DIE ONTWERP VAN 'N ENTREPRENEURSGERIGTE LEIERONTWIKKELINGSMODEL VIR ADOLESSENTE

deur

ETTIENE DE WILZEM

voorgelê luidens die vereistes

vir die graad

DOCTOR EDUCATIONIS

in die vak

SIELKUNDIGE OPVOEDKUNDE

aan die

UNIVERSITEIT VAN SUID-AFRIKA

PROMOTOR: PROF S SCHULZE

JUNIE 1998

BEDANKINGS

Hiermee my opregte dank en waardering teenoor die volgende persone wat die sukses van hierdie studie moontlik gemaak het:

- Ons Hemelse Vader ... vir Sy alomteenwoordige genade, liefde en trou. Soos altyd.

- Prof. Schulze ... vir professionele deeglikheid, geduld en aanmoediging. Die grootsheid van u menswees sal my altyd bybly.

- My vrou, kinders - en my ouers ... vir 'n leeftyd se ondersteunende liefde en opofferende begrip. Soos nou.

- Renske - en die ander lede van Richesse Enterprises ... vir durf en *dasein*. Uiteindelik het julle die verskil gemaak, omdat julle uniek is.

SOLI, SOLI DEO GLORIA!

Navorser

PRETORIA

158.4 DEWI

UNISA
BIBLIOTEEK LIBRARY
Class 1995-02-
Klas
Access
Aanwin

0001718437

DIE ONTWERP VAN 'N ENTREPRENEURSGERIGTE LEIERONTWIKKELINGSMODEL VIR ADOLESSENTE

deur Ettiene de Wilzem

Graad	:	Doctor Educationis
Vak	:	Sielkundige Opvoedkunde
Universiteit	:	Universiteit van Suid-Afrika
Promotor	:	Prof. S. Schulze

Opsomming

Die ontwikkeling van adolessente se leierspotensiaal is nie iets wat lukraak aangepak kan word nie. Dit behoort aan die hand van 'n dinamiese ontwikkelingsmodel binne 'n gestruktureerde ruimte te geskied. Sodanige model behoort adolessente nie alleen vir hul huidige leierskaprol voor te berei nie, maar behoort in besonder ook 'n meer beroepsgerigte karakter te openbaar. Daar kan dus tereg gevra word hoe die model behoort te lyk wat daarna streef om adolessente met groter entrepreneursgerigte leierskapskennis toe te rus.

In hierdie studie is gepoog om vas te stel of 'n geskikte model gevind kan word wat aan bogenoemde behoefte voldoen. Met die oog hierop, is 'n literatuurstudie oor die verskynsel van suksesvolle leierskap onderneem. Daarbenewens is verskeie toepaslike aspekte waarbinne die bestuurswese hom in 'n organisatoriese struktuur vergestalt, ook van nader beskou. Dit het die navorser in staat gestel om 'n praktykgerigte model vanuit 'n literatuurstudie te ontwikkel. Tydens die implementering van die navorsingsontwerp, is van kwalitatiewe navorsingsmetodes en -tegnieke gebruik gemaak om

relevante data in te samel en te analiseer. Die studie het voorts die vorm van aksienavorsing aangeneem waarby twee onafhanklike groepe betrek is. Vir die doeleindes is daar op die navorsingsresultate van die tweede siklus gekonsentreer om bevindinge, gevolgtrekkings en aanbevelings te maak. Hierdie navorsing het uiteindelik getoon dat adolessente 'n groot behoefte aan entrepreneursgerigte leierontwikkelingsinhoude toon, terwyl individuele deelnemers baie baat by die implementering van sodanige model gevind het.

Op grond van die sukses wat met hierdie navorsingstudie behaal is, het die bestuurspan van die betrokke skool besluit om 'n voltydse entrepreneurskapsentrum vir sy leerlinge tot stand te bring. Hierdie studie kan derhalwe beskou word as 'n bydrae om die behoefte aan soortgelyke modelle in Suid-Afrikaanse skole op 'n prakties-uitvoerbare wyse te vervul.

THE DESIGNING OF AN ENTREPRENEURIALLY-ORIENTATED LEADERSHIP DEVELOPMENT MODEL FOR ADOLESCENTS

by Ettiene de Wilzem

Degree	:	Doctor Educationis
Subject	:	Educational Psychology
University	:	University of South Africa
Supervisor	:	Prof. S Schulze

Summary

The development of leadership potential in adolescents cannot be approached in a haphazard manner. It ought to occur on the basis of a dynamic development model within a structured space. Such a model should not only prepare adolescents for their current leadership role, but also, and more particularly, its very nature should be more career-oriented. The question of what model will strive to equip adolescents with greater entrepreneurially-orientated leadership knowledge, therefore justifiably calls for closer investigation.

In this study, an attempt has been made to find a suitable model to meet these needs. With this in mind, a study of the literature on the phenomenon of successful leadership was undertaken. Various relevant aspects that incorporate organisationally-structured management, were also examined. This enabled the researcher to develop a practice-oriented model from a study of the literature. In the implementation of the research design, use was made of qualitative research methods and techniques

in order to collect and analyse relevant data. The study entailed 'action research' in which two independant groups were involved. For this purpose, the research results of the second cycle were concentrated on in order to reach findings and draw conclusions, and to make recommendations. This research ultimately revealed that adolescents have a deep need for entrepreneurially-oriented leadership development content. Individual participants also derived significant benefits from the implementation of the model.

Owing to the success achieved with this research study, the management team of the school involved has decided to establish a full-time entrepreneurship centre for its pupils. This study can therefore be regarded as a contribution towards meeting the need for similar models in South African schools, in a practical and viable way.

Key words: adolescent, entrepreneur(ship); leader(ship); leader guide; leadership development; (life)skills; manager; management; model; organisation

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1: FUNDERING VAN DIE STUDIETERREIN

1.1 Inleiding 1

1.2 Ontleding van die probleem 3

1.2.1 Bewuswording van die probleem 3

1.2.2 Verkenning van die probleem 4

1.2.2.1 Verkenningsgesprek 4

1.2.2.2 Literatuurverkenning 6

1.2.3 Probleemstelling 7

1.3 Doelstelling met die studie 8

1.4 Metode van ondersoek 10

1.4.1 Literatuurstudie 10

1.4.2 Empiriese ondersoek 11

1.5 Afbakening van die studieterrein 12

1.6 Begripsomskrywing 13

1.6.1 Entrepreneur 13

1.6.2 Leierskap 14

1.6.3 Leierskapontwikkeling 16

1.6.4 Leiervoog 17

1.6.5 Vaardighede 17

1.6.6 Lewensvaardighede 18

1.6.7 Adolessensie 19

1.7 Verloop van die studieprogram 19

HOOFSTUK 2: DIE FUNDERING VAN LEIERSKAP AS ANTROPOLOGIESE VERSKYNSEL

2.1 Inleiding 21

2.2 Historiese perspektief op leierskapdenke 21

2.2.1 Inleiding 21

2.2.2 Verskillende benaderingswyses tot leierskap 23

2.2.3 Bemagtiging: 'n kontemporêre benadering 24

2.3 Die rol van lewensvaardighede in leierskapontwikkeling 27

2.3.1 Inleiding 27

2.3.2 Die onderlinge verband tussen lewensvaardighede en leierskapvaardighede 28

2.3.3 Die plek van selfbemagtiging in die ontwikkeling van vaardighede 30

2.3.4 Die verskynsel van selfleierskap en *people skills* in leierbemagtiging 31

2.4 Die didakties-pedagogiese begronding van adolessente leierskap in die skool 35

2.4.1 Inleiding 35

2.4.2 Doelwitte met leierskapontwikkeling 35

2.4.2.1 Korttermyndoelwitte 36

2.4.2.2 Langtermyndoelwitte 37

2.5 Behoefte aan doelgerigte leierskapontwikkeling 38

2.5.1 Die leier as steunbehoewende wese 38

2.5.2 Die leier as soeker na 'n fenomenologies-ontologiese en hermeneutiese sinsbelewing 39

2.5.3 Leierskapontwikkeling as deurlopende gebeure 40

2.6 Metodes vir leierskapontwikkeling 41

2.7 Die leiervoog as fasiliteerder van adolessente leierskapontwikkeling 41

2.7.1 Inleiding 41

2.7.2 Kenmerke van suksesvolle fasilitering 42

2.7.3 Die beroeps- en persoonsbeeld van die leiervoog 43

2.7.4 Die leiervoog as identifikasiefiguur 43

2.7.5 Die leiervoog as geleentheidskepper 45

2.7.6 Die leiervoog as spesialisopvoeder 47

2.7.6.1 Die voog as kenner van die bestuurswese 47

2.7.6.2 Die voog as besondere didaktikus 48

2.7.6.3 Die voog as kenner van die kind se psigiese lewe 49

2.7.6.4 Die voog as skepper van 'n gesonde organisasieklimaat 49

2.7.7 Die verhouding tussen die leiervoog en leerlingleiers 50

2.8 Slotopmerking 51

HOOFSTUK 3: 'N TEORETIESE RAAMWERK VIR DIE ONTWERP VAN 'N ENTREPRENEURSGERIGTE LEIERONTWIKKELINGSMODEL VIR ADOLESSENTE

3.1 Inleiding 52

3.2 Die aard en wese van bestuur en organisasieleer 52

3.2.1 'n Historiese perspektief op die ontwikkeling van die bestuurswese 52

3.2.2 Kontemporêre beskouinge van die bestuurswese 54

3.2.3 Doelwitstelling in die onderneming 57

3.2.3.1 Wat is 'n organisasiedoelwit? 58

3.2.3.2 *Tipes organisasiedoelwitte* 58

3.2.3.3 *Kriteria vir effektiewe doelwitstelling* 59

3.2.4 Missiestelling in die onderneming 62

3.2.5 Organisasieklimaat in die onderneming 64

3.2.5.1 *Begripsverklaring* 65

3.2.5.2 *Tipes organisasieklimaat* 66

3.2.6 Bestuursfunksies in die onderneming 67

3.2.6.1 *Algemene bestuursfunksie* 68

3.2.6.2 *Bemarkingsfunksie* 69

3.2.6.3 *Eksterne betrekkingefunksie* 69

3.2.6.4 *Finansiële funksie* 69

3.2.6.5 *Produksiefunksie* 70

3.2.6.6 *Mannekragbestuursfunksie* 70

3.3 Organisasiestrukture en gesagsverhoudinge in ondernemings 71

3.3.1 Redes vir diversiteit in ondernemings 71

3.3.2 Voorbeelde van organisasiestrukture 71

3.3.3 Gesagsverhoudinge in ondernemings 73

3.3.3.1 *Inleiding* 73

3.3.3.2 *Spanwydte van bestuursgesag* 74

3.3.3.3 *Vaardighede van werknemers* 75

3.4 Die verskynsel van leierskap in ondernemings 76

3.4.1 Algemene perspektief 76

3.4.2 Bestuurders en leiers 79

3.4.2.1 *Die verskil tussen bestuurders en leiers* 79

3.4.2.2 *Die taak van die leier* 80

3.4.2.3 *Die taak van die bestuurder* 80

3.4.2.4 *Leier-bestuurders* 82

3.4.4 Leierskaptipes in ondernemings 83

3.4.5 Vereistes vir effektiewe leierskap 85

3.4.5.1 *Algemene vereistes* 86

3.4.5.2 *Faktore wat leierskapsukses bepaal* 87

3.4.5.3 *Redes vir mislukte leierskap* 89

3.5 Die rol van opleiding in ondernemings 90

3.5.1 Die doel van opleiding 90

3.5.2 Vereistes vir effektiewe opleiding 91

3.5.3 Opleidingstegnieke 93

3.5.3.1 *Groepwerktegnieke* 93

3.5.3.2 *Verbale tegnieke* 94

3.5.3.3 *Rollespel* 95

3.5.3.4 *Nie-verbale tegnieke* 95

3.5.3.5 *Humor* 96

3.5.3.6 *Weerspiëling (mirroring)* 97

3.5.3.7 *Algemene fasiliteringsvaardighede* 97

3.5.4 Opleidingsmetodes 98

3.5.4.1 *Brunson & Vogt se eksperimenteel-opvoedkundige metode* 98

3.5.4.2 *Roos se projekmetode* 98

3.5.4.3 *Humphrey & Halse se TELL-SHOW-DO-metode* 99

3.5.5 Dawson se opleidingstrategie 101

3.5.6 Die rol van die opleier 102

3.6 Slotopmerking 103

HOOFSTUK 4: 'n MODEL VIR ENTREPRENEURSGERIGTE LEIERSKAPONTWIKKELING EN 'n NAVORSINGSONTWERP VIR DIE EVALUERING VAN DIE MODEL

