerke kan verkry wat voorheen net uit mans bestaan het.

Uit die onderhoude en literatuur is dit duidelik dat vroue 'n gebrek aan selfvertroue en selfagting het. Ses van die sewe skoolhoofde met wie ek onderhoude gevoer het, het nie uit hul eie besluit om om die poste aansoek te doen nie, maar is deur ander aangemoedig of gevra om aansoek te doen. Van die vroue erken openlik dat hulle nog nie oor genoeg selfvertroue beskik of nog nie gereed voel om vir 'n leierskapsposisie aansoek te doen nie.

Die tipe opvoeding wat 'n persoon ontvang, bepaal in 'n groot mate of die persoon se selfbeeld positief of negatief gaan wees. Opvoeding is onafwendbaar verweef met heersende kulturele tradisies, gewoontes, stereotipering, vooroordele en neigings van die spesifieke samelewing. 'n Persoon met 'n positiewe selfbeeld het ook 'n positiewe houding wat belangrik is vir 'n onafhanklike, produktiewe en verantwoordelike lewe. Gevolglik behoort die rol van goeie opvoeding te wees om die individu toe te rus met die nodige kennis en vaardighede wat haar of hom sal bemagtig om 'n positiewe selfbeeld te hê (Mathipa & Tsoka 2001:324).

Ek stem saam met Mathipa en Tsoka (2001:325) se siening dat vroue se swak selfbeeld nie iets is waarmee hulle gebore is nie, maar "...a point-of-view they were culturally educated to respect and uphold". Goeie leierskap as 'n vaardigheid is 'n vermoë wat ontwikkel kan word en is nie 'n geslagseienskap nie. Ongelukkig is dit so dat onderwys, wat veronderstel is om 'n bevrydende rol te speel, vroue geleer het om dit te aanvaar ten koste van hulle aspirasies.

Greyvenstein (2000:32) voer aan dat sommige navorsers bevind het dat die wette en regstellende aksies wat gelykheid moet verseker, sodat daar meer vroue in onderwysbestuurposte is, nie afgedwing word nie, dat dit net simboliese pogings is en dat dit slegs gedoen word om die bestaande hiërargie reg te stel. Dit wil vir my voorkom asof dit nie die geval in Namibië is nie. Vanaf Julie 2000 word daar jaarliks 'n Regstellende Aksieverslag (Affirmative Action Report) deur die "Employment Equity Commission" in die lig van die "Affirmative Action (Employment) Act, Act 29 of 1998" uitgegee. Hierdie verslag sluit 'n statistiese verslag van die Ministerie van Onderwys in, asook die vorderingsverslag van hindernisse wat geïdentifiseer is en ooreenkomstige maatstawwe wat ingestel is om die

hindernisse vir rasbenadeelde persone, vroue en persone met liggaamlike gebreke, uit die weg te ruim (Republic of Namibia, Employment Equity Commission 2001). Daadwerklike pogings word aangewend om die posisie van vroue te verbeter om geslagsgelykheid in onderwysbestuursposte te bewerkstellig. Volgens die verslag is dit egter moeilik om die numeriese doelwitte wat gestel is te bereik omdat personeelbeweging in die mees senior bestuurposisies redelik staties is. Die gevolg hiervan is dat daar baie min (indien enige) posisies beskikbaar raak om te vul of te adverteer (Republic of Namibia, Employment Equity Commission 2001). Die feit dat die meeste vroue voel dat daar nie meer teen hulle gediskrimineer word nie, is vir my 'n aanduiding dat die regering se pogings om geslagsgelykheid te bewerkstellig en die Regstellende Aksieplan besig is om vrugte af te werp.

Ek het gedurende die onderhoude met die vroue die indruk gekry dat vroue nie daarvan hou dat hulle op grond van die regstellende aksiebeleid 'n leierskapsposisie in die onderwys bekom nie, maar dat hulle wil voel dat hulle op grond van hul bekwaamheid 'n aanstelling gekry het. 'n Onderwyseres van Skool D het reguit gesê dat: "Ek glo dat iemand op meriete aangestel moet word. Ek wil nie 'n pos hê omdat ek dit kan kry omdat ek 'n vrou is nie. Ek hou nie van regstellende aksie nie." Ek is ook van mening dat wanneer 'n leierskapsposisie of bestuurspos gevul moet word, die mees bekwame persoon vir die pos, die pos behoort te kry, ongeag of dit 'n man of 'n vrou is. Ek stem saam met die siening van De Klerk (1996:178) dat in plaas van om wette en beleide te gebruik om geslagsgelykheid in leierskapsposisies in die onderwys te bewerkstellig, behoort daar eerder gekonsentreer te word op die bemagtiging van meisies en vroue sodat hulle met selfvertroue opwaarts kan beweeg.

In ooreenstemming met wat in die literatuur bevind is, is vroeë swangerskappe steeds 'n probleem by skole. Dit is veral aan die begin van graad 11 dat meisies verplig is om die skool te verlaat weens swangerskappe. Dit kan toegeskryf word aan die lang tydperk wat daar verloop vandat die leerders hul nasionale eksamen aan die einde van graad 10 voltooi het en met graad 11 begin. Die kinders is heeldag sonder toesig as gevolg van hul ouers wat 'n voltydse beroep beoefen en dit lei tot ongerymdhede. 'n Skoolhoof van 'n hoërskool is weer van mening dat swangerskappe by haar skool toegeneem het omdat die meisies wat swanger raak, nie meer uit die skool geskors mag word nie.

Ek stem saam met wat die literatuur bevind, naamlik dat die probleem toegeskryf kan word aan die feit dat seksuele opvoeding nog te beperk is. Dit bemagtig nie onderwysers en leerders om seksuele wanpraktyke te kritiseer nie. Volwassenes het nie genoeg kennis van menslike seksualiteit nie en beskik nie oor die vaardighede om op 'n gepaste en sensitiewe manier met hul kinders daaroor te kommunikeer nie (Namibia, Department of Women Affairs, Office of the President 1997:5; Frank 1999:10).

Die data sowel as die literatuur bevestig dat meer seuns as meisies Wiskunde en Wetenskap neem. Meisies konsentreer eerder op vakke soos Huishoudkunde, Rekeningkunde, Geskiedenis en Tik terwyl seuns 'n groter vakkeuse het tussen tegniese en wetenskaplike vakke. 'n Gebrek aan vroulike rolmodelle in Wiskunde en Wetenskap speel 'n belangrike rol in hierdie verband. Moontlik word meisies ook nie voldoende aangemoedig om Wiskunde en Wetenskap as vakke te kies nie omdat dit as meer geskik vir seuns beskou word. Ek stem saam met De Klerk (1996:102) se siening dat meisies nie genoeg aangemoedig word om

Wiskunde- of Wetenskaponderwysers te word nie, omdat dié vakke kwansuis nie vroulike denkpatrone pas nie. Ongelukkig is dit so dat die oorgrote meerderheid van bestuursposte in die onderwys juis uit die geledere van die natuurwetenskaplikes gevul word.

Om hierdie probleme uit die weg te ruim sal onderwysers opgevoed moet word in verband met die versteekte kurrikulum wat meisies in die rigting van sekere vakke en weg van ander vakke lei. Daar sal ook meer aandag gegee moet word aan seksuele opvoeding om tienerswangerskappe te verhoed. Die opvoeding van onderwysers en seuns vorm 'n grondslag wat nodig is om meisies te bemagtig, nie net om beroepe en rigtings te kies nie, maar ook om hul selfrespek en selfvertroue te ontwikkel. Dit is ook belangrik dat daar terselfdertyd seker gemaak word dat beide meisies en seuns rolmodelle in die onderwysstelsel het wat hulle kan navolg, insluitend vroue in posisies van gesag en verantwoordelikheid asook vroulike wetenskaplikes en wiskundiges (Ministry of Basic Education and Culture, Namibia 1993: 136).