4.1 Inleiding 105

4.2 Die doel van die navorsingsmodel 105

4.3 Die besondere aard, strukturering en skedulering van die empiriese ondersoek . . 106

4.3.1 Die aard van die empiriese ondersoek 106

4.3.2 'n Maatskappymodel as organisasiestruktuur 106

4.3.3 Tydskedulering 107

4.4 Die model vir siklus een: groep A 107

4.4.1 Oriënteringsfase 108

4.4.2 Opleidingsfase 109

4.4.3 Implementeringsfase 115

4.4.4 Die teikengroep 116

4.4.4.1 Seleksie van die groep 117

4.4.4.2 Grootte van die groep 117

4.4.4.3 Motivering vir die gebruik van die spesifieke groep 117

4.4.4.4 Die rol van die groepleier (direkteur) 118

4.4.4.5 Die rol van die navorser as fasiliteerder 119

4.4.4.6 Die hou van formele vergaderings 124

4.4.4.7 Selfevaluering 125

4.5 Data-insameling vir die evaluering van die model 125

4.5.1 Kwalitatiewe navorsingstegnieke 125

4.5.2 Vereistes vir navorsingskwaliteit 126

4.5.2.1 Geldigheid (validity) 126

4.5.2.2 Betroubaarheid (reliability) 127

4.5.2.3 Oordraaglikheid (transferability) 127

4.5.2.4 Triangulasie (kruiskontrolering) 128

4.5.3 Navorsingsmetodes 128

4.5.3.1 Deelnemende waarneming 128

4.5.3.2 Fokusgroeponderhoude 129

4.5.3.3 Individuele onderhoude 131

4.5.3.4 Informele onderhoudvoering 132

4.5.4 Analise van die dokumentasie 133

4.5.4.1 Curricula vitae 133

4.5.4.2 Sinsvoltooiing 133

4.5.4.3 Joernale van die deelnemers 133

4.5.4.4 Joernaal van die navorser 134

4.5.4.5 Oop vraelyste 134

4.5.4.6 Artifakte 135

4.5.4.7 Data-analise 135

4.6 Navorsingsetiek 136

4.6.1 Oorwoë toestemming (*informed consent*) 136

4.6.2 Erkenning van privaatheid 136

4.6.3 Vertroulikheid 136

4.6.4 Fisiese en geestelike beskerming 137

4.6.5 Die bekendmaking van navorsingsresultate 137

4.6.6 Beperkinge van die navorser 137

4.6.7 Die handhawing van algemeen-geldige moreel-etiese navorsingsetiek 138

4.7 Aksienavorsing 138

4.8 Slotopmerking 139

HOOFSTUK 5: RESULTATE VAN DIE EMPIRIESE ONDERSOEK

5.1 Inleiding 140

5.2 Evaluering van siklus een (groep A) 140

5.2.1 Tydsfaktor 140

5.2.2 Afwesigheid van die leiervoog 140

5.2.3 Die rol van die groepleier 141

5.2.4 Interpersoonlike verhoudinge 141

5.3 Aanbevelings vir siklus twee (groep B) 141

5.3.1 Realistiese verwagtinge van deelnemers 141

5.3.2 Spanbou-aktiwiteite 141

5.3.3 Die aanwysing van portefeuljebestuurders 142

5.3.4 Die teenwoordigheid van 'n personeellid 142

5.3.5 Tyd van die jaar 142

5.3.6 Kontinue betrokkenheid by die deelnemers 143

5.3.7 Konsolidering van die opleidings- en implementeringsfase 143

5.4 Die implikasie van die gewysigde navorsingsontwerp vir siklus twee (groep B) . . 143

5.4.1 Faseverloop 143

5.4.2 Die betrokkenheid van die leiervoog 144

5.4.3 Tydskedulering 144

5.4.4 Aansoeke vir portefeuljes 144

5.4.5 Die aanwysing van portefeuljebestuurders 145

5.4.6 Die vergaderplek 145

5.4.7 Betrokkenheid by die deelnemers 145

5.4.8 Deurlopende evaluering 146

5.5 Die navorsingsresultate van siklus twee (groep B) 147

5.5.1 Seleksie van deelnemers 147

5.5.2 Oriënteringsfase 147

5.5.2.1 Ontmoeting met leerlinge 147

5.5.2.2 Opvolgvergadering 148

5.5.3 Implementeringsfase 149

5.5.3.1 Stigtingsvergadering 149

5.5.3.2 Opleiding van die direkteur 151

5.5.3.3 Opleiding van die personeelbestuurder 152

5.5.3.4 Opleiding van die finansiële bestuurder 153

5.5.3.5 Opleiding van die ondersteuningsbestuurder 153

5.5.3.6 Persoonlike besoeke aan die res van die deelnemers 154

5.6 Evaluering van siklus twee (groep B) 155

5.6.1 Die gebruik van Curricula vitae 155

5.6.2 Oriënteringsfase 155

5.6.3 Groepdinamika 156

5.6.3.1 Evaluering van groepdinamika deur die groeplede 156

5.6.3.2 Evaluering van groepdinamika deur die direkteur 157

5.6.3.3 Evaluering van groepdinamika deur die navorser 158

5.6.4 Die rol van die direkteur 159

5.6.4.1 Evaluering deur groeplede 159

5.6.4.2 Evaluering deur die navorser 160

5.6.5 Projekwerk 163

5.6.5.1 Die duur van projekte 163

5.6.5.2 Die aard van projekte 163

5.6.6 Werksessies en vergaderings 164

5.6.7 Departementele funksies 165

5.6.8 Inhoud van die program 166

5.6.8.1 Opleidingsinhoud 166

5.6.8.2 Sirkulering van 'n leeslys 166

5.6.8.3 Die gebruik van bestuurstegnieke 167

5.6.9 Joernale 169

5.6.9.1 Joernale van die deelnemers 169

5.6.9.2 Joernaal van die navorser 169

5.6.10 Onvoltooide sinne-oefening 169

5.6.11 Terugvoering van die ouers 170

5.6.12 Onderhoud met die leiervoog 172

5.7 Slotopmerking 175

HOOFSTUK 6: BEVINDINGE, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

6.1 Inleiding 176

6.2 Gevolgtrekkings 177

6.2.1 Gevolgtrekkings uit die literatuurstudie 177

6.2.2 Gevolgtrekkings uit die empiriese ondersoek 180

6.2.2.1 Behoefte aan entrepreneurskennis 180

6.2.2.2 *Tydskedulering* in skoolprogram 180

6.2.2.3 *Tydsduur* 181

6.2.2.4 *Lokaliteit* 181

6.2.2.5 *Ondersteuning van die skool* 182

6.2.2.6 *Posisie van die fasiliteerder* 182

6.2.2.7 *Leieridentifisering* *183*

6.2.2.8 *Entrepreneurskapsentrum* 183

6.2.3 Gevolgtrekkings uit beide literatuurstudie en empiriese ondersoek 183

6.2.3.1 *Die persoons-, entrepereneurs- en leierskapontwikkeling van die deelnemers* 183

6.2.3.2 *Die persoons- en leierskapontwikkeling van die direkteur* 185

6.2.3.3 *Die toepassing van opleidingstegnieke* 185

6.2.3.4 *Verwagtinge van die deelnemers* 186

6.2.3.5 *Die verhouding tussen die fasiliteerder en die deelnemers* 187

6.2.3.6 *Die aanwysing van portefeuljebestuurders* 189

6.2.3.7 *Interne kontinuïteit* 189

6.3 Aanbevelings 198

6.3.1 Aanbevelings vir die toekomstige gebruik van die model 198

6.3.2 Aanbevelings vir toekomstige navorsing 193

6.4 Tekortkominge van die studie 196

6.5 Slotopmerking 196

LYS VAN FIGURE

Figuur 1: *Die nuwe fasiliteringsrol van bestuurders* 26

Figuur 2: *Visie-, missie- en doelwitstelling in bestuur* 64

Figuur 3: *Die belangrikste stappe in die beplanningsiklus* 68

Figuur 4: *Die individuele ondernemer* 72

Figuur 5: *Die klein besigheid* 72

Figuur 6: *Die groeiende onderneming* 72

Figuur 7: *Die funksionele organisasiestruktuur* 73

Figuur 8: *Oriënteringsfase (fase 1)* 121

Figuur 9: *Opleiding (fase 2)* 121

Figuur 10: *Evaluering (fase 3)* 122

BYLAEREGISTER

Bylae A: Brief aan die ouers 198

Bylae B: Curriculum vitae: riglyne 200

Bylae C: Stigtingsvergadering

C-1: Sakelys 201

C-2: Notule 209

Bylae D: Maatskappystruktuur

D-1: Organogram van die maatskappy 211

D-2: Pligstate van die funksieterreine 212

Bylae E: Artifakte

E-1: Grondwet 213

E-2: Briefhoof 215

E-3: Bestelvorm 216

Bylae F: Opleidingsmateriaal: direkteur

F-1: Wenners 217

F-2: Lessons from geese 218

F-3: Idea growers/killers 219

F-4: Ten characteristics of effective meetings 220

F-5: What helps or hinders 221

Bylae G: Opleidingsmateriaal: personeelbestuurder

G-1: Kragveld-analise (aangepas) 222

G-2: Four-box analysis 223

G-3: Besluitneming en probleemoplossing 224

G-4: Doelwitstelling in die onderneming 225

G-5: Vlakke van kommunikasie 226

G-6: Gedragskenmerke van die vier sosiale style 227

Bylae H: Evalueringsvraelyste

H-1: Vraelys: spanbou 228

H-2: Evalueringsvraelys 229

H-3: Effective team-leader assessment 230

H-4: Effective team-member assessment 231

H-5: Evaluering deur die leiervoog 232

BIBLIOGRAFIE 233

HOOFSTUK 1

FUNDERING VAN DIE STUDIETERREIN

1.1 Inleiding

In 'n studie soos hierdie, waar dit om die ontwikkeling van leierskap by die mens gaan, kan 'n mens nie anders nie as om na die oorsprong van alle vorme van leierskap terug te gaan. Die ontstaan van alle lewe, dus ook leierskap by die mens, is aan God te danke. Hy was die Skepper van die aarde. Die bewys hiervan vind ons in die eerste vers van die Bybel: "In die begin het God die hemel en die aarde geskep" (Bybel 1987:11). Vir die Christen bestaan daar dus geen ander oorsprong van lewe, as dit wat deur God geskep is nie. Om hierdie rede kan God beskou word as die Leier van alle leiers. Iemand wat self geskep het, omdat Hy dit wou. God se *creatio ex nihilo* - skepping uit niks - was dus die *creatio activa* - soewereine skeppingsdaad - van God alleen (Vos & Muller 1991: 1). In die Goddelike opdrag wat die mens na die skepping ontvang het (naamlik om die aarde te bewoon, te beheers en te bewerk) het God sy leierstaak aan die mens - as Sy hoogste skepping - oorgedra. Daarmee is volle mag aan die mens gegee om, uit Gods genade, deelnemer aan die bepaling van sy lewenskwaliteit op aarde te wees:

> *Throughout history, the quality of leaders and leadership has been of prime importance: progress has depended on it, so has the defence of achievements already made... the need for leadership increases in times of turbulence, crisis and of course, change* (Syrett & Hogg 1994: xix).

Deur die gang van die eeue het die uitlewing van leiershandelinge egter 'n komplekse aangeleentheid geword. Soveel so dat effektiewe leierskap nie sonder die bemeestering van spesifieke lewens- en leiersvaardighede moontlik is nie. Navorsers is dit eens dat hierdie vaardighede *aangeleer* kan word

(Bonnington 1989:23; Hesselbein, Goldsmith & Beckhard 1996:xi; Karnes & Bean 1996:1; Rosenbach & Taylor 1993:7). Hierdie siening het die weg gebaan vir volwassenes se geïntensionaliseerde bemoeienis met die doelgerigte ontwikkeling van leierskappotensiaal by die kind:

> *Because the critical ingredient behind successful human endeavour can be summed up in one word - leadership - our professional future is dependant on* <u>*learning to lead*</u>*. Indeed, our quality of life is dependant on the quality of our own and others' leadership* (Charlton 1992:178). (Eie onderstreping.)

Die bemeestering van leiersvaardighede deur die *leerling*leier, dui dus op 'n besondere opvoedingsopgaaf wat nie behoorlik verwerklik kan word sonder die doelbewuste en spesifieke ingryping van goed toegeruste opvoeders nie. In hierdie studie gaan dit primêr om die bemagtiging van spesifieke opvoeders en leerlinge met sekere vaardighede om deel te kan hê aan bogenoemde eeue-oue Goddelike opdrag. Alle leiershandelinge op skool behoort dus afgestem te wees op die voorbereiding van jeugleiers vir hul onmiddellike, sowel as naskoolse leiersrol. Dit sal hulle in staat stel om gehoor te gee aan die kultuuropdrag van God aan die mens, naamlik om die ordelike gang van die aardse bestaan te verseker deur die doeltreffende bestuur daarvan. Dit plaas 'n onvervangbare verantwoordelikheid op die opvoeder, sowel as die jong leier, om in die gegewe temporale aard van hul medesyn op so 'n wyse met mekaar om te gaan, dat die maksimale aanleer van spesifieke leiersvaardighede sal gedy (Van der Westhuizen 1997:27).

Een van die vereistes om aan hierdie verantwoordelikheid gestand te kan doen, is die ontwikkeling van adolessente leierskappotensiaal aan die hand van 'n *eietydse* leierontwikkelingsmodel. In hierdie hoofstuk sal daar vervolgens stilgestaan word by die navorser se bewuswording van die probleem, terwyl die doelstelling met die studie gemotiveer sal word. Die metode van ondersoek, afbakening van die studieterrein en die verheldering van enkele begrippe sal ook in hierdie hoofstuk onder die loep

geneem word. Meer besonderhede oor die verdere verloop van die studie, sal aan die einde van die hoofstuk verstrek word.

1.2 Ontleding van die probleem

1.2.1 Bewuswording van die probleem

In sy hoedanigheid as senior dosent in die Departement Opvoedkunde aan die Onderwyskollege van Suid-Afrika, het die navorser bewus geword van 'n behoefte wat by opvoeders, ouers en leerlinge bestaan om adolessente wat hul in leiersposisies bevind, meer sinvol as jeugleiers te ontwikkel. Vanweë sy beroepsbetrokke navorsing oor leierskapaangeleenthede binne persoonsopvoedingverband, het die navorser uit eie ondervinding, gesprekke met onderwysleiers oor 'n breë spektrum in die onderwys, sowel as uit gesprekke met ouers oor die ontwikkeling van leerlingleiers op skool, bewus geword van 'n groot leemte wat hieromtrent bestaan. 'n Gemeenskaplike behoefte is uitgespreek vir 'n meer doelmatige leierontwikkelingsmodel wat die potensiële jeugleier aan 'n sekondêre en multikulturele stadskool beter sal toerus met meer toepaslike entrepreneursgerigte leierskapvaardighede. Die vaardighede waarna hier verwys word, is praktykgerigte vaardighede wat die jeugleier - as potensiële gemeenskapsleier - benodig om 'n suksesvolle bestuursrol in die beroepslewe te speel. Dit is derhalwe imperatief dat leiershandelinge ook op beroepsgerigte leierskapsituasies afgestem behoort te wees.

Tydens 'n loodsondersoek (kyk afdeling 1.2.2.1) wat in verskeie skole gedoen is, het dit duidelik aan die lig gekom dat entrepreneurskap 'n groterwordende rol in leierskapontwikkeling speel. Die loodsondersoek het egter ook bevestig dat die aanleer van entrepreneursgerigte denke *nie binne 'n gestruktureerde milieu plaasvind nie.* Kommer en teleurstelling word egter deurgaans deur skoolverlaters en hul ouers uitgespreek oor die langtermynwaarde wat die leierontwikkelingsprogram

vir aangewese leerlingleiers inhou. (Kyk ook afdeling 1.2.2 in hierdie verband.)

Dit blyk dat heelwat skole nie oor 'n weldeurdagte opleidingsmodel beskik wat van deursigtigheid, visie, doelmatigheid en langtermynwaarde getuig nie. Baie skole evalueer en hersien bestaande opleidingsmodelle ook nie op 'n deurlopende basis nie. Hierdie toedrag van sake bring mee dat leierontwikkeling dikwels op 'n te lukraak wyse binne 'n ongestruktureerde leierontwikkelingsmodel geskied - met die gevolg dat jeugleiers nooit werklik bemagtig word om die belangrikste bestuursbeginsels binne 'n *gestruktureerde* model onder die knie te kry nie. Daarbenewens vind die ontwikkeling van bestuursvaardighede in so 'n kunsmatige ruimte plaas, dat dit die jeugleier nie altyd effektief genoeg - soos in sommige Amerikaanse skole - op die werlikheidsituasie ná skoolverlating voorberei nie (Clark & Freeman 1990:10; Posner & Brodsky 1992:231). Die ontwerp van 'n entrepreneursgerigte leierontwikkelingsmodel, is 'n poging om 'n bydrae te lewer in hierdie verband.

1.2.2 Verkenning van die probleem

1.2.2.1 Verkenningsgesprek

Met die bewuswording van bogenoemde behoeftes as vertrekpunt, het die navorser onderhoude met verskeie skoolhoofde, departementshoofde: opvoedkundige leiding, leiervoogde en enkele leerlingraadslede aan ses multikulturele hoërskole in Pretoria gevoer (Du Toit 1996; Oosthuizen 1996; Theunissen 1996; Thuynsma 1996; Uys 1996; Van der Walt 1996; Van der Watt 1996). Die doel hiermee was om as verkenningsgesprek te dien waarin die navorser kon vasstel of daar werklik 'n behoefte by skole bestaan vir 'n eietydse leierontwikkelingsmodel, en of daar eerder 'n groter behoefte aan andersoortige jeugprogramme, anders as leierontwikkeling, bestaan. Ofskoon dit nie as verteenwoordigend van *alle* skole beskou kan word nie, het sekere behoeftes duidelik na vore getree. Tydens elke onderhoud is die hoof/ departementshoof versoek om aan te dui waar sy skool se grootste

behoefte of leemte lê ten opsigte van die volgende drie lewensterreine:

- 'n leierskapontwikkelingsprogram,
- geestelik-godsdienstige verrykingskursusse; en
- omgewingsopvoedingsprogramme.

Die loodsondersoek het feitlik sonder uitsondering aan die lig gebring dat skole steeds 'n behoefte aan sinvolle leierontwikkeling ondervind. Die meeste respondente het aangedui dat hul skool se *leierontwikkelingsprogram* opgeknap kan word. Een van die skoolhoofde het erken dat die leerlingraadskamp aan die begin van elke jaar sy skool se enigste werklike leiersgebeurtenis vir die hele jaar is. Die hoofde het ook aangedui dat leierskapontwikkeling beslis "op 'n breë basis" moet geskied (dit wil sê in elke jaargroep) *met 'n besondere intensifisering daarvan in die graad 11-jaargroep*. Op die vraag waarom skole nie van fasiliteerders gebruik maak vir meer effektiewe leierontwikkeling nie, het beide departementshoofde die skool se "geslote beleid" as rede aangevoer. Op 'n verdere vraag, naamlik of die skool se leierontwikkelingsprogram matrieks met voldoende beroepsgerigte leierskapkennis toerus, is hierdie aspek as 'n groot bestaande leemte beskou.

Dit was insiggewend dat daar by slegs een skool 'n behoefte aan *geestelik-godsdienstige verrykingskursusse* bestaan het. Die res was van mening dat hierdie aspek reeds deur die plaaslike VCSV-tak, of deur middel van bekwame onderwysers in die Bybelonderrigperiode aangespreek word. Skole sou ook graag wou sien dat leerlinge by omgewingsopvoedingsprogramme betrek sou word - veral waar leerlinge se gesindheid teenoor die omgewing meer positief kan verander deur groter betrokkenheid by en kontak met die natuur. Na al die respondente se mening, kan en behoort laasgenoemde egter sonder veel moeite in enige dinamiese leierontwikkelingsmodel gehuisves te kan word.

Wat die aanleer van spesifieke leierskapvaardighede aanbetref, het 'n verkenningsgesprek met twee ervare leiervoogde (een op die platteland en die ander in die stad) aan die lig gebring dat daar 'n behoefte bestaan vir die ontwikkeling van algemene bestuursvaardighede soos beplanning, doelwitbepaling, probleemoplossing en evaluering binne 'n gestruktureerde ruimte (Alberts 1996; Lock 1996). Ofskoon hierdie aspekte wel aangespreek word, besef die leiers nie dat dieselfde beginsels in die na-skoolse lewe toegepas kan word nie. Die waarskynlikste rede hiervoor is dat hierdie inligting van tyd tot tyd op 'n ongestruktureerde wyse, in die vorm van afsonderlike lesings, aangebied word.

Behoefte aan 'n spesifieke en toegeruste onderwyser wat as leiervoog kan optree, is ook sterk benadruk. Dit was veral die departementshoofde wat aangedui het dat hulle, as gevolg van 'n oorvol werkprogram, nie behoorlik by die leiersgebeure betrokke kan raak nie - veral nie wat die ontwikkeling van bestaande leierskursusse betref nie. Die ontwikkeling van die beoogde model is derhalwe deur al bogenoemde leerkragte verwelkom. Uit die verkenningsgesprekke het dit dus duidelik na vore gekom dat skole die grootste behoefte het aan 'n vars, eietydse leierontwikkelingsmodel. Ofskoon daar by die kind 'n groot behoefte is aan geestelik-godsdienstige inhoude wat rigtinggewend van aard is, word hierdie behoefte skynbaar reeds op 'n bevredigende wyse aangespreek.

1.2.2.2 Literatuurverkenning

'n Literatuurverkenning het aan die lig gebring dat die aanleer van leierskap- en lewensvaardighede in die meeste Suid-Afrikaanse skole nog glad nie tot sy reg kom nie. Hierdie siening word deur amptelike verslae van al die voormalige onderwysdepartemente (wat nog bestaan het toe die ondersoek gedoen is en soos saamgevat in die Hoofverslag: Koester ons Jeug, 1990) bevestig. Volgens die Hoofverslag: Koester ons Jeug (DOK 1990:11) kom lewensvaardigheidsprogramme (soos leierontwikkeling) nie tot hul reg nie, as gevolg van 'n gebrek aan tyd in die aanbieding daarvan, asook 'n gebrek aan opgeleide personeel om hierdie programme aan te bied.

Daarbenewens pas programme ook nie altyd goed genoeg aan by individuele leerlinge se ontwikkelingspeil en hul behoeftes in elke besondere stadium nie. Hieruit blyk dit dat beide die onderwyser en die leerling baat kan vind by 'n praktykgerigte leierontwikkelingsprogram waarin die jeugleier die geleentheid kan kry om verskeie leiers- en lewensvaardighede te ontwikkel.

'n Voorlopige literatuurstudie het duidelik getoon dat die ontwikkeling van leierskap 'n dinamiese gebeure is wat onderworpe is aan voortdurende verandering en vernuwing:

> *Business school academics have learned to their cost (and the considerable diminishment of their egos) that world-class leaders do not respond to traditional learning methods. Programmes for chief-executives require tuition that responds to their individual needs and tutors that act as 'facilitators of learning', creating comfortable but challenging environments in which groups of peers are enabled to draw on each other's experiences in discussions disciplined by academic rigour* (Syrett & Hogg 1994:xxii).

Skole se leiervoogde wat werklik erns met hul taak as bevorderaars van jeugleierskap wil maak, behoort dus deeglik kennis te neem van die jongste tendense in soverre dit die benadering tot en metodes van leierskapontwikkeling aanbetref. Voogde behoort derhalwe voortdurend na nuwe modelle te soek en bereid te wees om, waar moontlik, die mees geskiktes te implementeer.

1.2.3 Probleemstelling

Uit die voorafgaande verkenning van die probleem blyk dit duidelik dat daar 'n groot behoefte by sommige sekondêre skole bestaan aan 'n entrepreneursgerigte leierontwikkelingsmodel wat potensiële adolessente leiers nie alleen toereikend vir hul huidige leiersrol (*skoollewe*) nie, maar in besonder ook

vir hul latere leiersrol (*beroepslewe*), sal voorberei. Die kernvraag waarom die onderhawige studie draai, is dus: *hoe behoort 'n leierontwikkelingsmodel te lyk wat adolessente 'n geleentheid bied om entrepreneursgerigte leierskapkennis en -vaardighede binne 'n gestruktureerde ruimte op 'n meer prakties-toepaslike wyse aan te leer?* Hierdie vraag bemoei hom met die soeke na 'n geskikte model wat die aanleer van spesifieke leierskapskennis en vaardighede by adolessente sal bevorder. Die daarstelling van so 'n navorsingsontwerp, as 'n poging om hierdie geïdentifiseerde leemte te vul, sal in hoofstuk 4 aandag geniet. Vervolgens is dit gepas om, met die probleemstelling duidelik geformuleer, stil te staan by die doelwitte wat met die studie nagestreef word.

1.3 Doelstelling met die studie

Die onderhawige studie is 'n poging om 'n prakties-uitvoerbare oplossing te vind vir die voorafgaande probleem deur *die daarstelling van 'n entrepreneursgerigte leierontwikkelingsmodel waarbinne die adolessent meer gestruktureerde leierskapopleiding binne 'n sinsamehangende ruimte sal ontvang.* Die doel hiermee is vierledig, naamlik:

- Om skoolleiers in die proses toe te rus met bestuurs- en persoonsvaardighede wat hulle in Graad 12 as skoolleiers kan toepas tot voordeel van die breë skoolgemeenskap.

- Die maksimale bemagtiging van jeugleiers met die nodige kennis en vaardighede om hul leiersrol op skool, sowel as nà skoolverlating, binne 'n entrepreneursgerigte situasie meer betekenisvol te vervul - soos omskryf in afdelings 2.4.2.1 en 2.4.2.2. Sodanige ervaring kan van groot waarde wees in die moontlike stigting van 'n eie entrepreneursaak.

- Om die leerlingleier (as voornemende skoolverlater) meer vertroud te maak met die ontstaan en werking van 'n dinamiese organisasiestruktuur en werkkultuur binne 'n gevestigde onderneming. Die jeugleier behoort vroegtydig kennis te neem van die verskillende departemente binne so 'n onderneming, die verskillende funksies van en interaksie tussen elk, asook van die psigies-stuwende sosiale en menslike *kragte* soos groepdinamika, intrinsieke motivering en selfvervulling wat binne 'n organisasie figureer.

- Om leerlingleiers die geleentheid te bied om ervaring op te doen in praktiese beroepsverkenning, byvoorbeeld in die bemarkingswese, finansiële en personeelbestuur.

In 'n tydperk wat toenemend gekenmerk word deur werkloosheid en beperkte geleentheid tot verdere studie, is dit gewens dat die leierskapbegaafde leerling hierdie moontlikheid sterk sal oorweeg. Ofskoon nie alle skoolverlaters weens finansiële en ander oorweginge (soos 'n gebrek aan kennis en ervaring) by magte is om onmiddellik met so 'n onderneming te kan begin nie, kan die uiteindelike bereiking van hierdie ideaal tog in die vooruitsig gestel word. Volgens Cox en Cooper (in Syrett & Hogg 1994:373) is hierdie siening nie so vergesog nie, as hulle beweer:

> *Several MD's did say that they first began to <u>recognise</u> and <u>develop</u> 'leadership' and 'influence' skills at school. There is no evidence that any one type of school is better than another in this respect. It seems to be very much determined by <u>individual teachers and the opportunities they create.</u>* (Eie onderstreping.)

Uit bogenoemde navorsers se bevindinge blyk dit dus baie duidelik dat die leiervoog wel 'n verskil in hierdie verband kan maak. (Kyk ook afdeling 2.7.5 in hierdie verband.) 'n Verdere implikasie van

die voorgenome leierontwikkelingsmodel, is die geleentheid wat aan die betrokke leerlinge gegee word om hul *eie* geleenthede vir die ontwikkeling van hul entrepreneurskap- en leierskapvaardighede te skep. Anders as in die konvensionele model, waar die leerlingleier dikwels passief op die inisiatief van medeleiers of die leiervoog wag, word die leier aangemoedig om sy eie inisiatief te gebruik om selfgestelde doelwitte te bereik deur eie geleentheidskepping. Hierdie benadering behoort 'n groter uitdaging te rig aan die adolessent se vermoë om uitsonderlike kreatiwiteit en ondernemingsgees aan die dag te lê.

1.4 Metode van ondersoek

In die onderhawige studie word van 'n breedvoerige literatuurstudie, sowel as 'n empiriese ondersoek gebruik gemaak.

1.4.1 Literatuurstudie

Die volgende metodes word in die literatuursoektog betrek:

- STAR-Joernaaldatabasis (RGN)
- DIALOG-databasissoektog onderneem deur Unisa-biblioteek. Die soektog is gebaseer op die volgende bronne:
  - Bibliografiese indeks
  - Unisa-katalogus (OPAC-soektog van verwysings na boeke in die Unisa-biblioteek)
  - SABINET-soektog van verwysings na materiaal in Suid-Afrikaanse biblioteke
- CD-ROM-soektog van verwysings na tydskrifartikels en boeke

- CD-ROM-soektog van verwysings na Suid-Afrikaanse materiaal onderneem deur die Unisa- en RGN-biblioteek
- Dialektiese gesprekke (intersubjektiewe gesprek en navraag)
- Navorsing word onder andere in die biblioteke van Unisa, die RGN, UP en RAU gedoen.

1.4.2 Empiriese ondersoek

In die empiriese navorsingsprojek sal daar hoofsaaklik van *kwalitatiewe navorsingstegnieke* gebruik gemaak word. (Kyk afdeling 4.5 vir meer besonderhede.) Deelnemers sal dus nie geïsoleerd van hul alledaagse roetine by die empiriese ondersoek betrek word nie. Ten slotte sal daar *interpretatief* te werk gegaan word om sodoende die betekenisse en simbole wat alledaagse menslike handelinge onderlê te *verstaan* - eerder as om menslike gedrag in terme van algemeengeldende wette te *verklaar*. Kwalitatiewe navorsing is juis gebaseer op 'n naturalisties-fenomenologiese filosofie - wat van die veronderstelling uitgaan dat die werklikheid 'n interaktiewe en gedeelde sosiale werklikheid is wat as sulks deur die individu beleef en geïnterpreteer word. Die navorser se beskrywing en interpretasie van die individu se belewing van hierdie werklikheid berus op woorde en nie soseer op numeriese data nie. McMillan & Schumacher (1993:373) verifieer dit as volg:

> *Qualitative research is concerned with understanding the social phenomenon from the participant's perspective. Understanding is acquired by analyzing the many contexts of the participant's and by narrating participant's meanings for these situations and events. Participant's meanings include their feelings, beliefs, ideals, thoughts, and actions.*

Dit spreek dus vanself dat dieselfde benadering in hierdie studie gevolg sal word.

1.5 Afbakening van die studieterrein

Die ontwikkeling van leierskapvaardighede by adolessente is in wese 'n suiwere opvoedingsaangeleentheid wat nie losstaan van die totale opvoedingsgebeure nie. Dit erken alle (psigo)pedagogiese essensies wat eie is aan die adolessent se wordingsgang as synde kind-in-totaliteit op weg na behoorlike volwassenheid. Ofskoon die kind-in-totaliteit by die leierontwikkelingsgebeure betrokke is, word die studieterrein nogtans deur die volgende begrens:

- 'n deeglike bestudering en omskrywing van die begrip *leierskap* vanuit die literatuur, asook die bestudering van die jongste benaderings tot hedendaagse leierskapontwikkeling en - uitlewing;

- die identifisering, omskrywing en bespreking van relevante inhoude wat die besondere samestelling, bestuurs- en funksieterreine van die groot onderneming belig - wat as 'n norm of riglyn kan dien vir die ontwikkeling van skoolleiers se entrepreneursvernuf;

- die motivering van skoolleiers tot aktiewe deelname aan die leiersgebeure in die ontwikkelingsmodel; en

- die uiteindelike evaluering van die waarde van die program.

'n Gebalanseerde leierontwikkelingsmodel behoort uit 'n teoretiese, sowel as 'n praktiese komponent te bestaan. Leierskap is immers 'n *handeling* wat plaasvind (Alder 1995:11). Om hierdie rede sal daar in hierdie studie deeglike aandag gegee word aan die praktykgerigte uitlewing van leiersgedrag. Teoretiese kennis, sowel as praktiese ervaring, word dus geïntegreerd deur die onderhawige studie ingesluit. Met die metode van ondersoek en navorsingsprobleem duidelik omskryf, is dit vervolgens

gepas om enkele belangrike begrippe verder te belig.

1.6 Begripsomskrywing

1.6.1 Entrepreneur

Die woord *entrepreneur*, wat reeds in 1775 in Frankryk gebruik is, is afgelei van die Franse woorde *entre* (onder) en *preneur* (neem). Die term word veral gekoppel aan die *neem* van risikos in sakeverband waar buitengewone waagmoed vereis word (Binks & Vale 1990:9; Kuehl & Lambing 1994:30). Dit word bevestig deur Bowler (1995:4) se omskrywing van 'n entrepreneur as 'a person with the ability to identify business opportunities, who has the courage to utilize these opportunities and manage these opportunities at a profit.'

Die meeste navorsers is dit eens dat *innovasie* en entrepreneurskap sinoniem met mekaar is. So is Drucker (1994:25) van mening dat die entrepreneur voortdurend 'searches for change, responds to it, and exploits it as an opportunity.' Entrepreneurs word verder beskou as diegene wat daarin slaag om 'n *nuwe* mark vir *nuwe* kliënte te skep deur die gebruik van toepaslike entrepreneurstrategieë en leierskapsvaardighede (Birley & MacMillan 1997:108-110; Drucker 1994:233). Navorsers stem ook saam dat entrepreneurskap nie soseer dui op spesifieke persoonlikheidskenmerke nie, maar - net soos in die geval van leierskap - eerder op spesifieke *handelinge*: "The term (entrepreneurship) does not refer to the size or age of an enterprize, but to a certain kind of activity" (Bowler 1995:15). Dit verklaar die noue verwantskap wat daar tussen lewens-, entrepreneurskaps- en leierskapvaardighede bestaan:

> *People and organizations showing enterprise have the drive, energy, creativity and leadership to see tasks through to completion by individual effort or successful*

teamwork (Cannon 1991:2).

Die ooreenkoms tussen lewensvaardighede, leierskap- en entrepreneursvaardighede kom nog duideliker na vore in Bowler (1995:15) se beskrywing van die belangrikste vaardighede waaroor suksesvolle entrepreneurs behoort te beskik, naamlik: 'n positiewe selfbeeld; inisiatief en onafhanklike optrede; aanvaarding van verantwoordelikheid; die vermoë om te kan organiseer en probleme op te los; toegewyde daarstelling en bereiking van doelwitte asook die vermoë om berekende en intelligente risikos te neem. Enterpreneurskap kan deur 'n individu of in groepverband aan die dag gelê word. Vir die doeleindes van hierdie studie sal daar egter volstaan word by entrepreneursgerigte leierskaphandelinge in groepverband. Ten slotte sal die navorsingsontwerp poog om al die vaardighede in die vorige paragraaf by die deelnemers te verwerklik.

1.6.2 Leierskap

In die omskrywing van leierskap, kan daar maklik verval word in die weergee van 'n verskeidenheid definisies daarvan. Die meeste omskrywings belig na die navorser se mening slegs enkele grepe uit die wese van leierskap en toon 'n totale gebrek aan volledigheid. Die konsep van leierskap het uiteenlopende akademies-verklarende vertrekpunte, intra- en interpersoonlike komplekshede, perspektiewe en benaderings. Ulrich (in Hesselbein *et al.* 1996:210) se siening van die kompleksiteit daarvan is moontlik die mees omvattende verklaring daarvan:

> *The complexities of leadership are paradoxical: it is an art and a science, it involves change and stability, it draws on personal attributes and requires interpersonal relationships, it sets visions and results in actions, it honors the past and exists for the future, it manages things and leads people, it is transformational and transactional, it serves employees and customers, it requires learning and unlearning, it centres on*

values and is seen in behaviours. Leadership, like the inner workings of a computer, is a complex set of relationships, systems, and processes that few fully master.