Die vroueskoolhoofde en -departementshoofde met wie ek onderhoude gevoer het, het daarin geslaag om die hindernisse wat vroue van leierskapsposisies in die onderwys weerhou, te oorkom. Hulle skryf hul sukses aan die volgende faktore toe: Jy moet bereid wees om baie hard te werk. As jy nie gekwalifiseerd is nie, moet jy sorg dat jy jouself baie goed kwalifiseer. Jy moet altyd bereid wees om meer te doen as wat van jou verwag word en om dit wat jy doen, baie goed te doen. Dit is belangrik dat jy moet sigbaar wees en moet werk aan goeie menseverhoudings. As jy aansoek doen om 'n leierskapsposisie moet daar geen twyfel daaroor bestaan dat jy die beste persoon vir die pos is nie. Ek is ook verder van mening,

soos wat ek reeds in hoofstuk 4 genoem het, dat dit baie belangrik is om 'n visie te hê van waarheen jy oppad is en om proaktief op te tree om jou visie te verwesentlik

5.3 WATTER IMPLIKASIES HOU DIE PARADIGMASKUIF IN LEIERSKAPS-BENADERING IN DIE ONDERWYS VIR DIE VROU IN?

Ek dink dat dit belangrik is om te onthou dat leierskap en bestuur twee konsepte is wat geïntegreerd plaasvind, soos wat ek reeds in hoofstuk 2 verduidelik het. Wanneer daar dus van leierskapstyle gepraat word, sluit dit ook die bestuursstyl van vroue en mans in. Die vroue het oor die algemeen gevoel dat daar 'n verskil is tussen die leierskapstyle van mans en vroue. Die verskille kom veral op die gebied van kommunikasie, besluitneming en delegering voor. Dit was uit die onderhoude duidelik dat die skoolhoofde almal 'n demokratiese, deelnemende en interaktiewe leierskapstyl verkies. Goeie verhoudinge met hul personeel en spanwerk is vir hulle belangrik. Hulle neem nie besluite op hul eie nie, maar bespreek dit eers met hul bestuur en personeel. Hulle delegeer take om sodoende hul personeel te bemagtig en almal volg 'n oopdeurbeleid en is bereid om na hul personeel se probleme te luister. Baie van die onderwyseresse het dan ook gevoel dat hulle met vrymoedigheid na hul skoolhoof toe kan gaan wanneer hulle 'n probleem het. Hulle het gevoel dat dit makliker is om met 'n vroueschoolhoof te gaan praat as met 'n manlike skoolhoof. Hulle glo dat sy hulle beter verstaan omdat sy self 'n vrou is. Die skoolhoofde het omtrent almal erken dat hulle nie altyd 'n demokratiese leierskap- en bestuursstyl volg nie en dat hulle soms verplig is om outokraties op te tree. Sommige het gevoel dat hulle 'n mengsel van 'n outokratiese en demokratiese leierskapstyl volg. Dit was vir my interessant dat hulle

hul leierskapstyle met die woorde "demokraties" en "outokraties" beskryf. Vroue beskou hul leierskapstyl as meer demokraties en mans se leierskapstyle as meer outokraties. Volgens die literatuur bestaan die siening dat mans meer dominant en in beheer en dus meer outokraties en voorskriftelik as vroue is (Eagly & Johannesen-Schmidt 2001:781). Hierdie siening is nie iets van die verlede nie, maar bestaan nog steeds. Van die respondente het gevoel dat vroue se leierskapstyle ook verskil en dat party vroue 'n demokratiese leierskapstyl het terwyl ander weer 'n outokratiese leierskapstyl het. Ek stem dus saam met De Klerk (1996:175) dat dit belangrik is om te onthou dat, afgesien daarvan dat daar verskille tussen die manlike en vroulike geslag is, daar ook 'n groot verskeidenheid verskille tussen individuele mans en vroue voorkom en dat daar by beide geslagte ook 'n mengsel van manlike, vroulike en geslagsneutrale eienskappe aanwesig is.

Dit is duidelik dat die paradigmaskuif wat daar in die leierskapsbenadering in die onderwys in ander lande plaasgevind het, ook gestalte gevind het in die Namibiese onderwys. Gedurende 2000 het die "Institute for Educational Career Development" (IECD) landswyd begin met 'n "Leadership Development Project" wat die nuwe benadering tot leierskap, naamlik 'n demokratiese, deelnemende, interaktiewe, mensgerigte leierskapstyl beklemtoon. Ses van die sewe skoolhoofde het al daaraan deelgeneem, of is steeds besig met die IECD-projek.

Die paradigmaskuif in die leierskapsbenadering in die onderwys het ook vir vroue in die Namibiese onderwys sekere implikasies. Hierdie implikasies word gepas deur Rosner (1990:119) opgesom. Ek stem saam met haar mening dat vroue nie meer nodig het om die style en gewoontes aan te neem wat deur mans as suksesvol beskou word nie, maar dat

hulle nou vaardighede en houdings, wat hulle deur hul gedeelde ondervindings as vroue ontwikkel het, kan gebruik. Die bevel-en-kontrole-styl om ander te bestuur, 'n styl wat meestal met mans geassosieer word, is nie die enigste manier om 'n suksesvolle leier te wees nie. Sy argumenteer dat vroue:

... are succeeding because of - not in spite of - certain characteristics generally considered to be "feminine" and inappropriate in leaders.

'n Aspek wat nie uit die oog verloor moet word nie, is dat my ondersoek plaasgevind het terwyl die skoolhoofde al ver gevorder het met die IECD-projek, wat die nuwe benadering tot leierskap in die onderwys beklemtoon. Manlike skoolhoofde het ook hierdie projek bygewoon en uitgevoer. Dit kan dus wees dat die mans ook hul leierskapstyl by die nuwe benadering aangepas het en dat die mans en vroue se style uiteindelik nie meer so baie gaan verskil nie. Ek kon definitief agterkom dat my skoolhoof, wat 'n man is, sy leierskapsbenadering aangepas het by die nuwe benadering.

'n Ander aspek wat parallel loop met die paradigmaskuif wat daar in die leierskapsbenadering plaasgevind het, is die verandering in die siening oor mag. Saam met die paradigmaskuif wat daar in die leierskapsbenadering in die onderwys plaasgevind het, van 'n outokratiese, taakgerigte en hiërargiese styl na 'n demokratiese, interaktiewe mensgerigte styl, het daar ook 'n klemverskuiwing in die gebruik van mag plaasgevind. Mag wat beskou was as iets wat op ander afgedwing moet word en met dominansie geassosieer is, is geherkonseptualiseer as 'n middel om ander te bemagtig. Daar is wegbeweeg van die konsep van 'mag oor' na konsepte van 'mag deur' en 'mag met' wat 'n meer fasiliterende vorm van mag beskryf.

Ooreenkomstig die literatuur hou die vroue met wie ek onderhoude gevoer het, nie van die woord 'mag' nie omdat dit geassosieer word met dominansie en die idee dat iemand se wil op jou afgedwing word of dat dit teen jou misbruik gaan word. Hulle verkies om woorde soos verantwoordelikheid, respek en beïnvloed te gebruik. Die vroue het gevoel dat hulle wel oor persoonlike mag beskik om veranderinge by hul skole teweeg te bring. Die herkonseptualisering van mag tesame met die paradigmatuif in die leierskapsbenadering in die onderwys maak dit vir vroue makliker om leierskapsposisies in die onderwys te beklee omdat hulle nou 'n leierskapstyl en mag kan gebruik op 'n manier wat vir hulle meer natuurlik is.

Dit was feministiese geleerdes wat die aandag gevestig het op magstrukture wat voorheen nie opgemerk was nie en wat vrae begin vra het oor wat die korrekte benadering tot mag behoort te wees. Dit was hulle wat die aanvaarding van die definisie van 'mag oor' bevraagteken het en voorgestel het dat vroue moet probeer om nuwe benaderings tot mag te definieer wat nie-hiërargies is (Fennel 1999:28). Tog wou die vroue met wie ek onderhoude gevoer het, nie hulself met feminisme vereenselwig nie, hoewel hulle wel feministiese doelwitte het, soos dat mans en vroue gelyke regte moet hê. Die hooforsaak hiervan is volgens Callaghan, Cranmer, Rowan en Sian (1999:162) die negatiewe behandeling van feminisme deur die media. Daar word geredeneer dat hedendaagse vroue maar kan ontspan omdat hulle "dit gemaak het" of omdat hulle nou die geleentheid het "om dit te maak." 'n Verdere siening is dat massiewe diskriminasie teen vroue nou iets van die verlede is en dus is die feminisme se doel bereik. Die klem val nou op feministe wat deur die media uitgebeeld

word as radikaal, ongebalanseerd, onaantreklik en vyandig teenoor familiewaardes, eerder as op die teorie en praktyk van feminisme (Callaghan, Cranmer, Rowan & Sian 1999:164).