Dit verklaar waarom Syrett & Hogg (1994:xix) beweer: "Leadership is an endless subject and endlessly interesting because you can never get your conceptual arms fully around it. I always feel rather like a lepidopterist chasing a butterfly." Maar, wat *is* leierskap dan nou eintlik? Cronje, Hugo, Neuland en Van Reenen (1994:122) en Rost (1991: 95) beskou leierskap vanuit die hoek van die bestuurswese as die vermoë om individue en groepe so te beïnvloed tot verandering, dat hulle gewillig daarna streef om die groep of onderneming se doelwitte so effektief moontlik te bereik - die sogenaamde hoërorde effektiwiteit. Om hierin te kan slaag, is dieselfde skrywers van mening dat leiers gebruik maak van gesag, mag, invloed en delegering om gestelde doelwitte te bereik. Om aan te toon presies hoe uiteenlopend sieninge oor leierskap is, is Syrett & Hogg (1994:376) op hul beurt weer van mening dat effektiewe leiers 'are people who can get others to do things without having to exercise power, authority or force.'

Nog 'n kenmerk van leierskap is dat dit nie 'n statiese konsep is nie. In afdeling 2.2 word 'n kursoriese oorsig oor die veranderende benaderings tot leierskap gegee. 'n Eietydse benadering tot leierskap, is Gordon (Rogers 1992:243) se verwysing na enkele belangrike sleutelelemente wat in leierskap figureer:

Other key elements of the new leadership include building trust, empowering, affirming values, serving as a symbol, riding the waves of change, raising followers to higher levels of productivity, self-actualization, and social responsibility.

Uit die literatuur word dit duidelik dat die dae van selfgesentreerde, outokratiese leiersfigure vir goed getel is. Hierdie siening van leierskap is reeds 'n dekade gelede deur 'n stelsel van deelnemende

bestuur en bemagtiging vervang. Leierskap is handelinge wat in spesifieke verhoudings tussen mense belê - en is nie langer net 'n sekere posisie wat besit of beklee word nie (Bray 1995:17). Die meesterskap van leierskap is juis ingebed in die verskynsel dat leiers gevolg sal word deur medeleerlinge, vanweë hul vermoë om respek by die groep wat gelei word af te dwing. Hierdie siening sal ook deurlopend as uitgangspunt dien vir die leiershandelinge van deelnemers aan hierdie projek.

1.6.3 Leierskapontwikkeling

Die identifisering en aanwysing van leiers op skoolvlak dien geen doel as daar nie 'n doeltreffende model of ontwikkelingsprogram bestaan nie. So 'n ontwikkelingstrategie behoort aktueel, doelmatig en dinamies te wees. Dit beteken dat al die komponente van so 'n program onder die soeklig sal kom ten einde tekortkominge deur die nodige volwasse of mede-leierbegeleiding aan te vul. Leiers moet ook genoegsame geleentheid gebied word om hul potensiaal onder gekontroleerde omstandighede ten volle te ontwikkel, deur die toepassing van nuutverworwe kennis (Findorff 1991:131; Smith 1993: 28). Die begrip "*ontwikkel*" dui immers op 'n dinamiese gebeure vol 'multiple alternatives in terms of content and strategies' wat daagliks plaasvind (Green 1992:64).

'n Voorvereiste hiervoor, is egter dat leiers hulself as leerders sal sien - wat gebore is uit eie belangstelling en leergierigheid. Ontwikkeling dui verder op 'n voorwaartse, nie-statiese beweging in die rigting van 'n vasgestelde doelwit. 'n Verandering is met ander woorde besig om plaas te vind, maar altyd 'n verandering-tot-verbetering (van die leier se leierspotensiaal) sodat die leier met die nodige kennis, vaardighede en gesindheid 'n leiersrol in sy skool en later ook in die gemeenskap kan vervul (Kagan 1994:53). Ontwikkeling behoort dus afgestem te wees op die voorbereiding van die individu op veranderende *scenarios* - soos tans in Suid-Afrika die geval is. (Vergelyk die gunstige entrepreneursklimaat met dié van 'n dekade of twee gelede.)

1.6.4 Leiervoog

Die leiervoog is die onderwyser, manlik of vroulik, wat as koördineerder van die leierontwikkelingsprogram deur die skoolhoof vir hierdie taak aangewys word. Baie skole het deur die jare heen in die gebruik verval om die Departementshoof: Opvoedkundige Leiding of die Adjunkhoof as leiervoog te benoem. Dit staan hoofde egter vry om *enige* personeellid wat hy/sy bekwaam vir die taak ag, as leiervoog aan te wys. (Kyk afdeling 2.7.3 vir verdere besonderhede oor die persoons- en beroepsbeeld van die leiervoog.)

1.6.5 Vaardighede

Volgens Winfield (1988:35) is 'n vaardigheid 'n reeks handelinge wat alleenlik deur ondervinding en inoefening bemeester word:

> *A skill is any series of mental or physical acts executed in such a way as to demonstrate complete control by the executor. Complete control depends on the building up of co-ordinated activity involving different senses, our mental abilities and our muscles. Skills are learnt by building from experience and practice.*

Vaardighede word alleen deur harde werk, en die nodige opvoedkundige leiding en praktiese ondervinding aangeleer. Die potensiële leier moet dus nie net oor bepaalde sosiale vermoëns beskik nie, maar moet in sekere omstandighede geplaas word waar veelvuldige funksionele leierskapvaardighede geoefen en beoefen kan word. Vaardighede kan dus nie aan 'n ander persoon oorgedra word nie, maar moet deur elke individu vanuit die self ontdek word. Daarom is vaardighede en tegnieke nie dieselfde nie. 'n *Tegniek* wys op 'n sekere manier waarop iets gedoen kan word, terwyl 'n *vaardigheid* verwys na die bemeestering van sodanige tegniek. 'n Vaardigheid is na die

navorser se mening 'n aktiwiteit of handeling wat met voldoende oefening so uitgevoer word, dat dit die gestelde standaard of doelwit telkens effektief bereik. Alle gewensde leiersgedrag behoort na deeglike inoefening so uitgevoer te word, dat dit elke keer die gestelde standaard of doelwit bereik. Eers dan kan daar sprake wees van 'n leiersvaardigheid wat bemeester is. Bemagtiging van jeugleiers lê juis in die bemeestering van sulke vaardighede (Conger 1993:52; Plunkett & Attner 1992:606 & Strydom 1991:32).

1.6.6 Lewensvaardighede

Alhoewel daar in dié studie nie spesifiek na *lewensvaardighede* verwys word nie, blyk dit tog duidelik uit die literatuur dat leierskapvaardighede by implikasie ook toepaslike lewensvaardighede insluit. Omskrywing van 'n begrip soos "vaardighede" sou dus onvolledig en selfs kortsigtig wees indien "lewensvaardighede" nie ook onder die loep geneem word nie. Ofskoon leiersvaardighede en lewensvaardighede geensins sinonieme is nie, kom daar nietemin dikwels oorvleueling voor. Om hierdie rede is die meeste leiersvaardighede terselfdertyd ook lewensvaardighede - en andersom. Presies hoé leiers- en lewensvaardighede verwant is, blyk duidelik uit Schmidt, Brown & Waycott (1988:113) se stelling, naamlik dat laasgenoemde 'covers skills and competencies that an individual needs to sustain and enrich life, primary skills necessary for an individual's physical and emotional well-being, and the kind of behaviour based on psychological learning needed to help people cope with predictable developmental tasks'.

Daarbenewens bestaan lewensvaardighede uit 'n hele reeks vaardighede wat (soos met leierskap) aangeleer kan word ten einde suksesvol by veranderende lewensomstandighede te kan aanpas (Rice 1991:143). In afdeling 2.3.2 word 'n verdere uiteensetting van die verwantskap tussen lewens- en leierskapvaardighede gegee.

1.6.7 Adolessensie

Die woord adolessensie is afgelei van die Latynse werkwoord *adolescere* wat *om te groei tot volwassenheid* beteken. Die aanvang van adolessensie verskil van individu tot individu en van kultuur tot kultuur. Daarom kan die aanvang daarvan nouliks nader vasgestel word as tussen 11 en 13 jaar. Om dieselfde rede word die einde van adolessensie tussen 17 en 21 jaar bereik. Vir die doeleindes van hierdie studie sal daar in die verwysing na adolessente leiers, spesifiek verwys word na leerlinge in die sekondêre skool (Louw 1990:393; Van Rensburg, Landman & Bodenstein 1994:4).

1.7 Verloop van die studieprogram

Hoofstuk 1 is 'n oriëntering ten opsigte van die voorgenome studie wat dien as inleidende agtergrond vir die res van die studie. Die bewuswording, probleemstelling en doelstellings van die studie dien as vertrekpunt, terwyl die verdere verloop van die studie 'n poging sal wees om die behoeftes wat in die probleemstelling geïdentifiseer is, behoorlik te ondervang met enkele praktykgerigte aanbevelings.

Hoofstuk 2 bevat 'n historiese oorsig oor leierskap as 'n antropologiese verskynsel. Die verskillende benaderings tot leierskap, die verhouding tussen lewensvaardighede en leierskapvaardighede, sowel as 'n omskrywing van die aard en wese van leierskap word gegee. Die doelwitte en metodes vir leierontwikkeling word ondersoek, terwyl die rol van die leiervoog ook aandag sal geniet.

Die aard en wese van leierskap in die bestuurswese word in hoofstuk 3 in perspektief geplaas. Hier sal 'n deeglike studie gemaak word van organisasiestrukture, terwyl die filosofiese begronding van doeltreffende ondernemingsbestuur nagevors sal word. Die praktiese uitlewing van leierskap binne die funksionering van 'n onderneming sal ook besondere aandag geniet. In hierdie hoofstuk sal dus gepoog word om alle teoretiese aspekte van 'n eietydse model vir 'n meer ondernemingsbestuursgerigte

leierontwikkelingspraktyk weer te gee.

Hoofstuk 4 sal bestaan uit die daarstelling van 'n navorsingsontwerp, terwyl die verloop en resultate van die ondersoek in hoofstuk 5 bespreek sal word.

Ten slotte sal hoofstuk 6 gewy word aan gevolgtrekkings en aanbevelings waartoe daar uit die literatuurstudie en empiriese navorsing in die vorige hoofstuk gekom is. Die verloop van die studieprogram poog om 'n logiese volgorde van gebeure weer te gee, ten einde die doelwitte van die voorgenome studie op die mees geordende en geskikte wyse te bereik.

HOOFSTUK 2

DIE FUNDERING VAN LEIERSKAP AS ANTROPOLOGIESE VERSKYNSEL

2.1 Inleiding

Met die fundering van leierskap as antropologiese verskynsel, het hierdie hoofstuk ten doel om as 'n oorsig oor die ontwikkeling van benaderingswyses tot leierskap as antropologiese verskynsel te dien. Met hierdie gegewene as vertrekpunt, is dit gepas om ook 'n blik te werp op die jongste leierskapbenadering in 'n strewe na die begronding van 'n eietydse leierontwikkelingsmodel. In 'n tydperk wat gekenmerk word deur ongekende staatkundige en sosiale veranderinge, is dit van kritieke belang dat jong leiers meer as ooit tevore in voeling met die veranderende naskoolse beroepswerklikheid voorberei sal word. Om aan hierdie eis te voldoen, en omdat leierskap nie 'n statiese gebeure is nie, kan die skool se benadering tot leierskapontwikkeling verouderd en dus heeltemal ontoereikend wees indien die leiervoog nie hiermee rekening hou nie. Dit is dus belangrik dat elke opvoeder deeglik sal kennis neem van die opkomende (*emerging*) beskouing van leierskap (soos weergegee in afdeling 2.2.3.) Die hoofstuk het ook ten doel om die onwegdinkbare rol wat lewensvaardighede in 'n eietydse leierontwikkelingsmodel speel, te belig. Ten slotte sal die fasiliteringsrol van die leiervoog ook onder die loep geneem word.

2.2 Historiese perspektief op leierskapdenke

2.2.1 Inleiding

Indien *leierskap* by implikasie die beheer van die mens oor sy onmiddellike omgewing beteken, is leierskap so oud soos die mens self. Op watter stadium van die menslike bestaan leierskap egter sy

wetenskaplike beslag gevind het, is onseker. Wat wel 'n ontiese gegewene is, is dat die evolusionêre verfyning van die mens se woon- en werkkultuur, onafwendbare spesialisasie op feitlik alle lewensterreine meegebring het. Ook wat leierskap betref - dink maar aan leiers met uiteenlopende bydraes soos die Einsteins, Mozarts en Da Vinci's. Verskillende *soorte* leierskaptipes, waaronder tiranne soos Hitler en charismatiese leiers soos Rooseveldt, het ook die lig gesien Maar dit is veral die afgelope vyftig jaar waarin leierskap, as 'n komplekse antropologiese verskynsel, verskeie veranderinge ondergaan het. So deeglik is daar kennis geneem van die rol wat leiers in 'n veranderende wêreld speel, dat daar in die sewentiger- en tagtigerjare van hierdie eeu 'n eenhonderd persent toename in geskrewe literatuur oor leierskap as antropologiese verskynsel was (Massie & Douglas 1992:230; Rosenbach & Taylor 1993:96; Wright 1996:176-179; Zorn & Violanti 1993:70).

Dit was veral die "nuwe" rol van die leier as onderhandelaar, bemiddelaar en arbiter, wat 'n groot klemverskuiwing ondergaan het. Die mees waarskynlike rede hiervoor, is die huidige strewe na wêreldvrede deur die bereiking van internasionale samewerking en die soeke na vreedsame onderhandelinge - eerder as destruktiewe militêre offensiewe. Magsleierskap is deur konsensuspolitiek vervang. Leiers is ook lank nie meer alleenbemagtigdes nie, maar gebruik hul magsposisie om dié wat onder hul gesagsleiding staan, te bemagtig (Hesselbein *et al.* 1996:68). (Kyk ook afdeling 2.2.3.) Ook in Suid-Afrika het die heropbou- en ontwikkelingsprogram (HOP) 'n nuwe gees van ondernemerskap die maatskappy ingeblaas. Jong leiers word toenemend meer aangemoedig om hul vaardighede en vernuf in te span om werkgeleenthede en welvaart te skep.

Hierdie veranderende perspektief op leierskap, naamlik vanaf 'n "struggle"-benadering tot 'n *entrepreneurskapbenadering*, het in 'n groot mate hierdie studie geïnspireer. Die onderhawige studie is juis 'n poging om 'n bydrae te lewer tot die voorbereiding van jeugleiers om suksesvol tot hierdie nuwe uitdaging toe te tree, naamlik as moontlike entrepreneurs en werkskeppers in eie reg. Dit is iets wat alleen deur doelgerigte opleiding en geleentheidskepping bewerkstellig kan word.

Ten einde te verseker dat leiervoogde in hul benadering tot leierskapontwikkeling nie in reeds uitgediende praktyke van die verlede verval nie, sal daar vervolgens kortliks stilgestaan word by die historiese ontwikkeling van verskillende benaderings tot leierskap.

2.2.2 Verskillende benaderingswyses tot leierskap

Filosofiese denke oor leierskap is in die laaste helfte van die eeu deur verskeie benaderingswyses tot leierskapbeoefening gekenmerk. Hierdie benaderings word deur verskeie navorsers gereduseer tot die onderstaande moontlikhede (Dawson 1993:105-109; Fox, Schwella & Wissink 1991:102-107; Hollander & Offerman 1990:178-182; Massie & Douglas 1992:236-248; Moran 1992:479; Rosenbach & Taylor 1993:62):

Eienskappe-benadering	'n Lang lys van aangebore leierseienskappe of persoonlikheidstrekke word voorgehou aan die hand waarvan ware leierskap "gemeet" kan word. Hoe langer die lys eienskappe (soos eerlikheid, moed, betroubaarheid) hoe beter die kwaliteit leierskap.
Situasie-benadering	Sekere leiers kan slegs in 'n bekende of spesifieke situasie (of groep) as leiers funksioneer. Leierskap is dus situasiegebonde: die situasie het die leier se gedrag bepaal.
Groep-benadering	Die leiersfunksie word onder groeplede verdeel. Wie ook al op 'n gegewe oomblik die leiersfunksie vervul, is op daardie oomblik die leier.
Funksionele benadering	Spesifieke funksies word deur spesifieke individue (leiers) verrig. 'n Leier hoef dus nie alles self te doen of te weet nie. ('n Uitvloeisel hiervan is die skep van drie basiese bestuursvlakke: top, middel en laervlakbestuur).

Die afgelope dekade of twee is al hierdie benaderings tot leierskap deur 'n benadering van *bemagtiging* vervang.

2.2.3 Bemagtiging: 'n kontemporêre benadering

In die verlede het die spil van die meeste leiershandelinge om die persoon, karakter en styl van die leiersfiguur gedraai. Leierskap aan die einde van hierdie eeu word egter gekenmerk deur 'n sensitiewe erkenning van die behoeftes van diegene oor wie leiding geneem moet word. Die persoonlike stempel wat die aangewese leiersfiguur in 'n gegewe situasie afdruk, het afgewentel na die behoeftes en begeertes van die massa wat gelei moet word. Nuwe terme soos *unbandling, unleashing, networking, clustering* en *groupware* is geskep om die nuwe verligte leiersbenadering mee te beskryf. Laasgenoemde begrip omsluit moderne elektroniese en rekenaartegnologie soos E-mail, Internet, Voice mail, local area network (LAN) en videokonferensies (Bloom & Sheerer 1992:579; Fitzmaurice 1992:544; French & Bell 1995:99; Johansen 1991:10).

Inmiddels het dit algemene bestuurspraktyk geword om belangrike besluite te neem op aanbeveling van adviesrade, forums, konsultante en onderhandelingspanne - met verteenwoordigers oor 'n breë spektrum tot op grondvlak. Die hedendaagse leier word nie langer deur die massa bemagtig om sekere besluite te neem nie, maar gebruik sy posisie om die massa se behoeftes te eerbiedig. Deur werknemers se wil oor spesifieke aangeleenthede te erken, word individue of organisasies op grondvlak bemagtig om inspraak in besluitneming te verkry:

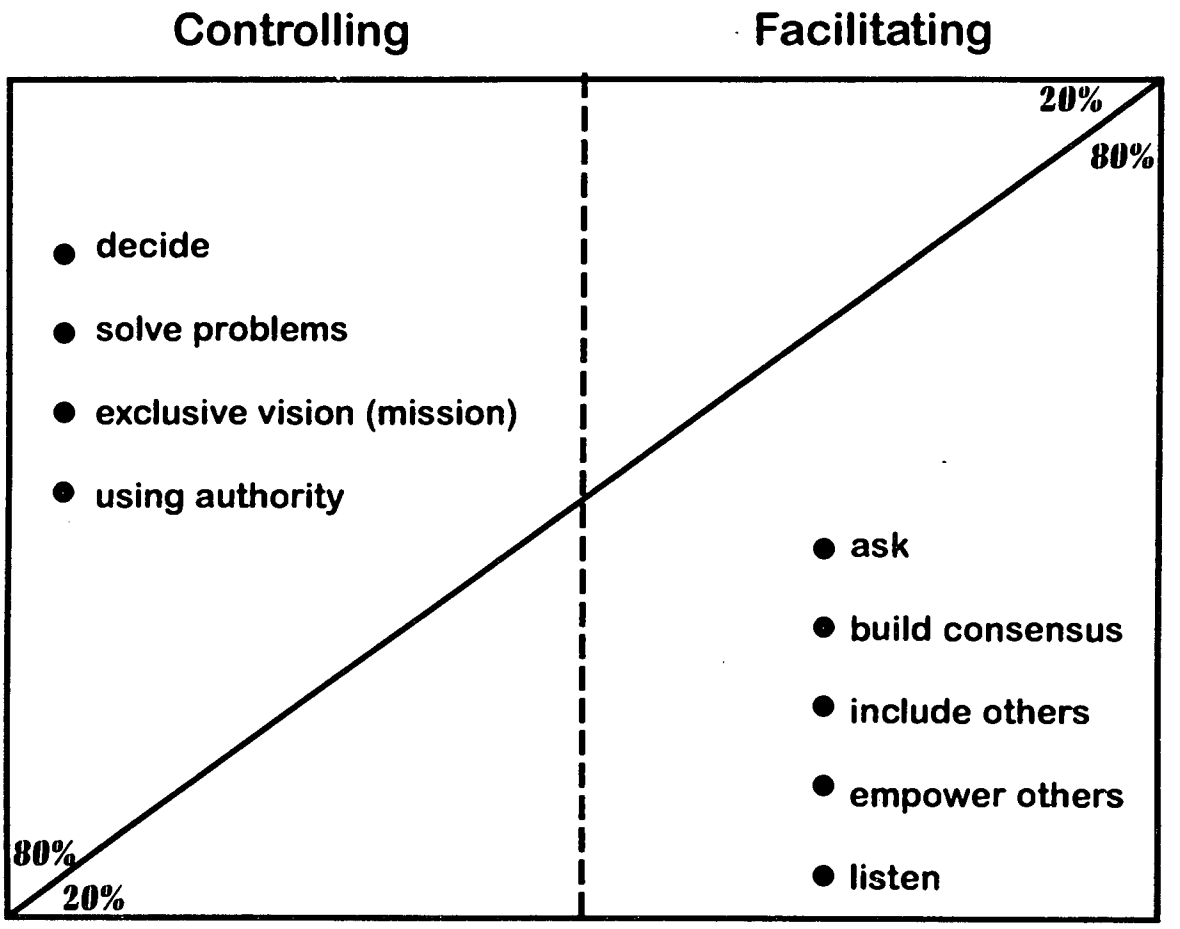
> *Empowering leadership serves the work-related needs of all employees by ensuring that they understand the significance of their tasks, have sufficient knowledge to perform well, possess a measure of control over their own work, and participate in planning and decision making* (Bechtel 1993:352).

Die doel met bemagtiging is dus om alle betrokkenes te betrek en aan te moedig om 'n bydrae te maak. Dit is 'n proses wat geïnisieer word deur die individu self, of deur middel van die intervensie van andere. Ten slotte kan dit beskou word as 'n spesifieke organisatoriese struktuur wat 'n totale bemagtigingskultuur onder alle betrokkenes hetsy tot stand bring, of bevorder (Brunson & Vogt 1996: 73; Chiles & Zorn 1995:12-15; Owens 1995:134). Tans beleef Suid-Afrika dieselfde klassieke "bottom-up" benadering tot hoë- en laevlakleierskappraktyk waar die wil van die massa nie alleen op politieke terrein nie, maar veral op plaaslike sosio-ekonomiese gebied in maatskaplike bestuurstrukture (rade) gehoor en gevoel word. Sodanige beleid van *deursigtigheid* bring mee dat die leier van die negentigs toenemend meer 'n simboliese en uitvoerende, in plaas van 'n outonoom-besluitnemende karakter aangeneem het.

Anders as in die verlede, word werknemers vandag aangemoedig en sover moontlik bemagtig om op alle vlakke van 'n organisasie 'n leiersrol te speel: "Leadership should exist not only at the top, but at all levels if an institution is to thrive" (Albritton & Shaugnessy 1990:32). Dit bring mee dat *groepleierskap* die tradisionele hiërargiese model van die sogenaamde "postheroic leadership" vervang het (Hart 1995:17). Die uitgediende rol van bestuurders met gereserveerde magte, is besig om te verander na dié van *spanleiers* wat mag deel met ander. Dit het meegebring dat interaksie tussen topbestuurslede en werknemers meer informeel, en nader aan mekaar as ooit tevore is. 'n Duidelike bewys hiervan is die steeds stygende toename in QWL-programme (*Quality of Work Life*) - asook die sogenaamde "Whole System"-benadering (maksimum deelname deur alle betrokkenes in belangrike bestuursbesluite) wat in toonaangewende Amerikaanse organisasies voorkom (French & Bell 1995:56; Little 1995:47-63). 'n Belangrike rede vir hierdie toedrag van sake, is die geweldige hoeveelheid inligting wat tot enigeen se beskikking gestel word deur, onder andere, internasionale rekenaarnetwerke: "Since information is a form of power in an organisation, the manager cannot now hold all the power" (Rees 1991:13).

Die beheerfunksie van bestuurders is terselfdertyd vervang met 'n groter fasiliteringsfunksie (Rees 1991:21) - wat soos volg deur die navorser aangepas is:

Figuur 1: Die nuwe fasilteringsrol van bestuurders



Hierdie tendens het 'n finale skeiding tussen 'n konserwatiewe (konvensionele) en dié van 'n meer byderwetse of opkomende ("emerging") leierskapbenadering gebring. Volgens Rogers (1992:243) het James McGregor Burns (in 1978) die eerste keer 'n onderskeid getref tussen *transactional (or conventional)* leierskap, en *transformational (or empowering)* leierskap:

> *Current research and writing on leadership reveal a new understanding of the leader's role. The leader is an enabler, servant, collaborator, facilitator, and meaning-maker. This contrasts sharply with the traditional or conventional idea of leadership based*

heavily on the military metaphor, where the leader operates from a top-down philosophy and is decisive, efficient, tough-minded, unemotional, and in-control.

Loden (soos aangehaal deur Rogers 1992:245) tref 'n verdere vergelyking tussen die konvensionele en opkomende siening van leierskap as hy beweer:

In contrast to the conventional leadership model's emphasis on competition, winning, hierarchy, rationality, analytical and unemotional decision-making, control and individual focus, the emergent leadership model focuses on cooperation, team leadership, intuitive wisdom as well as logic, lower control, high performance standards, recognition of multiple perspectives, and the common good.

Die leiervoog sal in sy ontwikkelingsprogram dus baie deeglik rekening moet hou met die nuutste veranderinge op leiersgebied, soos byvoorbeeld dat 'if leadership development programs are to prepare effective leaders for our complex and diverse world, they must incorporate the tenets of emergent leadership into their content and process' (Rogers 1992:245). Een van die belangrikste aspekte hiervan, is die noue verwantskap tussen lewensvaardighede en leiersvaardighede.

2.3 Die rol van lewensvaardighede in leierskapontwikkeling

2.3.1 Inleiding

Een van die mees deurslaggewende kenmerke van die moderne siening van leierskap, is die noue verwantskap wat daar tussen lewensvaardighede en leierskapvaardighede bestaan. Soveel so, dat die ontwikkeling van leiersvaardighede terselfdertyd ook die ontwikkeling van lewensvaardighede beteken. Andersom, kan die ontwikkeling van lewensvaardighede eweneens gesien word as 'n verhoging van

die individu se algemene vaardighede as leier. Die verskynsel van leierskapontwikkeling staan derhalwe nie los van die individu (kind) se totale persoonsontwikkeling nie:

> *Leadership cannot be understood in isolation from the leader's personal characteristics - vision, reality, ethics - and from an understanding of how these characteristics are used to affect personal interactions* (Kagan 1994:51).

Die kind is immers 'n unieke persoonlikheid wie se persoonsmoontlikhede in totalititeit in 'n begeleidende wordingsgang na behoorlike volwassenheid verwerklik moet word (Burnside & Guthrie 1991:2-3.) Daarbenewens het McCullough, Ashbridge & Pegg (1994:605) bevind dat suksesvolle leierskap 'n teken van gesonde psigiese en sosiale aanpassing is (soos afgelei kan word uit afdeling 3.4.5.2). Derhalwe sou dit gepas wees om vervolgens die waarde wat die bemeestering van sekere lewensvaardighede vir die leier inhou, krities te belig.

2.3.2 Die onderlinge verband tussen lewensvaardighede en leierskapvaardighede

By die ontleding van die begrip *lewensvaardighede* kan 'n mens nie anders nie, as om die onderlinge verband tussen lewens- en leierskapvaardighede dadelik te identifiseer nie. Die twee begrippe is so na aan mekaar, dat daar geen klinkklare onderskeid tussen die twee gemaak kan word nie. Anders gestel: die opvoeder wat besig is om algemene lewensvaardighede by die kind te vestig, is terselfdertyd ook besig om die kwaliteit leierskap van die adolessente leier te verhoog. Buitendien is Plunkett & Attner (1992:606) die volgende mening toegedaan: "Before you can hope to be successful at managing others, you must be able to effectively manage yourself." Dit strook ook met Kottler (1994:91) se siening dat die ontwikkeling van persoonlike vaardighede, terselfdertyd groter professionele leierskapvaardighede verseker. Dit kan geverifieer word aan die hand van enkele omskrywinge wat Rice (1991:141-143) in haar navorsing teëgekom het:

- (Lifeskills)...*may be regarded as those skills needed by the individual to ensure a degree of control and mastery over the environment with which he or she must cope* (Schumacher, R.).

- (Lifeskills)...*help somebody to take more charge of his life or make it more like he would want it to be* (Scally, M.).

- (Lifeskills are)...*those skills that enable individuals to evaluate and adjust to everyday personal and social situations in a manner which is beneficial to the individual and/or society* (Adkins, J. & Earle, B).

Bogenoemde spreek die doelwitte van hierdie studie byna in soveel woorde aan, naamlik dat jeugleiers geleer sal word om die omgewing waarbinne hul lewe aan die hand van verworwe (lewens)vaardighede so te orden, dat hulle *selfbepalend* kan optree rakende die kwaliteit van hul mens- en leierwees. Die omgewing waarna hier verwys word is die skoolsituasie (nou), maar dit het ook segwaarde vir die beroepsomgewing wat hulle (later) uiteindelik sal betree. Wat dit aanbetref, beskou Rice (1991:172) die volgende drie lewensvaardighede as krities vir behoorlike volwasse leierskap in 'n veranderende Suid-Afrika:

VAARDIGHEID	**OMSKRYWING VAN VAARDIGHEID**
Vaardighede om te kan aanpas by veranderinge	Buigbaarheid en veelsydigheid t.o.v. gedagtes en gedrag, tyds- en finansiële bestuur, tegnologiese vooruitgang
Vaardighede ten opsigte van beïnvloeding	Leierskap, entrepreneurskap, beplanning en organisasievaardighede

Vaardighede wat die doeltreffendheid van groepwerk verhoog	Interpersoonlike vaardighede, onderhandelingsvaardighede, spanwerk en burgerlike vaardighede

Strydom (1991:74) het juis in hierdie verband tot die gevolgtrekking gekom dat lewensvaardighede op daardie spesifieke vaardighede dui wat suksesvol bemeester en aangewend behoort te word ten einde die individu in staat te stel om alledaagse en meer ingewikkelde probleemsituasies die hoof te kan bied - en om korrekte en sinvolle besluite te kan neem. Green (1992:61) sien hierdie vaardigheid as: "The ability to gain some distance from oneself, to know one's values, and one's strengths and weaknesses enables leaders to seek multiple approaches to a problem."

In aansluiting hierby het Cannon (1991:168-174) bevind dat die volgende aspekte van persoonlike groei (vaardighede) tydens entrepreneurshandelinge bevorder word:

- suksesvolle hantering van stres en tydsbestuur
- interaksie tussen verskillende departemente of afdelings en individue (*networking*)
- selfontwikkeling deur aspekte soos aanvaarding van verantwoordelikheid, die wil om te presteer, selfbeheer en groepbeheer, lei van vergaderings, interpersoonlike vaardighede, balans tussen selfgelding en groepdenke (spanbou). (Opmerking: *al* hierdie aspekte word by die voorgestelde model in hoofstuk 4 ingesluit.)

Ten opsigte van die deelnemers aan die onderhawige empiriese ondersoek, sal daar juis een volle sessie aan hierdie belangrike aspek afgestaan word.

2.3.3. Die plek van selfbemagtiging in die ontwikkeling van vaardighede

'n Latynse digter het die mens per geleentheid beskryf as '*rerum novarum cupidus*: greedy for new things' (Drucker 1994:138). Hierdie gretigheid om nuwe dinge te wil ervaar, lê opgesluit in die mens

se hunkering na selfbemagtigingsgeleenthede - soos leierskap. Die meeste navorsers is dit eens dat goeie leierskapuitlewing by die individu se innerlike self begin. Al meer navorsers bepleit die herbeklemtoning van *karakterontwikkeling* in leierskapontwikkeling. Na hul mening word daar steeds te veel op die leier se spesifieke leierskapstyl en eensydige leierskapverwante vaardighede (soos beplanning en delegering) gekonsentreer. As alternatief word 'n nuwe benadering tot leierskapontwikkeling voorgestel, naamlik 'a new paradigm of leadership development from the deepest inner of life rather than the surface level of behaviour' (Harung, Heaton & Alexander 1995:44.) Die bemeestering van hierdie lewenswaarhede as lewensvaardighede, word deur (Tshenye 1996:11) beskou as die diepste wese van selfbemagtiging, as synde:

> *... the ability for individuals to equip themselves with achievement tools that they can apply for the rest of their lives. They must develop the attitudes and behaviours of self-empowered, high achievement motivated persons and adapt these as their own.*

Aangesien die adolessente leier in 'n opleidingsituasie staan, is dit vanselfsprekend dat laasgenoemde grotendeels sinspeel op die betekenis van die leiervoog as rolmodel. Dit bevestig net weer die belangrikheid daarvan om die regte persoon as identifikasiefiguur te identifiseer. Die funksie van die voog as rolmodel word in afdeling 2.7.4 meer breedvoerig behandel.