Ek is van mening dat dit 'n jammerte is dat hierdie verwronge beeld van feminisme ontstaan het en dat daar daadwerklik iets aan gedoen behoort te word om die probleem op te los.

5.4 DIE HUIDIGE STELSEL VAN PROFESSIONELE ONTWIKKELING IN DIE NAMIBIESE ONDERWYS

Hoe sien die huidige stelsel van professionele en selfontwikkeling in die Namibiese onderwys daar uit en dra dit by om vroue te bemagtig vir leierskapontwikkeling?

Ek het in hoofstuk 2 verskillende benaderings tot professionele en selfontwikkeling bespreek. Ongelukkig word nie een van hierdie benaderings by die skole waar ek onderhoude gevoer het, gevolg nie. Skoolhoofde moedig wel hul personeel aan om verder te studeer en hulle beter te bekwaam en om werksinkels of seminare by te woon en deleger ook baie take aan die onderwysers om hulle te bemagtig, maar nie een van die skole volg 'n definitiewe program of het 'n model vir die professionele ontwikkeling van onderwysers nie. Nie een van die departementshoofde of skoolhoofde het enige leierskapsopleiding ontvang voordat hulle in die posisie aangestel is nie en die meerderheid departementshoofde het tot op hede ook nog geen leierskapsopleiding ontvang nie. Dit stem ooreen met die literatuur wat bevind dat, in die meeste lande, spesifieke voorbereiding nie 'n voorvereiste vir die aanstelling van nuwe skoolhoofde is nie en dat formele opleiding vir onderwysleierskap inderdaad relatief min

voorkom (Willower & Forsyth in Bush & Jack 2002:418). Onderwysers kom van tyd tot tyd bymekaar om beplanning te doen en om oor probleme te gesels, maar van die ideaal van 'n lerende organisasie, waar die werkwyse berus op navorsing-in-aksie en waar onderwysers hul praktyk deur 'n herhaalde proses van beplanning, uitvoering van die planne, selfrefleksie en herbeplanning verbeter, is daar nie sprake nie. Daar vind ook geen gesamentlike of koöperatiewe leer plaas waar onderwysers deur werksessies van mekaar kan leer nie. Ek kry die indruk dat daar aanvaar word dat onderwysers se opleiding voltooi is die dag wanneer hulle hul opleiding by die kollege of universiteit voltooi het. Die vroue probeer wel om hulself te ontwikkel deur te lees of deur verder te studeer. Soms woon hulle ook 'n werkswinkel of seminaar by.

In ooreenstemming met wat ek in die literatuur oor die gebreke in die BETD- program, wat by die vier verskillende onderwyskolleges aangebied word, bevind het, het die data ook aangedui dat daar leemtes in die professionele opleiding van onderwysers voorkom. Soos wat ek reeds in die vorige hoofstuk genoem het, val 'n ondersoek oor hierdie gebreke buite die omvang van my studie. Swarts (in Legesse, Wainaina, Scott & Burrows 2001:104) lewer as volg kommentaar oor die kritiek teen die program:

It must [also] be acknowledged that because it is so radically different and rests on a different philosophical base, it is resisted by some and unfounded perceptions about it are spread. This is not to imply that it does not have shortcomings or weaknesses. They are there and need to be addressed. But what must be recognized is that implementors (the teacher educators) themselves are still struggling with the

philosophy, principles, concepts and practices, and are therefore to a certain extent responsible for the misconceptions about the programme.

Een van die strewes vir basiese onderwys in Namibië, wat spesifiek betrekking het op professionele en selfontwikkeling, soos wat ek reeds in die hoofstuk 3 genoem het, is:

Basic teacher education strives to enable teachers to take responsibility for their own learning and to be aware of ways to develop themselves professionally, both through their own initiatives as well as through formal education opportunities (Ministry of Higher Education, Vocational Training, Science and Technology 1998:88).

Die Universiteit van Namibië se belangrikste filosofiese en professionele beskouing wat onderwysopleiding oriënteer, is dat onderwysopvoeding voornemende onderwysers se persoonlike en professionele ontwikkeling sal aanspreek sodat, wanneer formele opleiding voltooi is, 'n positiewe houding gekweek is teenoor lewenslange leer en die erkenning van die belangrikheid van deurlopende professionele opgradering terwyl hulle diens doen (Ministry of Higher Education, Vocational Training, Science and Technology 1998:95). Na my mening word hierdie ideale nog nie in die praktyk verwesenlik nie. Ek kan dus nie anders as om tot die gevolgtrekking te kom dat professionele en selfontwikkeling in die Namibiese onderwys, in hierdie stadium, nie 'n noemenswaardige bydrae lewer om vroue te bemagtig vir leierskapsposisies in die onderwys nie.

Een van die basiese doelwitte van onderwys in Namibië is om kwaliteit onderwys te verseker. Om aan hierdie doelwit te voldoen is professioneel opgeleide onderwysers wat deur

professioneel opgeleide persone opgelei is, nodig. Om 'n suksesvolle onderwyser of onderwysleier te wees, is dit nodig om professionele en selfontwikkel, as deel van 'n lewenslange leerproses, jou ideaal te maak ten einde jouself deurlopend te verbeter.

My mening is dus dat voordiens- en indiens- professionele ontwikkeling in die Namibiese onderwys sal moet verander en herkonseptualiseer word om kwaliteit onderwys te verseker en om vroue te bemagtig vir leierskapsposisies in die onderwys. Ek dink ook die tyd het aangebreek dat vroue verantwoordelikheid begin aanvaar vir hul eie professionele en selfontwikkeling en dit op 'n proaktiewe manier begin benader om hulself te bemagtig vir leierskapsposisies in die Namibiese onderwys.

5.5 DIE PAD VORENTOE

Benewens die voorstelle wat reeds in die loop van my studie vermeld is, wil ek probeer om 'n verdere poging aan te wend om nog moontlikhede te ondersoek om vroue te bemagtig vir leierskapsposisies in die onderwys.

Ek argumenteer dat daar 'n totale verandering in die houding van alle lede van die Namibiese samelewing sal moet plaasvind, dit wil sê ook in die onderwysprofessie, vir vroue om hul volwaardige plek in leierskapsposisies in die onderwys vol te staan. Die Namibiese samelewing moet so herkonstrueer word dat almal gelyke regte het om te groei, te dink en op te tree volgens hul eie identiteit as *menslike wesens* en nie volgens voorgeskrewe

geslagsrolstereotipering en verwagtinge nie. Nussbaum (1999:57) bevestig die siening van die waarde van vroue as persone:

At the heart of this tradition [of liberal political thought] is a twofold intuition about human beings: namely, that all, just by being human, are of equal dignity and worth, no matter where they are situated in society, and that the primary source of this worth is a power of moral choice within them, a power that consists in the ability to plan a life in accordance with one's own evaluation of ends.

Om 'n verandering in die houding van alle lede van die samelewing te bewerkstellig sal meer doelbewuste pogings aangewend moet word om die samelewing te demokratiseer. Skoolonderwys speel 'n essensiële of onontbeerlike rol om demokratiese waardes te vestig. Deur demokratiese waardes by leerders te vestig, gaan families demokraties begin optree. In 'n demokratiese huisgesin, waar die ouers albei beroepe beoefen en dus albei bydra tot die gesin se inkomste en hulle ook gesamentlik verantwoordelikheid vir die versorging van hul kinders en huishoudelike pligte aanvaar, gaan stereotiepe geslagsrolle vervaag. 'n Meisie wat in so 'n demokratiese familie grootword, gaan meer selfagting en selfvertroue ontwikkel om met selfvertroue in die samelewing op te tree en dus ook in leierskapsposisies in die onderwys.