2.3.4 Selfleierskap en mensvaardighede (*people skills*) as verskynsel in leierbemagtiging

In aansluiting by die voorafgaande, behoort die ontwikkeling van lewensvaardighede soos toewyding, selfontdekking, toekomsgerigtheid en die aanvaarding van verantwoordelikheid 'n prominente plek binne die leiersprogram te geniet. (Kyk ook afdeling 2.3.2.) Dit sal die jeugleier in staat stel om nuwe betekenis aan sy wêreld te gee (sinsbelewing), van waarde te wees (nuttigheidsgevoel) en homself te oriënteer ten opsigte van sy leef- en skoolwêreld. In kort kom dit neer op niks anders nie as die

somtotaal van 'n persoon se eie selfkennispotensiaal. Om andere beter te kan verstaan en te lei, is dit belangrik dat 'n individu homself eers sal verstaan:

> *As a leader, before you have a following, you have to know yourself - your strengths and weaknesses, dreams, values and beliefs* (Alder 1995:34).

Ter motivering van bogenoemde stelling is dit 'n ontiese gegewene dat 'n leier nie anders kan lei as uit die somtotaal van 'n eie kollektiewe ervaringsbesit nie. Hoe ryker die personale ervaringsbesit van die individu, hoe hoër behoort die kwaliteit van leierskap te wees. Sims & Manz (1996:51) noem hierdie verskynsel selfleierskap (*self-leadership*) as hulle dit sien as 'a set of skills for effectively influencing our own behaviour and thinking.' Vaardighede waarna hier verwys word, sluit in: die vermoë om ander te kan vertrou (spanwerk); effektiewe kommunikasie en toegewydheid - om maar enkeles te noem. Die verskynsel van selfleierskap word deur die navorser as 'n vereiste vir die suksesvolle funksionering van die teikengroep in hierdie studie gestel.

Ook wat die fasiliteerder se taak ten opsigte van die onderhawige navorsingstudie aanbetref, is die fasiliteerder se vermoë om die deelnemers tot 'n funksionele en gemotiveerde selfhelpgroep te begelei, van kardinale belang. Dit strook met innoverende denke oor leierskap op alle vlakke van 'n organisasie, naamlik dat werkers bemagtig behoort te word om hulself te kan "lei" (Spady & Bell 1996:41). Die waarde wat selfleierskap vir beide deelnemer en maatskappy inhou, spreek vanself uit Wright (1996:134) se siening daarvan:

* *Facilitating the development of <u>other's</u> confidence in <u>their</u> self-leadership capability is an important foundation for effective self-leadership practice.*
* *Effective self-leadership combines and balances self-discpline, natural enjoyment and motivation, and effective thinking habits and patterns.*

* *With patience and persistence, almost everyone can become an effective self-leader and be of benefit to the organization.* (Eie onderstreping.)

Uiteindelik behoort alle fasiliteringshandelinge gerig te wees op die bereiking van die volgende opleidingsdoelwitte vir selfleierskapgroepe (Sims & Manz 1996:135-136):

VOOR OPLEIDING	NA OPLEIDING
'n Toestand van nie-weet-nie (in terme van die funksionering van 'n maatskappy)	'n Toestand van *weet* (hoe 'n maatskappy se struktuur en funksionering daar uitsien)
Observasie en motivering gebaseer op eksterne kompensasie of erkenning	Self-observasie en selfmotivering op grond van selfvervulling deur doelwitbereiking
Toegesegde doelwitte wat van buite (deur die navorser) gestel word.	Self-gestelde doelwitte op grond van eie inisiatief en intrinsieke motiveringswaardes
Oriëntering en begeleiding van buite (navorser) ten opsigte van die groep se missie-omskrywing, doelwitstelling, probleemoplossingstrategieë, taakomskrywing en kritiese denke.	Selfbegeleiding en selfbepaling van dieselfde aspekte - asook die toe-eiening (aanvaarding van eienaarskap) van 'n eie visie en missiestelling.

Een van die doelwitte van die navorsingsontwerp in hoofstuk 4 is juis om groeplede sover te kry om bogenoemde prestasies na opleiding te behaal (Brunson & Vogt 1996:78; Morris 1992:174; Prinsloo & Van Rooyen in Van der Westhuizen 1990:380; Smith 1993:41; Vogt & Murrell 1990:70). Leiers gaan in die toekoms, meer as ooit tevore, grondige mensekennis nodig hê. Individue sal meermale in leiersposisies aangestel word op grond van hul vermoë om saam met andere te kan werk, eerder as op grond van blote tegniese of bestuursvaardighede, byvoorbeeld in die geval van ervare en hoogs

suksesvolle leiers 'who are where they are largely through people skills' (Alder 1995:163). Vanuit die self, kan die leier kom tot groter kennis en insig van andere - of sogenaamde mensvaardighede. Dit is hierdie stel vaardighede wat baie leiers volgens Cloete (1990: 211) in staat sal stel om die wese van menswees so te begryp dat hulle andere sover kan kry om gewensde gedrag te openbaar. Anders gestel: "The leader will increasingly become a teacher, coach, and consultant" (Conger 1993:52). Dit bevestig weer eens hoe belangrik dit is om die regte persoon in beheer te hê.

'n Persoon wat nie oor besondere menskwaliteite beskik nie, kan beswaarlik kwaliteit leierskap oplewer. 'n Mens kan nie gee wat jy nie is nie. Hoe meer afgerond en verfynd die individu se totale menswees, hoe groter die moontlikheid dat so 'n persoon se gehalte leierskap meer gesofistikeerd sal wees. Derhalwe kan 'n leier se *menswees* en *leierwees* nie geskei word nie, want dit is interafhanklik van mekaar. Die gehalte van die jeugleier se persoonsbeeld, lewensopvatting en geestesgesonde relasie tot sy onmiddellike omgewing is inherente medebepalers vir die gehalte leierskap wat uit so 'n lewensbeskouing sal tree. In hierdie opsig is dit belangrik dat die opvoeder nie die *leierlike* in die kind sal isoleer en verabsoluteer nie, maar dat hy dit as 'n geheel sal aanspreek in sy bemoeienis met die kind. Die (adolessente) leier se leierwees, staan dus nie los van sy totale menswees nie.

Ten slotte dien bogenoemde ook ter bevestiging van 'n vorige aanname, naamlik dat lewensvaardighede grotendeels afgestem is op die individuele of persoonlike ervaringswêreld (*dasein* of binnewêreld) van die mens, terwyl leiersvaardighede meer die *mitsein* as 'n uitgaan-na-andere intensifiseer. Alle outentieke leiersgebeure fokus eerder op die behoeftes van die groep (leiers en nie-leiers) as op dié van die individu. *Lewens*vaardighede syn verteenwoordigend te wees van die *is* (wese) van die leier, terwyl *leierskap*vaardighede groter ag slaan op die *doen* (handeling) van die persoon wat hom in 'n leiersposisie bevind. Beide staan egter in 'n interafhanklike relasie tot mekaar, want die IS is voorwaarde vir die DOEN. Sonder 'n fundamentele of diepgrondige lewensvaardigheidsbasis sal die bemeestering, en uiteindelike uitlewing van leiersvaardighede, nouliks tot verwerkliking kan kom.

2.4 Die didakties-pedagogiese begronding van adolessente leierskap in die skool

2.4.1 Inleiding

In die voorgaande afdeling is gepoog om leierskap as antropologiese verskynsel vanuit die literatuur te belig. Met die didakties-pedagogiese begronding van adolessente leierskap as leerlingaktiwiteit, het hierdie afdeling ten doel om te dien as 'n begronding van die verskynsel van leerlingleierskap as 'n besondere skoolaangeleentheid. Die doelwitte van adolessente leierontwikkeling sal, saam met die rol van die leiervoog in die bereiking daarvan, ook aandag geniet.

2.4.2 Doelwitte met leierskapontwikkeling

Die waarde wat vroegtydige leierskapidentifisering en doelgerigte leierontwikkeling vir beide individu, sowel as gemeenskap inhou, kan nouliks oorbeklemtoon word. Die skool dra 'n groot verantwoordelikheid om reg te laat geskied aan die verwagtinge van die kind, sowel as die gemeenskap se soeke na kwaliteit leiers (Grobler 1992:138). Derhalwe kan die hermeneutiese vraag ten opsigte van leerlingleierontwikkeling nie sonder meer geïgnoreer word nie, naamlik: *Waartoe dien die skool se besondere bemoeienis met die leerlingleier?"* Anders gestel, kan hierdie synsvraag so geformuleer word: *Wat wil die skool hê moet die leier kan wees en doen?* (Basson & Smith 1991: 18). Alhoewel skole se doelwitte met leierontwikkeling van mekaar mag verskil, bly die bepaling en nastrewing van doelwitte vir die navorser die enigste grondige vertrekpunt vir enige leierskapshandelinge.

Doelwitte vorm die grondslag vir die leerlingraad se bestaan. Anders gestel: sonder duidelik geformuleerde doelwitte het die leerlingraad geen bestaansreg nie. Derhalwe is dit belangrik dat die leier aktief sal deelneem aan die daarstelling van groepdoelwitte vir groepleierskap. Hierdie deelname

voorsien die voog van waardevolle inligting oor die leerder se 'perception of the learning task, and his or her reason for desiring specific information or skills' (Bernhard & Walsh 1990:112). In breë kan doelwitte met adolessente leierontwikkeling verdeel word in die onderstaande kort- en langtermyndoelwitte.

2.4.2.1 Korttermyndoelwitte

Die meeste navorsers beskou die maksimale ontwikkeling van leiers se leierskennis en potensiaal sodat die leier sy leierstaak suksesvol kan uitvoer, as die oorkoepelende korttermyndoelwit vir leierskapontwikkeling. Dit sluit algemene leiersvaardighede in soos kritiese en kreatiewe denke; verantwoordelikheidsaanvaarding; betrokkenheid by programme; vermoë om vergaderings te kan belê, ordelik by te woon en sonder volwasse toesig sinvol te kan lei; vaardighede om probleme self *effektief* te kan oplos en die korrekte hantering van konflik en kritiek. Daarbenewens word van leiers verwag om groepe leerlinge met gemak te kan hanteer, kommunikasiekanale effektief te gebruik en algemeengeldige waardes en norme aan die res van die skool voor te leef. Wat organisatoriese aspekte aanbetref, word daar van leiers verwag om:

- projekte te inisieer wat geleenthede bied om, enersyds, vaardighede in beplanning en organisering te ontwikkel en, andersyds, die gehalte van medeleerlinge se belewing van die skool te verbeter;

- die behoeftes en griewe van medeleerlinge te identifiseer en met gesonde diskressie te beoordeel ten einde die essensiële daarvan aan die hoof of personeellede voor te lê vir insae, en

- filosofiese en teoretiese begrondinge rondom leierskap (byvoorbeeld, die tipes leiers,

leierskapbenaderings, probleemoplossingstrategieë en vele ander toepaslike inhoude) te ken en korrek te kan *toepas*.

Bo en behalwe bogenoemde, behoort alle leiershandelinge ook ten doel te hê om die adolessente leier te bemagtig om: 'n aanvaarbare en aanpasbare leierskapstrategie in die regte situasie te kan toepas, realistiese doelwitte te kan stel t.o.v. sekere projekte en om andere doelgerig en suksesvol te begelei tot die uiteindelike bereiking daarvan (Grobler 1992:140; Le Roux & Swanepoel 1997:32; Smith 1993:18). Hoofde, leiervoogde en onderwysers moet daarop let dat bogenoemde doelwitte dikwels nie in *elke* leerlingleier verwesenlik (kan) word nie. Die leiervoog moet dit dus nie as 'n mislukking beleef indien elke leier nie al die gestelde doelwitte bereik het nie. Dít is geen maatstaf om die sukses van die leiersgebeure te bepaal nie. Die leiervoog sal terselfdertyd daarteen moet waak dat leerlinge oorvra word deur eise te stel waaraan hulle nie kan of hoef te voldoen nie. Leiervoogde sal hulself telkens dié etiese vraag moet afvra: *beweeg ek nog steeds binne die kind se bevatlikheidsvermoë met dit waarmee ek besig is?* Derhalwe sal dieselfde vraag ook in hierdie studie van toepassing wees op die navorsingsmodel wat in hoofstuk 4 voorgestel sal word.

2.4.2.2 Langtermyndoelwitte

In die bemoeienis met jeugleierskap is dit onafwendbaar dat een van die uitkomste hiervan die vorming van toekomstige leiers met grondliggende waardes vir *alle* terreine van die lewe is. Dit sluit uiteraard al bogenoemde doelwitte in, aangesien die bedoeling daarvan immers is om blywende waarde te hê. Bykomend hierby behoort daarna gestrewe te word om leiers soveel moontlik met kennis, ervaring en vaardighede vir hul na-skoolse beroepslewe toe te rus (Kagan 1994:53). So byvoorbeeld, is die verkiesing van leiers deur medeleerlinge na die navorser se mening 'n onvervangbare geleentheid om die res van die skool in te lei in die beginsels van demokrasie. Derhalwe behoort dieselfde etiese oorwegings, vertroulikheid en prosedure (stembrief) tydens leerlingraadverkiesings te geld - as dié

tydens 'n openbare burgerlike verkiesingsgebeure in die gemeenskap. 'n Meer lewensgetroue opvoedingsgeleentheid as dit kan nouliks elders in die ontwikkelingsprogram van jeugleiers gevind word. Die identifisering van waardige leiers, leer die kind dus om sy verantwoordelikheid as burger met 'n demokratiese reg te gehoorsaam. Hierdie reg kan die kind alleenlik onthou word, indien dit blyk dat die nie-volwasse kind nog nie gereed is om selfstandige en deursigtige leierskapkeuses te kan maak nie.

2.5 Behoefte aan doelgerigte leierskapontwikkeling

Die behoefte wat 'n land aan 'n goedtoegeruste leierskorps het, kan nouliks oorbeklemtoon word. 'n Veranderende wêreld het nood aan dinamiese leiers wat hul by veranderende situasies kan aanpas. Sulke leiers moet reeds op 'n vroeë ouderdom geïdentifiseer en blootgestel word aan leierskapsituasies, sodat hulle voorbereid kan wees op leierseise in hul latere lewe. Smith, Smith & Barnette (1991:10) het in hul navorsing juis bevind dat jeugleiers 'n begeerte openbaar na meer leiersgerigte toerusting en selfvertroue, groter begrip vir andere, en om beter mense te word. Derhalwe is dit belangrik dat daar op die volgende kritiese aspekte in hierdie verband gelet sal word.

2.5.1 Die leier as steunbehoewende wese

Net soos wat enige kind nie sonder begeleidingshulp van die opvoeder behoorlik volwasse kan word nie, net so sal die leier nouliks tot behoorlike leierskap in staat wees sonder die voog se steungewende begeleiding na leiersvolwassenheid. Die soeke van die mens na sin en rede vir sy bestaan, is reeds so vroeg as die sewentiende eeu deur René Descartes in sy boek *Meditationes de prima philosophia* uitgespreek. Hierin verwys Descartes na die mens se *cognito ergo sum* - leegheid van die menslike bewussyn - wat alleen deur die intervensie van ander versadig kan word (Vos & Muller 1991:2).

Ook wat begeleiding van die leier aanbetref, is hierdie verhouding tussen opvoeder en kind: "'n Mitdasein wat dui op 'n liefdevolle met-mekaar-wees of onsheid (Wirheit) met moontlikheidsvoorwaarde die wedersydse toewending-in-vertroue. Hierdie pedagogiese onsheid deur wedersydse toewending-in-vertroue dui enersyds op die daar-wees van die opvoeder in beskeidenheid-van-opvoedingshandeling as steungewer van die kind en andersyds op die aangewesenheid van die kind in sy pedagogiese nood op die steungewing van die opvoeder. Die kind as geïsoleerde "ek" is nie te bedink nie, maar is aangewese op *Fürsorge*, wat dui op "versorging" of bekommerdheid van die opvoeder" (Landman 1985:310). Daarom sal daar tydens die implementering van die onderhawige model, voortdurend behoorlike volwasse toesig en ondersteuning aan die deelnemers verleen word.