As skole aan die verwagting wil voldoen om demokratiese waardes in die samelewing van Namibië te vestig, sal onderrig en leer meer krities, demokraties en refleksief moet word. Onderrig en leer kan net krities wees as dit gerig word deur 'n refleksiewe demokratiese diskoers waar die diskoers op sy beurt weer bestaan uit die reëls van refleksiwiteit, naamlik

gelykheid en vryheid; pluraliteit en solidariteit; en mag (Waghid, Diedericks, Prinsloo & Du Plessis 2000:78). Hernández (1997:28) konseptualiseer 'n demokratiese diskoers soos volg:

It seems to me that this conceptualisation (of democracy) is the basis for an empowering theory of action: individuals both get constituted and constitute themselves and through it they can come together to build a dynamic unity for social change and transformation ... Also it aims to critically open up the possibility for transforming experience while creating a more liberating public discourse.

Jarvis (in Waghid 2002: 28) voer aan :

Democracy as a reflexive discourse aims to negate and resist privileged representations and dominant discourses that marginalize minority groups, oppress women and non-white peoples, disfigure the environment, degrade knowledge and knowledge structures to instruments of social control and legitimation.

Ek stem saam met die siening van Hernández (1997:10) dat kritiese pedagogie die mees betekenisvolle en rykste bron van kritiek en moontlikhede voorstel vir die huidige sosiale en kulturele teoretisering. Hierdie benadering sien skoolomgewings as ruimtes waar worstelinge en teenstrydighede in geen liniêre of bepaalde maniere afgespeel word nie en waar daar ruimte is vir onderhandeling en die ontwikkeling van 'n projek van transformasie. Sy argumenteer:

... for the value of placing pedagogy within a radical democratic language to provide it with a particular political project in order not only articulate ourselves as subjects, but also to effect change both in ourselves and in the social world we live in.

Ek het reeds in hoofstuk 2 John Rawls se "theory of justice" bespreek as 'n teorie om regverdigheid in samelewings te verseker. Hierdie teorie kan ook toegepas word op geslagsregverdigheid om sodoende geslagsgelykheid in die samelewing te bewerkstellig. Mans sowel as vroue word, volgens hierdie teorie, in 'n posisie (the original position) geplaas met net 'n algemene kennis oor die feite van die lewe en samelewing. Hulle weet dus nie wie hulle in die werklike lewe is nie. Terwyl hulle in hierdie "veil of ignorance" is, weet hulle dus ook nie of hul mans of vroue is nie. Hulle sal dus uiteindelik 'n samelewing saamstel wat regverdig teenoor mans sowel as vroue is omdat elkeen nie die risiko sal wil neem om in 'n posisie te beland wat onuithoudbaar is nie.

Dr Martin Luther King Jr (in Otaala, Auala en Zimba 1998:32) argumenteer:

That we know through painful experience that freedom is never voluntarily given by the oppressor it must be demanded by the oppressed. Justice too long delayed is justice denied.

As ons hierdie argument op vroue van toepassing maak, as persone wat deur die samelewing onderdruk word en teen wie daar in die onderwys gediskrimineer word, dan is dit my mening dat vroue sal moet begin om meer assertief op te tree. In Grogan (in Mathipa en Tsoka (2001:325) se woorde:

Women must make their demands and their claims along with others; make them powerfully and passionately. Only then can discrimination and stereotyping be effectively eliminated.

Vroue wat in demokratiese families grootword, sal makliker assertief kan optree omdat hulle oor die nodige selfvertroue sal beskik om dit te kan doen. Ek stem saam met Mathipa en Tsoka (2001:330) se siening:

Without a positive change of attitudes and mindsets, the position of women would improve at the very most, only at a snails pace. On the contrary, if women are assisted, encouraged, guided and appreciated, then they could blossom and also show vibrancy, curiosity adventure and boldness never seen.

5.6 OPSOMMING

Ek het in hierdie hoofstuk probeer om die vrae wat ek in hoofstuk 1 gestel het, op 'n kritiese wyse te beantwoord en ook om moontlike oplossings voor te stel. Dit is duidelik dat die hindernisse wat vroue van leierskapsposisies in die onderwys weerhou aan interne faktore wat binne die vroue self geleë is, toegeskryf kan word sowel as aan eksterne of sosiale faktore wat deur die samelewing daar gestel is deur die druk wat op vroue uitgeoefen word.

Die paradigmaskuif wat daar in die leierskapbenadering in die onderwys van Namibië plaasgevind het tesame met die verandering in die benadering tot mag, maak dit vir vroue makliker om te vorder tot leierskapsposisies in die onderwys omdat hulle 'n leierskapstyl kan beoefen wat meer natuurlik vir vroue is.

Ek het tot die gevolgtrekking gekom dat daar nie in die skole 'n spesifieke program of benadering gevolg word om onderwysers professioneel en self te ontwikkel nie. Dit wil ook

voorkom asof daar gebreke of leemtes in die professionele opleiding van onderwysers is. Skoolhoofde moedig wel hul personeel aan om verder te studeer en deleger verantwoordelikhede om hul personeel te bemagtig en hul leierskap te ontwikkel, maar na my mening sal daar 'n herkonseptualisering van professionele en selfontwikkeling in die Namibiese onderwys moet plaasvind om vroue te bemagtig vir leierskapsposisies in die onderwys.

Ek is van mening dat, om vroue werklik te bevry van die hindernisse wat in hul pad staan om tot leierskapsposisies in die onderwys te vorder, die houding van alle lede van die Namibiese samelewing sal moet verander. Dit kan slegs plaasvind as die samelewing meer demokraties word met die private sfeer van die huisgesin as vertrekpunt.

HOOFSTUK 6

SAMEVATTING EN MOONTLIKHEDE VIR VERDERE NAVORSING

6.1 INLEIDING

Met 'n ondersoek na vroue se leierskapsontwikkeling in die Namibiese onderwys is daar soveel moontlikhede wat ondersoek kan word, dat jy jouself voortdurend moet herinner aan die fokus van jou studie sodat die omvang daarvan nie te groot of te wyd raak nie. Ek het met hierdie intrinsieke gevallestudie gefokus op wat die hindernisse is wat vroue weerhou van leierskapsposisies in die onderwys en hoe hierdie hindernisse oorkom kan word. Ek het verder ondersoek ingestel na die paradigmaskuif wat daar in die leierskapsbenadering plaasgevind het en die implikasies wat dit vir vroue inhou. Laastens het ek gefokus op die rol wat professionele en selfontwikkeling speel in die bemagtiging van vroue vir leierskapsposisies in die Namibiese onderwys.

Ek hoop dat hierdie studie 'n bydrae sal lewer om aan vroue insig te verskaf oor waarom hulle, hoewel hulle die onderwysprofessie domineer, ondervteenwoordig is in leierskaps- en bestuursposisies in die Namibiese onderwys. Ek hoop ook dat dit vroue sal motiveer om oor hul situasie te begin nadink en om aan maniere te begin dink om hulself te bevry van die hindernisse wat hulle beperk.

In hierdie finale hoofstuk wil ek eerstens 'n oorsig gee van die gevolgtrekkings waartoe ek in my ondersoek gekom het. Daarna wil ek ondersoek instel na moontlikhede vir verdere navorsing voordat ek afsluit met 'n persoonlike refleksie en slotwoord.

6.2 KONKLUSIES AANGAANDE VROUE SE LEIERSKAPSONTWIKKELING IN DIE NAMIBIESE ONDERWYS

'n Ware demokratiese onderwysstelsel impliseer geregtigheid en gelykheid vir almal, ongeag geslag. Dit beteken dat vroue en mans gelyke verteenwoordiging en gelyke geleenthede behoort te hê om tot leierskapsposisies in die onderwys te vorder. Die Witskrif vir Basiese Onderwys beklemtoon ook dat geslagsgelykheid een van die basiese regte van die Namibiese samelewing is. Sedert Namibië onafhanklik geword het, is wette en beleide in plek gestel en is ernstige pogings aangewend om geslagsgelykheid in die samelewing te bewerkstellig. Ongelukkig is vroue egter steeds ondervteenwoordig op alle vlakke van die samelewing, insluitend in bestuurs- en leierskapsposisies in die onderwys. In die lig van die beklemtoning van demokrasie sedert Namibië gedurende 1990 onafhanklik geword het, kan hierdie netelige kwessie nie langer geïgnoreer word nie.

Ek het baie faktore wat moontlik vroue se leierskapsontwikkeling kan belemmer ondersoek en ook moontlike oplossings vir die probleme bespreek, maar voordat die samelewing se ingesteldheid nie teenoor vroue verander het en die samelewing nie gewillig is om erns te maak met die probleme wat vroue ondervind om tot leierskapsposisies in die onderwys te vorder nie, sal veranderinge hoogstens teen 'n slakkepas plaasvind, soos wat dit tans die

geval in Namibië is. Geen regstellende aksiebeleide, nuwe benaderings of enige ander pogings wat aangewend word, sal 'n noemenswaardige verandering kan teweeg bring as die samelewing nie meer gedemokratiseer word nie. Hierdie demokratisering moet by die private sfeer van die gesin begin. De Klerk (1996:177) merk tereg op:

Kinders wat in 'n demokratiese gesin grootword waar gelykheid tussen geslagte deur ouers voorgeleef word, het 'n beter kans om self ook demokratiese verhoudinge en gesinne te hê, sonder dat hulle gekondisioneer is om stereotiepe geslagsrolle te vervul.

Doelbewuste pogings behoort aangewend te word om die beginsels en waardes van demokrasie aan die samelewing te onderrig sodat vroue as menslike wesens met 'n eie identiteit behandel word en nie volgens geslagstereotiepe rolle nie. Daar is 'n toenemende bewuswording dat onderwys een van die waardevolste middele is om geslagsgelykheid te bereik en om vroue te bemagtig (United Nations, Department of Public Information 2001: 192). Dit is my mening dat skole slegs daarin sal slaag om demokratiese waardes, nie net in die skool nie, maar ook in die samelewing te vestig as onderrig en leer in skole meer krities, demokraties en refleksief is. Volgens Waghid (in Waghid, *et al.* 2000:78) kan onderrig en leer slegs krities wees as dit gerig word deur 'n refleksiewe demokratiese diskoers. Jarvis (in Waghid 2002:28) beskryf die doel van 'n demokrasie diskoers soos volg:

Democracy as a reflexive discourse aims to negate and resist privileged representations and dominant discourses that marginalize minority groups, oppress women and non-white peoples, disfigure the environment, degrade knowledge and knowledge structures to instruments of social control and legitimation.

6.3 MOONTLIKHEDE VIR VERDERE NAVORSING

Ek het in my ondersoek agtergekom dat daar baie kritiek is teen die BETD (Basic Education Teachers Diploma) -program wat gebruik word vir die professionele opleiding van onderwysers in die onderwyskolleges. Ek kon ongelukkig nie 'n indiepte-ondersoek doen om vas te stel of daar werklike gronde vir die kritiek teen die program is nie. Daar is ook 'n paar teenstrydige aanmerkings gemaak. Sommige het gevoel dat dit 'n goeie program is en ander was weer glad nie beïndruk met die program nie. Dit wil voorkom asof die "Basic Education Teacher Diploma for In-Service Training" (BETD Inset) goeie opleiding aan ondergekwalfiseerde of ongekwalifiseerde onderwysers verskaf en dat die kritiek meer teen die voltydse program gerig is.

Die opleiding wat deur UNAM (University of Namibia) aangebied word vir die opleiding van onderwysers vir graad 11- en graad 12-leerders, word ook gekritiseer. Die kritiek wat gelewer is, is dat die onderwysers oor genoeg kennis van die vakinhoud beskik, maar dat hulle probleme ondervind om die kennis aan die leerders oor te dra.

Een van die vroue het genoem dat die taal dalk 'n probleem kan wees by die aanbieding van die BETD-program. Sy sê: "Baie van die mense se moedertaal is nie Engels nie en die BETD word in Engels aangebied. Daar is baie woorde wat hulle nie verstaan nie. Wanneer hulle by die skool kom, dan is graad een tot drie moedertaalonderrig en dan eers begin hulle regtig verstaan." Wainaina en Kasanda (in Legesse, Wainaina, Auala, Scott & Burrows 2001: 144) het gedurende 2001 ondersoek ingestel na die program en het die aandag gevestig op 'n

aantal gebreke in die program. Hulle argumenteer dat die teensinnigheid om aanbevelings ter verbetering in plek te stel ter versterking en verbetering van onderwysopvoeding in die vier onderwyskolleges besig is om die kwaliteit van onderwysopvoeding te belemmer.

Professioneel opgeleide onderwysers en onderwysleiers is nodig om te verseker dat onderrig en leer effektief en doeltreffend is. Ek voel dus baie sterk daarvoor dat hierdie probleem verder ondersoek behoort te word. Die volgende vraag het onwillekeurig by my opgekom: Is die professionele opleiding van onderwysers voldoende om kwaliteit onderwys te verseker en is dit van so 'n aard dat onderwysers in staat is om demokratiese waardes by die leerders te vestig?

Die hoeveelheid tienerswangerskappe by veral die twee hoërskole, waar ek onderhoude gevoer het, is onrusbarend. Ongelukkig het ek net by twee hoërskole onderhoude gevoer en dus weet ek nie wat die situasie by ander skole is nie en wat die werklike omvang van die probleem is nie. Hierdie probleem behoort verder ondersoek te word om vas te stel wat die oorsaak daarvan is sodat dit aangespreek kan word of oplossings daarvoor gevind kan word.

Ek is self 'n vrou en my ondersoek het oor vroue gehandel. My hele ondersoek is dus net op vroue se menings, sienings en standpunte gegrond. In 'n verdere ondersoek kan daar moontlik na die menings van mans ook geluister word. Deur na mans se siening oor die leierskapontwikkeling van vroue vir die Namibiese onderwys te luister, kan moontlik tot verdere helderheid lei oor wat vroue weerhou van leierskapsposisies in die onderwys. Hoewel my studie dus gefokus was op die vrou in die onderwys en my doel was om vroue se kant

van die "storie" te hoor, erken ek dat die bydrae van mans in 'n verdere ondersoek moontlik meer lig op die probleem kan werp.

6.4 PERSOONLIKE REFLEKSIE EN SLOTWOORD

Tipies van die interpretivisme was ek in my ondersoek subjektief by die ondersoeksituasie betrokke. My subjektiewe betrokkenheid was meer as subjektiwiteit, want dit was ook weens persoonlike redes dat ek so nou by die ondersoeksituasie betrokke geraak het. Die keuse van die onderwerp van my studie was 'n persoonlike saak. Ek wou nie net hê dat die vroue van Namibië tot insig in die probleem sal kom, oor hul situasie sal nadink en aan maniere sal dink om hul situasie te verbeter nie. Ek wou graag self verstaan waarom ek nou eers 'n punt in my beroep bereik het waar ek daaraan begin dink het om 'n leierskapsposisie in die onderwys te beklee. Waarom ek nie van die begin af daaraan gedink het om eendag 'n skoolhoof- of 'n ander bestuurposisie in die onderwys te beklee nie? Dieselfde hindernisse wat ek in my ondersoek geïdentifiseer het, is ook vir my persoonlike hindernisse wat my beperk het en nog steeds beperk.

'n Paar jaar gelede het 'n skoolhoof by my skool afgetree. Hy het my gevra om in sy plek waar te neem tot die einde van die jaar, maar ek het dit van die hand gewys. Ek het gevoel dat my kinders op daardie stadium nog te klein was en te veel aandag nodig het en dat 'n skoolhoofpos te veel van my tyd gaan verg. Ek het ook gevoel dat ek nog nie "gereed" is daarvoor nie. Dit is dieselfde aanmerking wat sommige vroue met wie ek onderhoude gevoer het, gemaak het. Ek gee onderrig by 'n klein plattelandse skooltjie en die kanse om 'n

bevorderingspos by die paar skole in die omgewing te bekom, is maar skraal. Geografiese mobiliteit maak dit vir my moeilik om 'n pos op 'n ander plek te aanvaar. Hoewel ek dus deur die ondersoek insig gekry het in wat vroue beperk om tot leierskapsposisies in die onderwys te vorder, is daar tog sekere van die hindernisse wat ek nooit sal kan oorkom nie. Dieselfde geld ook vir die vroue met wie ek onderhoude gevoer het. Wat ek wel voel, is dat ek deur myself te ontwikkel en deur my verdere studies, ek die nodige selfvertroue bekom het om 'n leierskapsposisie aansoek te doen en, indien die geleentheid daar is, sal ek nie huiwer om dit aan te gryp nie. Al word daar dus nie by die skole 'n spesifieke program of benadering gevolg om onderwysers te bemagtig vir leierskapsposisies in die onderwys nie, kan 'n mens deur proaktiewe optrede jouself bemagtig deur doelbewuste pogings aan te wend om jouself en jou professionaliteit te ontwikkel.