2.5.2 Die leier as soeker na 'n fenomenologies-ontologiese en hermeneutiese sinsbelewing

In die lig van die voorgaande, verwag die skool dus van die leiervoog om hulp aan die leierbegaafde kind te verleen in laasgenoemde se soeke na 'n fenomenologiese, ontologiese en hermeneutiese leierslewe. Landman (1985:42) omskryf hierdie hulp as synde hulp aan die kind om *fenomenologies* te lewe. Dit geskied wanneer die kind (leier) toegelaat word om selfbetragtend (selfbeoordelend) op te tree. Jeugleiers moet so begelei word dat hulle hulself sal afvra: "Is ek tevrede met *my* aandeel aan dit wat vandag in die skool gebeur het?" (Uiteraard is dieselfde vraag ook van toepassing op die lede van die te stigde maatskappy in die onderhawige model.)

Voorts sluit dit ook hulp aan leiers in om *ontologies* te lewe, dit wil sê hulp om te vra na die sin van dít waarmee hulle besig is. Verkenningsgesprekke in afdeling 1.2.2.1 het juis aan die lig gebring dat bestaande leierontwikkelingsprogramme dikwels nie hierdie *sinsvraag* na behore beantwoord nie. Bydraend tot sinsbelewing, is dit belangrik dat leerlinge voorts sal ervaar dat daar daagliks met lewensinhoude omgegaan word wat werklikheidsbetekenis het. Dit impliseer dat die skool se leierontwikkelingsprogram (soos ook die onderhawige model) moet voldoen aan die eis van

lewensnabyheid. (Vergelyk laasgenoemde stelling met die doelstellings van die navorsingstudie in afdeling 1.3, naamlik: hulp aan adolessente om *hermeneuties* te lewe, sodat daar 'n betekenisvolle begryping van die *umwelt* - en hul persoonlike betekenis van deelname daaraan - kan wees.

Dit is deurslaggewend dat die adolessent sal verstaan waaroor alle leiershandelinge gaan, ten einde die langtermynwaarde daarvan in perspektief te kan stel. Dit sou dus 'n opvoedkundig-verantwoordbare uitspraak wees om te beweer dat die gronddoelwit van alle leiershandelinge die nastrewing van 'n fenomenologies-ontologies-hermeneutiese leefwyse sal wees. Dit, en niks anders nie, vorm die vertrekpunt vir alle ander doelwitte wat in die vooruitsig gestel word. In sy jongste navorsing het Smith (1993:2) juis tot die gevolgtrekking gekom dat die mens (kind) hunker 'na geborgenheid in die aangesig van verborge toekomstigheid - hy (leerlingleier) sien dus in sy leiersfigure iemand wat hom ter wille kan wees sodat hy die verborge toekoms tegemoet kan gaan in die wete dat hy in sy leiers bond- en lotsgenote het wat nie net meegangers nie maar ook voorgangers sal wees.' Jeugleiers behoort dus in hul wordingsgang gesteun te word. Die leiers het egter 'n plig om hul behoefte aan hulp en ondersteuning so te kommunikeer, dat dit uiteindelik as bemeesterde vaardighede sal realiseer (Rosenbach & Taylor 1993:17).

2.5.3 Leierskapontwikkeling as deurlopende gebeure

Die ontwikkeling van jeugleierskap moet as 'n deurlopende gebeure gesien word wat volgens Crous (1996) nie in die bestek van 'n enkele naweekkamp aangeleer kan word nie. Om hierdie rede poog die onderhawige model om 'n struktuur daar te stel waarbinne deelnemers kans kry om spesifieke vaardighede oor 'n langer tydperk te kan aanleer. 'n Verdere voordeel van die model, is dat adolessente hul verworwe kennis in hul finale skooljaar in leiersposisies kan toepas - en dit dus vir die toekoms vaslê.

2.6 Metodes vir leierskapontwikkeling

Die soeke na die regte metode(s) vir leierontwikkeling is nie iets wat sonder harde werk gepaard gaan nie. Die leiervoog moet die vrymoedigheid hê om met 'n hele aantal metodes te eksperimenteer ten einde die mees effektiewe metodes te identifiseer. Daar bestaan *geen* eenvoudige, geheime of spesifieke formule waarvolgens leiers opgelei kan word nie. Daarvoor verskil die eise wat skole aan leiers stel te veel van mekaar. Geen twee leiersgroepe by dieselfde skool is immers jaar na jaar dieselfde nie. Groepe verskil van mekaar, omdat individue verskil. Daarom behoort voogde hul metodes en tegnieke jaarliks aan te pas om by elke unieke groep se andersheid aan te pas. (Vir meer besonderhede oor die spesifieke metodes en tegnieke vir opleiding, word die leser na afdeling 3.5.3 verwys.)

2.7 Die leiervoog as fasiliteerder van adolessente leierskapontwikkeling

2.7.1 Inleiding

Skoolhoofde het 'n baie verantwoordelike taak om die regte persoon as voog oor adolessente leiers aan te stel. Die navorser het egter dikwels in die praktyk ervaar dat ongewensde persone as leiervoogde aangewys word, aangesien hierdie persone nie bevoeg is om die taak suksesvol te verrig nie (Fitzmaurice 1992:545; Murphy 1994:97; Steyn 1995:100). Die onderstaande paragrawe is 'n poging om meer lig te werp oor *die* hoedanighede waaroor suksesvolle leiervoogde behoort te beskik. Let wel: vir die doeleindes van hierdie studie, word die leiervoog ook as fasiliteerder beskou vir die groep adolessente entrepreneurs wat by die empiriese navorsingsprojek betrek sal word. Dieselfde kenmerke geld dus vir die voog - synde as voog van skoolleiers *en* as voog van entrepreneurs. Derhalwe is die onderstaande kenmerke van suksesvolle fasilitering ook op dieselfde persoon van toepassing.

2.7.2 Kenmerke van suksesvolle fasilitering

Dit is vandag 'n wêreldwye tendens om van fasiliteerders gebruik te maak om 'n spesifieke diens of funksie te verrig in 'n opvoedkundige, bemarkings- of bestuursverband. In hierdie sin van die woord, kan die leiervoog wat verantwoordelikheid aanvaar vir die ontwikkeling van 'n groep adolessente se gegewe leierskappotensiaal, as 'n spesialis-fasiliteerder beskou word. Net soos wat die suksesvolle fasiliteerder oor sekere hoedanighede soos bedrewe kennis en vermoë moet beskik ten einde 'n sukses van sy taak te kan maak, net so moet die leiervoog oor sekere kwaliteite of attribute beskik om sy doelwitte effektief te bereik.

So beskou Rees (1991:26-27) 'n suksesvolle fasiliteerder as iemand wat:

- aktief luister, vra en alternatiewe moontlikhede in probleemsituasies oorweeg;
- lede aanmoedig om verantwoordelikheid en eienaarskap te aanvaar vir hul besluite;
- begryp dat groeplede se eie, unieke persoonlikhede en behoeftes gerespekteer moet word, en
- as rolmodel kan dien vir die professionele leiersoptrede van die groep.

Die belangrikheid van die fasiliteerder se verhouding met deelnemers kan nouliks oorskat word. Veral wat die vertrouensverhouding tussen hulle betref: "We call it the first law of leadership: If you don't believe the messenger, you won't believe the message" (Kouzes & Posner 1993:103). Indien die fasiliteerder (voog) dus nie oor gesonde menseverhoudinge beskik nie, sal die groep kwalik sy doelwitte bereik - en sodoende die doel van sy bestaan mis. Sonder om doelbewus na populariteit te strewe, sal die leiervoog 'n persoon moet wees wat vir die leerlinge aanvaarbaar is. (Kyk ook afdeling 3.5.3.7 vir 'n meer volledige beskrywing van algemene vaardighede waaroor fasiliteerders behoort te beskik.)

2.7.3 Die beroeps- en persoonsbeeld van die leiervoog

Ervaring het geleer dat *'n skool se leerlingraad dikwels so dinamies en doeltreffend soos sy leerlingraadvoog is.* Daarom is dit van deurslaggewende belang dat die regte persoon as fasiliteerder van die leiers gekies word. Dit verg dus 'n besondere persoon om jeugleiers suksesvol te ontwikkel, aangesien die leiervoog se menswees en sy onderwysbeeld die spil is waarom die dinamika van leieropleiding op skoolvlak draai. Die leiervoog moet verder oor gesonde oordeelsvermoë beskik, goeie mensekennis hê en 'n afgeronde persoon wees. Op skoolvlak leer die leier veral deur die voorbeeld wat die leiervoog (dikwels onwetend) in sy alledaagse omgang met die kind stel. Die leiervoog is ook iemand wat 'n sekere status aan die groep en groepbelange gee. Dit moet dus 'n persoon wees wat status aan sy/haar posisie as leiervoog gee en nie andersom nie - 'n status wat berus op suiwer beroepstrots en arbeidstrots. Iemand wie se algemene skooladministrasie en persoonsbeeld getuig van slordigheid, onafgerondheid, onvolwassenheid en onverfyndheid kan nie 'n suksesvolle leiervoog wees nie. Daarbenewens is taalgebruik, etiket, persoonstrots (nie hoogmoed nie) en 'n vaste geloofsoortuiging van kardinale belang.

Ten slotte moet die ideale leiervoog 'n persoon wees wie se dinamika, geesteskrag en aanwendingsvermoë van binne kom. Leiervoogde kan immers nie iets bied waaroor hulle nie self beskik nie, kan nie iets wees wat hulle nie is nie, en kan nie voorhou om na te streef wat hulle nie self kan bereik nie. Die identifisering van 'n geskikte leiervoog behoort derhalwe aan baie groter keuringsvereistes onderworpe te wees as die streng vereistes waaraan kandidaat-leerlingleiers moet voldoen om as leiers verkies te word.

2.7.4 Die leiervoog as identifikasiefiguur

Dit kan nie genoeg beklemtoon word nie watter groot rol leiervoogde speel in die suksesvolle

ontwikkeling van leierspotensiaal by die kind. Nie alleen wat hul funksie as koördineerder van die leiersprogram aanbetref nie, maar veral hul rol as geskikte identifikasiefiguur (rolmodel) vir die jong leier se eerste kennismaking van volwasse leierskap. Die rol van 'n identifikasiefiguur word deur die volgende aanhaling bevestig:

> *Another important influence is whom the individual works for during his career. Many MDs recorded their debt to earlier bosses* <u>*who had facilitated their development*</u> (Syrett & Hogg 1994:373). Eie onderstreping.

Geen adolessente leier kan 'n gunstige verwysingsraamwerk van behoorlike volwasse leierskap vorm, indien 'n onbevoegde persoon as rolmodel voor hom geplaas word nie. Die nadelige aard van so 'n dikwels vasgelegde langtermyn beeld van behoorlike leierskap by die kind, kom neer op skending van die kind se waardigheid as mens. Die leiervoog is meer as 'n ontwikkelaar - hy/sy is in die eerste plek 'n *identifikasiefiguur* vir die kind (Green 1992:67). Dit is dus belangrik dat die leiervoog oor hoë morele waardes beskik, aangesien hierdie waardes deur die jeugleier nageleef word. Voogde wat oor 'n suiwer etiek beskik, lê juis die grondslag vir die jong leier se benadering tot en ingesteldheid jeens hul latere werksetiek. In hierdie verband het navorsing aan die Universiteit van Chicago getoon dat hoëprofielleiers in Amerika wat oor 'n suiwer persoonlike etiek beskik, deurgaans 'n baie hoër lewenskwaliteit geniet. Hierdie individue is baie gelukkiger en minder stresvol in hul werk, en is ook meer verantwoordelik as hul eweknieë wat onetiese gedragswyses beoefen. Tshenye (1996:12) onderskryf die rol wat 'n geskikte rolmodel by onervare leiers kan speel, want so 'n persoon 'develop the attitudes and behaviour of self-empowered, high achievement motivated persons and adopt these as their own.'

In gevalle waar die leiervoog nie aan die verwagtinge voldoen nie, behoort so 'n persoon vervang te word met 'n kollega wat die leiers se potensiaal en verwagtinge waardig sal wees. Sodra die leiervoog

as gevolg van 'n gebrek aan tyd, of om watter ander rede ook al, nie meer vir sy/haar taak as voog opgewasse voel nie, behoort so 'n persoon oor die nodige werksetos te beskik om vrywilliglik van sy verpligtinge afstand te doen. Nie alle leiervoogde is egter bereid om die taak aan iemand anders op te dra nie. Gevolglik sloer sulke voogde voort met hul taak - ten koste van die leerlingleier. Die kritieke rol wat die leiervoog in die opleiding van jong leiers speel, sal in die volgende afdelings nog duideliker na vore tree (Marais 1991:147).

2.7.5 Die leiervoog as geleentheidskepper

Die bemeestering van leierskapvaardighede is nie iets wat toevallig gebeur nie. Dit verg gereelde inoefening en volgehoue harde werk. Vaardighede word ook alleenlik aangeleer indien die kind blootstelling aan die praktyksituasie geniet: "The way to find good leaders is to give them the opportunity to be leaders" (Ghislen 1990:5). Conger (1993: 51) verwys hierna as *action learning*. Wat die navorser se eie navorsingsontwerp betref, word dieselfde siening gehuldig. Op so 'n wyse word die maksimale deelname van die leiers verseker. Dit bevestig terselfdertyd die vertroue wat in hulle gestel word om mede-verantwoordelikheid te aanvaar vir die ontwikkeling van hul leierspotensiaal tot volle wasdom, naamlik selfleierskap: "If we believe in others and give them the opportunity, they will respond with positive self-leadership" (Sims & Manz 1996:239.)

Dit is dus een van die voog se belangrikste take om soveel bekostigbare en toeganklike ontwikkelingsgeleenthede as moontlik vir die adolessente leier te skep (Brown 1990:34). Deur dit te doen, word die adolessente leier se *moontlikhede* na die navorser se mening nie alleen deur die skool geïdentifiseer nie, maar word genoegsame *geleenthede* geskep om sy leierspotensiaal deur voldoende inoefening te verwerklik tot *vaardighede*. Smith, Smith & Barnette (1991:12) stel dit as volg:

Without opportunities to develop their potential, it is possible that tomorrow's leaders

may not have the skills they will need to think with clarity, make acute discernments and act with experienced judgment in future roles in families, careers and in a world in need of strong, skilled, and knowledgeable adults.

Die belangrikheid daarvan om konstruktiewe leerervaringe vir die jeugleier te soek en te skep, word as volg deur Merriam & Clark (1993:129) beklemtoon: "Identifying a learning experience as significant can mean more than an expansion of skills, sense of self, or life perspective. A learning experience can also lead to a transformation of the whole person."

Blootstelling aan leiersituasies kom op haas elke terrein van die skoollewe voor, naamlik in die klaskamer, op die sportvelde, tydens die meeste buitelugaktiwiteite, skoolfunksies, verenigings en in die koshuislewe. Geleenthede wat selfs buite skoolverband bestaan en nie geïgnoreer behoort te word nie, is onder andere leiersposisies op die junior stadsraad, kerkjeugaksies en privaat sportklubs. Bo en behalwe hierdie bestaande geleenthede, moet voogde die moed van hul oortuiging hê om op 'n kontinue basis met nuwe geleenthede te eksperimenteer. Die skep van ontwikkelingsgeleenthede verg 'n groot mate van kreatiwiteit by onderwysers. Dit verg ook besondere vernuf, insig en fyn aanvoeling van die leiervoog. Elke ontmoetingsgeleentheid tussen opvoeder en kind, is in der waarheid so 'n geleentheid waar 'n leiersaspek deur die volwassene aan die kind oorgedra kan word (Dede 1993:8; Rees 1991:142).

Dit is egter onrealisties om te verwag dat die leiervoog alleen op elk van hierdie terreine genoegsame geleenthede vir leierontwikkeling kan skep. *Enige* onderwyser, nie net die leiervoog nie, kan en behoort dus gemoeid te wees by die ontwikkeling van leiers. Dit behoort baie duidelik tydens personeelvergaderings aan elke personeellid tuisgebring te word dat die leiervoog nie die "alleeneienaar" van die leerlingraad is nie. Ten slotte behoort daar in die ontwikkelingsmodel vir leiers ook ruimte en begrip te bestaan vir die *nie-moedswillige* maak van foute. Te veel skole beskou

die maak van foute deur leerlingleiers as 'n teken van ontoereikende leierskap. Leiers moet kan leer uit die foute wat hulle maak (Findorff 1991:129-131; Green 1992:65). So is Charlton (1992:86) van mening dat 'n mens juis *wysheid* bekom deur die maak van foute as hy beweer:

> *Wisdom unfortunately often comes from the knocks of life, gleaned from personal suffering and learning the hard way - by making mistakes. Seldom can 'it' be taught because there is a profound difference between hearing something intellectually and owning 'the truth' emotionally and spiritually.*

Leiervoogde moet leerlinge dus aanmoedig om hul vaardighede op die proef te stel - al word foute begaan. Die kind moet gemotiveer word om foute nie doelbewus of uit nalatigheid te begaan nie. Dat daar foute sal wees, is verstaanbaar, aangesien die aanbied van elke nuwe leiersprojek in der waarheid 'n eksperiment is. In die suksesvolste maatskappye word foute beskou as 'n geleentheid om te leer - en nie as 'n prikkel om gestraf te word nie. Hierdie beginsel, om 'n projek nie noodwendig as 'n mislukking te beskou omdat foute ingesluip het nie, geld ook vir leiers wat van die onderhawige model gebruik gaan maak (Hesselbein *et al.* 1996: 255; McGarvey 1996:72).