Ek het in hierdie studie ondersoek ingestel na die rol wat professionele en selfontwikkeling in die Namibiese onderwys speel om by te dra tot die bemagtiging van vroue. Ek het doelbewus professionele en selfontwikkeling deurentyd as een begrip gebruik omdat ek glo dat suksesvolle professionele ontwikkeling nie sonder selfontwikkeling kan plaasvind nie. Selfontwikkeling beteken dat jy self verantwoordelikheid aanvaar vir hoe, wat en wanneer jy wil leer. Vir my is selfontwikkeling in die woorde van Megginson en Whitaker (1996:9) "'n manier van beplanning en werk wat so uitdagend en opwindend is, dat jy dit op 'n deurlopende basis in jou lewe wil integreer".

BIBLIOGRAFIE

- Adler, S., Laney, J. & Packer, M. 1993. *Managing Women: Feminism and Power in Educational Management*. Buckingham: Open University Press.
- Amukugo, E.M. 1995. *Education and Politics in Namibia*. Second Edition. Windhoek, Namibia: Gamsberg Macmillan.
- Anderson, G. 1990. *Fundamentals of Educational Research*. London, New York and Philadelphia: The Falmer Press.
- Bassey, M. 2000. *Case Study Research in Educational Settings*. Buckingham and Philadelphia: Open University Press.
- Best, J. & Kahn, J.V. 1993. Eighth edition. *Research in Education*. Boston, London, Toronto, Sydney, Tokyo and Singapore: Allyn and Bacon.
- Blackman, C.A. 1989. Issues in professional development: the continuing agenda. In Holly, M.L. & Mcloughlin, C.S. (eds.). *Perspectives on Teacher Professional Development*. London, New York and Philadelphia: The Falmer Press.
- Bush, T. & Jack, D. 2002. A preparation for school leadership: international perspectives. *Educational Management and Administration*, 30(4):417-429.
- Bush, T., Bell, L., Bolam, R., Glatter, R. & Ribbins, P. (eds.). 1999. *Educational Management: Redefining Theory, Policy and Practice*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Calitz, L.P. 1990. Indiensopleiding van onderwysers met die oog op hulle loopbaan- en professionele ontwikkeling. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir die Opvoedkunde*, 10(4):291-295.
- Callaghan, M., Cranmer, C., Rowan, M. & Siann, G. 1999. Feminism in Scotland: Self-identification and Stereotypes. *Gender and Education*, 11(2):161-177.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London and Philadelphia: The Falmer Press.
- Cavalier, R., Mellon, C. & Ess, C. s.j. *John Rawls: A Theory of Justice (1971)*. Opgespoor 21 September, 2003, op die World Wide Web: [<http://caae.phil.cmu.edu/Cavalier/Forum/meta/background/Rawls.html>].
- Chliwniak, L. 1997. *Higher Education Leadership: Analysing the Gender Gap*. Opgespoor 15 Februarie, 2003, in ERIC Digests databasis op die World Wide Web: [<http://askerc.org/plweb-cgi/obtain.pl>].
- Cohen, C. 1994. *Administering Education in Namibia: The Colonial Period to the Present*. Windhoek, Namibia: Namibia Scientific Society.

- Cohen, L. & Manion, L. 1994. *Research Methods in Education*. Fourth edition. London and New York: Routledge.
- Coleman, M. 1996. Barriers to career progress for women in education: the perceptions of female head teachers. *Educational Research*, 38(3):317-331.
- Coleman, M. 2001. Achievement against the odds: the female secondary headteachers in England and Wales. *School Leadership & Management*, 21(1): 75-100.
- Commonwealth Secretariat. 1999. *Gender Management System Handbook*. London: Commonwealth Secretariat
- Connole, H. 1993. The research enterprise. In Connole, BS & Wiseman, R, *Issues and Methods in Research: Study Guide*. University of Australia, 1993:7 – 27.
- Cresswell, J.W. 1994. *Research Design: Qualitative & Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, London and New Delhi: Sage.
- Cresswell, J.W. 1994. *Research Design: Qualitative & Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, London and New Delhi: Sage.
- De Klerk, J. 1996. Die vrou in die onderwys: spieëlbeeld van diskriminasie of lugspieëling? *Die Unie*. 100-102 Februarie 1996.
- De Klerk, J. 1996. Leierskap in die onderwys: slegs vir mans? *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir die Opvoedkunde*, 16(4): 175-179.
- De Klerk, J. 2001. Multiple intelligence: the missing Key in transformational leadership. *Seminar Report: The Empowerment of School Leaders Through Democratic Values*, 13:27-31. Johannesburg, RSA. 5-6 September.
- De Witt, J.T. 1991. The role of women in educational management. In Van der Westhuizen, P.C. (ed.), *Effective Educational Management*. Pretoria: Kagiso Tertiary.
- Delmar, R. 1986. What is feminism? In Mitchell, J. & Oakley, A. (eds.). *What is Feminism?* Oxford UK and Cambridge USA: Blackwell.
- Desjardins, C. & Brown, C.O. 1991. A new look at leadership styles. *National Forum*, 71(1):18-20.
- Dilworth, M.E. & Imig, D.G. 1995. *Professional Teacher Development*. The ERIC Review, 3(3):5-11.
- Eagly, A.H. & Johannesen-Schmidt, M.C. 2001. The leadership styles of women and men. *Journal of Social Issues*, 57(4):781-797.

- Ehrich, L.C. 1995. Professional mentorship for women educators in government school. *Journal of Educational Administration*, 33(2): 69-83
- Eisner, E.W. & Peshkin, A. 1990. *Qualitative Inquiry in Education: The Continuing Debate*. New York and London: Teacher College Press.
- Faubion, J.D.(ed.). 1994. *Michel Foucault: Power, Essential Works of Foucault 1954 – 1984: Volume Three*. Allen Lane: The Penguin Press.
- Fay, B. 1975. *Social Theory and Political Practice*. London: George Allen & Unwin Ltd.
- Fay, B. 1987. *Critical Social Science: Liberation and its Limits*. New York: Cornell University Press.
- Feminist Majority Foundation, Affirmative Action Information Center. s.j. *Origins of Affirmative Action for Women*. Opgespoor 3 Augustus, 2003, op die World Wide Web: [<http://www.feminist.org/other/ccri/aafact1.htm1>].
- Fennel, H. 1999. Power in the principalship: four women's experiences. *Journal of Educational Administration*, 37(1):23-49.
- Fennel, H. 2002. Letting go while holding on: women principals' lived experiences with power. *Journal of Educational Administration*, 40(2):95-117.
- Frank, L. (ed.). 1999. *The Namibian Women's Manifesto: Words Into Action*. Windhoek: Universal Printers.
- Gough, N. 2000. *Methodologies Under the Microscope*. DUPA Research Students' Conference, 8 October 2000.
- Government of the Republic of Namibia, Department of Women Affairs, Office of the President. 1995. *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women (CEDAW): First Country Report, Republic of Namibia*. Windhoek, Namibia.
- Greybe, L. 2001. Ethical responsibilities regarding educational leadership during democratic transformation. *Seminar Report: The Empowerment of School Leaders Through Democratic Values*, 13:19-25. Johannesburg, RSA. 5-6 September.
- Greyvenstein, A.G. 2000. The untapped human resource? An overview of women in educational management in South Africa. *South African Journal of Education*. 20(1): 30-34.
- Guskey, T.R. 1995. Professional development in education: in search of the optimal mix. In Guskey, T.R. & Huberman, M.(eds.). *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*. New York and London: Teachers College, Columbia University.

- Hall, V. 1996. *Dancing On The Ceiling: A Study of Women Managers in Education*. London: Paul Chapman.
- Hensel, N. 1991. Realizing Gender Equality in Higher Education: The Need To Integrate Work/Family Issues. Opgespoor 20 Februarie, 2003, in ERIC Digests databasis op die Word Wide Web: [http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed340273.html].
- Hernández, A. 1997. *Pedagogy, Democracy and Feminism: Rethinking the Public Sphere*. Albany: State University of New York Press.
- Hill, M.S. & Ragland, J.C. 1995. *Women as Educational Leaders: Opening Windows, Pushing Ceilings*. Thousand Oaks and California: Corwin Press.
- Imel, S. 1990. Managing Your Professional Development: A Guide for Part-Time Teachers of Adults. Opgespoor 30 Junie, 2003, in ERIC Digests databasis op die World Wide Web: [<http://www.ericfacility.net/ericdigests/ed408277.htm>].
- Jackson, J.C. 2001. Women middle managers' perception of the glass ceiling. *Women in Management Review*, 16(1): 30-41.
- Jedicke, P. 1997. Notes on John Rawls: "A Theory of Justice" (1971). Opgespoor 21 September, 2003, op die World Wide Web: [<http://infotech.fanshawec.on.ca/faculty/jedicke/rawls.htm>].
- Johnson, W.R. & Devlin-Foltz, D.E. 1993. *Forward Together: The United State's Role in Namibian Education And Training*. New York: The Institute of International Education.
- Jon, E. & Nichols, M. 1997. Good leadership: what's its Gender? *Executive Female*, 20(1):50-53.
- Kydd, L. 1997. Introduction. In Kydd, L., Crawford, M. & Riches, C. *Professional Development for Educational Management*. Buckingham and Philadelphia: Open University Press.
- Lashway, L. 1995. *Facilitative Leadership*. Opgespoor 10 Oktober, 2003, in ERIC Digests databasis op die Word Wide Web: [http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed381851.html].
- Lashway, L. 1996. *The Strategies of a Leader*. Opgespoor 15 Februarie, 2003, in ERIC Digests databasis op die World Wide Web: [<http://askerc.org/plweb-cgi/obtain.pl>].
- Lather, P. 1991. *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy Within the Postmodern*. New York and London: Routledge.
- Le Grange, L. 2000. Is qualitative research a meaningful term for describing the cross-fertilisation of ideas which characterises contemporary educational research? *South African Journal of Education*, 20(3):192-195.

- Legesse, K., Wainaina, P.K., Auala, R.K., Scott, A. & Burrows, M. (comps. & eds.). 2001. *Issues in Education: An Occasional Publication of the Faculty of Education, University of Namibia and The National Institute for Educational Development*. Windhoek, Namibia: University of Namibia.
- Marcinkowski, T. 1993. A contextual review of the 'quantitative paradigm' in EE research. In Mrazek, R. (ed.), *Alternative Paradigms in Environmental Education Research*. Ohio: Association for Environmental Education.
- Marshall, C. & Rossman, G.B. 1989. *Designing Qualitative Research*. Newbury Park, London and New Delhi: Sage.
- Mathipa, E.R. & Tsoka, E.M. 2001. Possible barriers to the advancement of women to leadership positions in the education profession. *South African Journal of Education*, 21(4): 324-331.
- McCollum, B. 1999. Leadership development and self-development: an empirical study. *Career Development International*, 4(3):149-154.
- Mclay, M. & Brown, M. 2001. Preparation and training for school leadership: case studies of nine women headteachers in the secondary independent sector. *School Leadership and Management*, 21(1):101-115.
- Megginson, D. & Pedler, M. 1992. *Self-Development: A Facilitator's Guide*. London: McGraw-Hill Book Company.
- Megginson, D. & Whitaker, V. 1996. *Cultivating Self-development*. London: Institute of personnel and development.
- Merriam, S.B. 1988. *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*. San Francisco and Oxford: Jossey – Bass Publishers.
- Ministry of Education and Culture, Namibia. 1993. *Toward Education for All: A Development Brief for Education, Culture, and Training*. Windhoek, Namibia: Gamsberg Macmillan.
- Ministry of Higher Education, Vocational Training, Science and Technology. 1999. *Investing in People, Developing a Country: Higher Education for Development in Namibia*. Windhoek, Namibia: Gamsberg Macmillan.
- Namibia, Department of Women Affairs, Office of the President. 1997. *National Gender Policy*. Windhoek, Namibia: Office of the President.
- Namibia, Department of Women Affairs, Office of the President. 1994. *Namibia National Report to the 4th World Conference on Women*. Windhoek, Namibia: Office of the President.

- Namibia, Department of Women Affairs, Office of the President. 1992. *United Nations Convention on the Elimination of all Forms of Discrimination Against Women*. New York: UN Department of Public Information.
- Namibia, Department of Women Affairs, Office of the President. 1994. *Namibia National Report to the 4th World Conference on Women*. Windhoek, Namibia: Office of the President.
- Namibia, Department of Women Affairs, Office of the President. 1997. *National Gender Policy*. Windhoek, Namibia: Office of the President.
- Namibia, Department of Women Affairs. 1998. *National Gender Policy and National Plan of Action on Gender*. Windhoek, Namibia: Department of Women Affairs.
- Nussbaum, M.C. 1999. *Sex and Social Justice*. Oxford: University Press.
- Nussbaum, M.C. 2000. *Women and Human Development: The Capabilities Approach*. Cambridge: University Press.
- Otaala, B., Mostert L., Keyter, C. & Shaimemanya C. (comps. & eds.). 1999. *Issues in Education: An Occasional Publication of the Faculty of Education University of Namibia and the National Institute for Educational Development*. Windhoek: John Meinert Publishers.
- Otaala, B., Aula, R.K. & Zimba, R.F. (comps. & eds.). 1998. *Educational Research in Namibia*. Proceedings of Namibia Educational Research Association Revitalisation Meeting held May 29th 1998 at Polytechnic of Namibia, Windhoek.
- Otaala, B., Mostert, L., Magnus, J.C., Keyter, C. & Shaimemaya, C. (comps. & eds.). 1998. *Issues in Education: An Occasional Publication of the Faculty of Education University of Namibia and the National Institute for Educational Development*. Windhoek, Namibia: University of Namibia.
- Ouston, J. (ed.). 1993. Women as managers. In Ouston, J.(ed.), *Women in Education Management*, 1993:1-16. London: Longman.
- Payne, D. & Wolfson, T. 2000. Teacher Professional Development – The Principal's Critical Role. *National Association Secondary School Principals Bulletin*, 84(618):13-21.
- Pedler, M., Burgoyne, J. & Boydell, T. 1978. *A Manager's Guide to Self-development*. London: McGraw-Hill Book Company.
- Pedler, M., Burgoyne, J., Boydell, T. & Welchman, G. 1990. *Self-development in Organizations*. London: McGraw-Hill Book Company.
- Pring, R. 2000. *Philosophy of Educational Research*. London and New York: Continuum.

- Pritchard, R.J. & Marshall, J.C. 2002. Professional development in 'healthy' ve. 'unhealthy' districts: top 10 characteristics based on research. *School Leadership & Management*, 22(2):113-141.
- Punch, K.F. 1998. *Introduction to Social Research: Quantitative & Qualitative Approaches*. London, Thousand Oaks and New Delhi: Sage.
- Rawls, J. 1971. *A Theory of Justice*. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Reay, D. & Ball, S.J. 2000. Essentials of female management: women's ways of working in the education market place? *Educational Management and Administration*, 28(2):145-159.
- Republic of Namibia, Employment Equity Commission. 2001. *Ministry of Basic Education, Sport and Culture: Affirmative Action Report 2001 – 2003: Volume 1, Annexes A – C*.
- Republic of Namibia, Employment Equity Commission. 2002. *Ministry of Basic Education, Sport and Culture: Affirmative Action Report 2002 – 2003: 1: Annexes A – C*.
- Republic of Namibia, Ministry of Labour. 1997. *National Employment Policies*. Windhoek, Namibia: Directorate of Employment Planning.
- Rosener, J.B. 1990. Ways Women Lead. *Harvard Business Review*, (6):119-125.
- Sanders, J. 1997. Teacher Education and Gender Equity. Opgespoor 15 Februarie, 2003, in ERIC Digests databasis op die World Wide Web: [<http://www.ericfacility.net/ericdigests/ed408277.htm>].
- Schostak, J.F. 2002. *Understanding, Designing and Conducting Qualitative Research in Education: Framing the project*. Buckingham and Philadelphia: Open University Press.
- Schreuder, J. 2001. Implementation of democratic school-based management - practical suggestions. *Seminar Report: The Empowerment of School Leaders Through Democratic Values*, 13:95-99. Johannesburg, RSA. 5-6 September.
- Scott, D. & Usher, R. (eds.). 1996. *Understanding Educational Research*. London and New York: Routledge.
- Sherman, A. 2000. Women managing/managing women. *Educational Management & Administration*, 28(2):133-143.
- Sherman, R.R. & Webb, R. (eds.). 1990. *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. London, New York and Philadelphia: The Falmer Press.

- Sirontnik, K.A. 1995. Curriculum: overview and framework. In O'Hair, M.J. & S.J. Odell, S.J.(eds.), *Educating Teachers for Leadership and Change: Teacher Education Yearbook III*, 1995:235-242.
- Sizemore, B.A. 1990. Equity and the educational practitioner: A leadership model. In Baptiste, H.P., Jr., Waxman, H.C., De Felix, J.M. & Anderson, J. (eds.), *Leadership, Equity, and School Effectiveness*. Newbury Park, London and New Delhi: Sage Publications.
- Snyder, C.W., Jr. & Voigts, F.G.G. (eds.). 1998. *Inside Reform: Policy and Programming Considerations in Namibia's Basic Education reform*. Windhoek: Gamsberg Macmillan Publishers (Pty) Ltd.
- Stake, R.E. 1995. *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, London and New Delhi: Sage.
- Terre Blanche, M. (ed.). 1999. *Research in Practice: Applied Methods for the Social Science*. Cape Town: University of Cape Town.
- The Constitution of the Republic of Namibia*. 1990. Windhoek, Namibia: Ministry of Information and Broadcasting.
- UNESCO. 2000. *Women and Gender Equality, Gender Equality and Equity: A summary of UNESCO's accomplishments since the Fourth World Conference on Women (Beijing, 1995)*. Paris: UNESCO.
- United Nations, Department of Public Information. 2001. *Beijing Declaration and Platform of Action with the Beijing+5 Political Declaration and Outcome Document*. New York: United Nations.
- Vulliamy, G., Lewin, K. & Stephens, D. 1990. *Doing Educational Research in Developing Countries: Qualitative Strategies*. London, New York and Philadelphia: The Falmer Press.
- Waghid, Y. 2002. *Democratic Education: Policy and Praxis*. Stellenbosch: Stellenbosch University Publishers.
- Waghid, Y., Diedericks, A., Prinsloo, N. & Du Plessis, W. 2000. *Vergelykende Opvoedkunde B.Ed Studiegids*. Stellenbosch: Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit van Stellenbosch.
- Walford, G. 2001. *Doing Qualitative Educational Research: A Personal Guide to the Research Process*. London and New York: Continuum.
- Wyngaard, A. 2001. Motivating Teachers to be Empowered as Democratic School Managers. *Seminar Report: The Empowerment of School Leaders Through Democratic Values*, 13: 41-46. Johannesburg, RSA. 5-6 September.
- Yin, R.K. 1994. Second edition. *Case Study Research: Design and Methods*. London: Sage.

- Yoder, J.D. 2001. Making leadership work more effectively for women. *Journal of Social Issues*, 57(4).
- Young, R.E. 1990. *A Critical Theory of Education: Habermas and our Children's Future*. New York and London: Teacher's College Press.
- Zeichner, K. & Dahlström, L. 1999. *Democratic Teacher Education Reform in Africa*. Windhoek, Namibia: Gamsberg Macmillan.

ADDENDUM

ADDENDUM

Semi-gestruktureerde onderhoud: Onderwerpe en vrae

1. Biografiese inligting

- Huwelikstatus?
- Gesin? Familie? Kinders?
- Skoolopleiding en verdere opleiding?
- Huidige kwalifikasies
- Aantal jare in die onderwys?
- Aantal jare in huidige pos?

2. Faktore wat vroue inperk

2.1 Diskriminasie:

- Voel u dat daar soms of dikwels teen u gediskrimineer word? Byvoorbeeld op vergaderings?
- Is daar al ooit teen u gediskrimineer of was daar geslagsvooroordele met u aansoek om 'n betrekking?
- Tydens u onderhoud – voel u dat daar bevooroordeelde vrae tydens die onderhoud aan u gevra is, soos bv. in verband met familieverpligtinge?
- Waarom dink u is u so suksesvol in so 'n kompeterende veld?
- Het u al ooit as vroueskoolhoof ondervind dat dit tot u voordeel is dat u 'n vrou is?

2.2 Familieverpligtinge:

- Deel u en u man huishoudelike verantwoordelikhede soos huiswerk, inkopies, kookwerk, die wasgoed, ens?
- Het u al 'n loopbaanonderbreking gehad en waarvoor?
- Moes u al van werk verander om u man te volg? Of andersom?

2.3 Beroepsbeplanning:

- Het u van die begin af vir 'n skoolhoofpos gemik of het u beroepsbeplanning ontwikkel soos wat u beroep gevorder het?
- Het u enige loopbaanonderbrekings gehad? As gevolg waarvan?
- Het u enige verdere ideale of vooruitsigte om verder te vorder in u loopbaan? Om bv. 'n departementshoofpos, skoolhoofpos, inspekteur-, direkteur of 'n ander leierskapsposisie te beklee?

2.4 Ondersteuning, mentors en rolmodelle:

- Het u 'n mentor of mentor gehad?
- Wie ondersteun u in u werk?
- Wie is of was u rolmodel?
- Probeer u as rolmodel vir ander onderwysers en leerders optree?
- Dink u dat dit belangrik is?

2.5 Netwerke:

- Behoort u aan enige netwerke, soos bv. 'n vroueklub?

- Dink u dat netwerke belangrik is? Hoe help dit u? Of het dit u gehelp?

3. Leierskapstyle (Skoolhoofde en departementshoofde)

- Dink u dat mans en vroue verskillende leierskapstyle het?
- Hoe sou u u leierskapstyl beskryf?
- Wat is die sleutelwaardes wat u in u skool aanmoedig?
- Watter geleenthede het u personeel om met u te praat?

4. Opvoeding van meisies (Skoolhoofde van Senior Sekondêre Skole)

- Is daar meer seuns as meisies wat Wiskunde en Wetenskap neem in die skool?
- Neem die meisies se getalle af na graad 12 toe?
- Het u probleme by u skool met meisies wat swanger raak?
- Vaar die seuns beter as die meisies?

5. Feminisme

- Wat beteken die begrip feminisme vir u?
- Beskou u uself as 'n feminis?

6. Vroue en mag

- Hoe gebruik u mag in u werk? Voel u dat u oor werklike mag beskik? Persoonlike mag?
- Wat dink u behoort die korrekte benadering tot mag te wees?

- Het u werk aan u verwagtinge voldoen in terme van die mag waaroor u beskik om veranderinge te weeg te bring?
- Sien u uself as in die vermoë om veranderinge in u skool te weeg te bring?

7. Professionele en selfontwikkeling

Skoolhoofde/departementshoofde:

- Het u enige spesifieke leierskapsopleiding ontvang voordat u 'n skoolhoof/departementshoof geword het? Of eers na u aanstelling?
- Word 'n nuwe onderwyser wat by u skool aangestel word, opgelei vir sy/haar pos?
- Hoe moedig u u personeel aan om hulself en professioneel te ontwikkel?

Skoolhoofde/departementshoofde/onderwyseresse:

- Word daar 'n spesifieke program vir professionele ontwikkeling van onderwysers by u skool gevolg?
- Wat doen u ten opsigte van u eie professionele- en selfontwikkeling?
- Wat dink u van die BETD-program en van die opleiding van onderwysers by UNAM?

8. Die pad na sukses

- Watter raad het u vir onderwyseresse wat graag 'n leierskapposisie in die onderwys wil beklee?