2.7.6 Die leiervoog as spesialisopvoeder

Bo en behalwe dat die leiervoog se kwaliteit menswees bo verdenking moet staan, moet die voog 'n besondere opvoeder wees - soos beskryf in die onderstaande paragrawe.

2.7.6.1 Die voog as kenner van die bestuurswese

Leiervoogde moet kennis dra van vernuwende bestuurspraktyke, soos die gebruik van kwaliteitsirkels, selfhelpgroepe, rol-analisetegnieke (RAT) en vele meer (French & Bell 1995:238-243). Ander nuttige

tegnieke wat aanbeveel kan word, is die Delphi-tegniek, nominale groepmetode, transaksionele analises, besluitnemingsmatrikse en liniêre programmering. (Weens 'n gebrek aan ruimte kan dit nie in meer besonderhede bespreek word nie. Hierdie tegnieke word volledig in die werk van Fox, Schwella & Wissink (1991) op bladsye 278-293 in hul boek verduidelik.) Voogde wat oor meerdere bestuurskennis beskik, boesem uiteraard meer vertroue by leerlingleiers in. Dit hou nie alleen groot motiveringswaarde vir die leiers in nie, maar stimuleer ook die begeerte om meer te wete te kom. Leiervoogde kan hierdie kennis bekom sonder om noodwendig vir verdere formele studies in te skryf.

2.7.6.2 Die voog as besondere didaktikus

Elke leiervoog bevind hom of haar in 'n onderrigsituasie - en behoort as sulks oor besondere didaktiese vaardighede te beskik. Hoe groter die voog se didaktiese vaardighede, hoe blywender die impak van leierontwikkelingsprograminhoude op die adolessente leier. Dit is dus belangrik dat die leiervoog sal weet *hoe* die kind die beste sal leer. Bo en behalwe 'n breë algemene kennis oor die aard en wese van bestaande dinamiese leierskap- en bestuurspraktyke, moet die suksesvolle leiervoog ook oor genoegsame kennis van die algemene Didaktiek (Onderrigmetodes) beskik. Byvoorbeeld: ontdekking, bemeesteringsleer, self-aktiwiteite, didaktiese grondvorme soos spel en opdraggewing, asook die korrekte gebruik van onderrigmedia en -metodes.

Die korrekte en blywende oordraging van kennis is moontlik nog belangriker as die somtotaal van die voog se eie leierskennis- en ervaringsbesit. Bo en behalwe die bekende leervorme, kan die leiervoog ook gebruik maak van ander didaktiese vaardighede om lesings, paneelbesprekings, gonsgroepe en dinkskrums op 'n interessanter en meer effektiewe wyse aan leerlinge oor te dra (Duminy & Söhnge 1994:16-49, 64-90, 166-189, 153-162; Fraser, Loubser & Van Rooy 1993:183-185). Kyk hoofstuk 3 vir meer besonderhede in hierdie verband.

2.7.6.3 Die voog as kenner van die kind se psigiese lewe

Die leiervoog is ook 'n persoon wat 'n grondige kennis van die leerling se psigiese lewe moet hê. Dit spreek vanself dat die voog moet poog om elke kind se unieke persoonswees en moontlikhede te ken. Alleenlik dan sal die voog in staat kan wees om 'n sinvolle bydrae tot die kind se wordingsgang te kan maak. Te veel skole fouteer deur "klaar-leiers" te identifiseer, in plaas van om latente potensiaal te identifiseer en te ontwikkel. Volgens Baron & Byrne (1990:125) beskik die mens oor alles behalwe 'n enkele onveranderlike self waaraan die individu uitgelewer is:

> *In short, we do not seem to possess only a single, unchanging self. Rather, we are all somewhat aware of a whole succession of possible selves as well.*

Om hierdie rede is dit onaanvaarbaar om te volstaan met 'n eenmalige leierskamp as enigste opleidingsgeleentheid vir die skool se leierskorps. (Kyk weer die opmerking hieroor in die navorser se bevindinge tydens die loodsondersoek in afdeling 1.2.2.1.) Dit impliseer dat, indien die onderhawige model suksesvol geïmplementeer kan word, daar psigiese wordingsmomente op 'n kontinue wyse in die leerder verwerklik *kan* word. (Vergelyk afdeling 2.3.2.) In soverre dit die psigiese lewe van die kind-in-opleiding betref, behoort die voog deur die eksplorering en ontleding van spesifieke belangstellings en behoeftes by die kind, die leiersgebeure so te stuur, dat dit die meeste aanklank by die leiers se intellektuele vermoë en belangstellingsveld sal vind. Indien die leiervoog en die leerlingraad hierdie uitdaging kan bemeester, kan nie alleen die leiersgroep nie, maar ook die totale algemene skoolklimaat daarby baat.

2.7.6.4 Die voog as skepper van 'n gesonde organisasieklimaat

In hul perspektiewe op uitnodigende skoolbestuur, beskou navorsers *klimaatskepping* as 'n belangrike

imperatief waarin die medebetrokkenheid en medeverantwoordelikheid van leerlinge 'n deurslaggewende medebepaler van 'n gesonde skoolklimaat is. Dit is belangrik dat leiervoogde hul verantwoordelikheid sal besef om dienooreenkomstig 'n bydrae te lewer tot die bevordering van 'n aangename skoolklimaat (Hoesing & Johnson (1996:8-10); Kok, Smith & Swart (1992:35-63). As skepper van 'n vrugbare werkklimaat, behoort die voog dus te strewe na die volgende kenmerke van 'n gelukkige sosiale werkklimaat binne die leiersgroep:

- 'n gesonde ondernemingsatmosfeer wat vindingrykheid aanmoedig;
- belewing van produktiewe druk wat gebaseer is op 'n afwagtende dringendheid om 'n gegewe doelwit te bereik;
- belewing van 'n hoë mate bedryfsoutonomie weens individue se vryheid om self besluite te kan neem, en
- die beskikbaarheid van voldoende hulpbronne om as ondersteuningsbasis te dien (Finansies & Tegniek 1996a:25).

In afdeling 3.2.5 word die belangrikheid van klimaatskepping binne die onderneming verder belig. Die betekenis hiervan sal eers in hoofstuk 5 werklik na waarde geskat word, aangesien dit een van die belangrikste bepalende faktore vir sukses in die teikengroep gaan wees. Ten slotte sal volstaan word met die besondere verhouding waarin die leiervoog tot die leerlingraad behoort te staan.

2.7.7 Die verhouding tussen die leiervoog en leerlingleiers

Net soos wat die gewone klasonderwyser in 'n besondere opvoedingsverhouding teenoor die kind staan, net so behoort daar 'n besondere werksverhouding tussen leier en voog te bestaan. Veral wat die drie algemeen-geldende opvoedingsverhoudinge, naamlik die vertrouens-, begrypings- en gesagsverhouding aanbetref. Die sterkte van die band wat tussen leier en voog bestaan, word bepaal

deur die kwaliteit van die voog se menswees, onderwysbeeld en vermoë om die leier se verbeelding aan te gryp met sinvolle kursusinhoude. Uiteindelik is dit hierdie verhouding wat die afstand tussen voog en leier minimaliseer - soos Brunson & Vogt (1996:78) beweer: "In theory the unequal status is temporary because the teacher-student relationship is designed to help the student gain sufficient academic and intellectual experience to involve into the teacher's equal." Nie alleen as ingeligte individue nie, maar ook as ware *mens* in die volle sin van die woord.

2.8 Slotopmerking

In hierdie hoofstuk is gepoog om 'n oorsig te verkry van die aard en wese van leierskap oor die algemeen - soos dit deur die afgelope dekades as antropologiese verskynsel vergestalting gevind het. 'n Eietydse benadering tot leierskap het aan die lig gebring dat werknemers meer as ooit bemagtig word om leiers in eie reg te wees. Verder is die wese van die leier as vaardigheidsoekende wese belig, terwyl die verwantskap tussen lewens- en leierskapvaardighede uitgelig is. Uit 'n didakties-pedagogiese begronding van jeugleierskap, het die belangrikheid van die voogleier se rol as identifikasiefiguur sterk na vore gekom. Met die verskynsel van adolessente leierskap *binne* die skoolsituasie behoorlik gefundeer, sal die vergestalting van leierskap *buite* die skool, in die volgende hoofstuk onder die soeklig kom.

HOOFSTUK 3

'N TEORETIESE RAAMWERK VIR DIE ONTWERP VAN 'N ENTREPRENEURSGERIGTE LEIERONTWIKKELINGSMODEL VIR ADOLESSENTE

3.1 Inleiding

Skole kan nie langer die leiersmoontlikhede van aangewese skoolleiers op 'n lukraak wyse ontwikkel nie. 'n Geskikte model behoort gevind te word om *lewensopvatlike* aspekte soos die rigting waarin gelei moet word, asook die vestiging van sekere houdings, lewenswaardes en -norme op 'n bevredigende wyse te verwerklik. Die spesifieke model sal ook voorsiening moet maak vir inhoude wat met toepaslike bestuurspraktyke verband hou, soos kennis oor die bestuur van organisasiedoelwitte en die effektiewe aanwending van alle beskikbare menslike hulpbronne om hierdie gestelde doelwitte te bereik. Daarbenewens behoort leierskap vanuit 'n spesifieke gesigspunt belig te word. Gegewe die adolessent se gesitueerdheid as voornemende skoolverlater, asook 'n steeds groeiende sosio-ekonomiese entrepreneursbewustheid, sou dit gepas wees om sodanige model dus vanuit 'n entrepreneursperspektief te belig. Derhalwe sal daar in hierdie hoofstuk gepoog word om aan bogenoemde behoeftes gehoor te gee.

3.2 Die aard en wese van bestuur en organisasieleer

Ten einde te verseker dat daar nie in uitgediende bestuurspraktyke verval word nie, sal daar vervolgens 'n kursoriese oorsig oor die ontwikkeling van die bestuurswese gegee word.

3.2.1 'n Historiese perspektief op die ontwikkeling van die bestuurswese

In afdeling 2.2 is 'n historiese perspektief op die ontwikkeling van leierskapbenaderings gegee. 'n Soortgelyke ontwikkeling word aangetref in die verskillende benaderings tot moderne bestuursbeginsels, aangesien die bestuurswese die volgende belangrikste veranderinge deur die loop van die eeu ondergaan het (Cronje *et al.* 1994:20; Dawson 1993:6-12; Kroon 1992:28-52).

- *Meganistiese bestuursbenadering*: Aan die begin van die huidige eeu, was die kwantitatiewe voorsiening van massaproduksie belangriker as die gehalte van die eindproduk.

- *Menseverhoudinge-bestuursbenadering*: Bogenoemde benadering is in die dertigerjare vervang met 'n groter bewussyn vir die rol wat die motivering van werkers speel. Baie aandag is gevolglik gegee aan die interpersoonlike verhoudinge tussen werkgewer en werknemer en tussen werkers onderling.

- *Gebeurlikheidsbenadering:* Gedurende die vyftigerjare is 'n spesifieke bestuursbenadering deur die heersende omstandighede binne individuele ondernemings bepaal. Elke onderneming het dus sy eie bestuurstyl volgens eie interne behoefte gehandhaaf.

- *Strategiese bestuur*: In die tagtigerjare het die bestuurswese hom bemoei met strategiese bestuursvaardighede wat op oorlewing in 'n snelveranderende maatskaplike omgewing gerig was. Maatskappye moes hulself in 'n groeiende wêreldmark herposisioneer, aangesien steeds groter internasionale ekonomiese netwerke (*global economy*) sterker as ooit begin figureer het.

- Aanvullende *gespesialiseerde benaderings*, soos die bestuur van verandering, inligtingsbestuur, korporatiewe kultuur en inheemse bestuur het ook die afgelope dekade na vore getree. 'n Totaal nuwe soort bestuur, naamlik *paradoksale bestuur* (saamgestel uit die Griekse *para* en *doxos* - wat "buite geloofwaardigheid" beteken) het die lig gesien (Finansies & Tegniek 1996b:68). Dit kom daarop neer dat bestuurstyle wat voorheen as as ongewens of nie-haalbaar beskou is nie, besig is om vinnig veld te wen.

Uit die voorgaande kan daar dus afgelei word dat die bestuurswese nooit staties is nie. Voogde wat in hul leierontwikkelingspraktyk daarna streef om leerlingleiers bestuursvaardig te maak, behoort deeglik van sporadiese veranderinge in bestuursbenaderings kennis te neem. Eers dan sal voogde hul leerlingleiers dienooreenkomstig op hul toekomstige leiersrol voorberei - soos onderneem is met die eerste twee doelwitte in afdeling 1.3.

3.2.2 Kontemporêre beskouinge van die bestuurswese

Wat *veranderinge* in die Suid-Afrikaanse bestuurswese aanbetref, het die land voor eiesoortige uitdagings te staan gekom - soos die toenemende aandag wat aan werkplekdemokratisering gegee word. Aangesien meer as 96% van die land se bestuurskader blank en manlik is (wat slegs 6% van die land se bevolking verteenwoordig) kan daar dus verwag word dat die rol van swart vakbonde 'n groter rol in die toekoms in regstellende aksies sal speel (Mittner 1996:40). Feitlik alle werknemers op haas elke vlak van die prganisasie word as 'n spesialiswerker beskou, omdat kennis nie langer tot 'n handjievol bestuurslui beperk is nie.

So byvoorbeeld, is die bereiking van die sogenaamde "glass ceiling" deur vroue (Rivers 1991:1,3) ook iets van die verlede. Hierdie onsigbare plafon wat vroue in organisasies verhoed het om die

hoogste sport in bestuursposte te bereik, is veral in ons land finaal gebreek met die aanstelling van vroue in sleutelposte op politieke, maatskaplike en ander gebiede. Daarbenewens neig steeds meer organisasies na 'n netwerkkonsep (*networking*) waar slegs 20% van die organisasie se werknemers voltydse personeel is - die res is subkontrakteurs, buite-verskaffers of tydelike werknemers:

> *Tomorrow's leaders will need a different mix of capabilities than yesterday's lone-gun heroes. The era of the network leader is unfolding. Rather than being outstanding functional specialists, leaders will be distinguished by their understanding of how to integrate the different parts of a complex business and profitably manage the frictions and interfaces* (Waterman Jr - soos aangehaal deur Syrett & Hogg 1994:488).

Die invloed van hierdie en soortgelyke heersende samelewingskragte sal dus, saam met 'n deeglike studie van die strukturele samestelling van ondernemings, asook die vereistes vir doeltreffende organisatoriese leiersfunksies en -vaardighede, deel van die jeugleier se leerinhoude moet vorm. Vir skole wat wil poog om hul leerlinge met die oog op toetrede tot die arbeidsmark voldoende voor te berei, sal daar in die onderhawige hoofstuk gepoog word om 'n model daar te stel waarvolgens die skool se leiers aan die hand van dieselfde organisatoriese strukture en beginsels sal funksioneer. Alle toepaslike navorsingsgegewens wat in hierdie hoofstuk ingesamel word, sal dien as riglyne vir die stigting van 'n eie, outonome "maatskappy" waarin betrokke jeugleiers as rolspelers sal optree.

Indien voogde werklik erns maak met hul taak as begeleiers van adolessente leiers, sou dit kortsigtig wees om nie die oog voortdurend op bestuurspraktyke in die sakewêreld te hou nie. Anders gestel, spreek opleiding van leerlingleiers in die sekondêre skool van kortsigtigheid indien die voog nie rekening hou met die aard en eise van die bestuurswese nie. Die skool behoort dus aan jeugleiers daardie geleenthede te bied wat nodig is om aan die eise van doeltreffende bestuur te voldoen. Om hierdie rede sou die onderhawige studie onvolledig wees indien daar nie eers by die taak en wese van

bestuur stilgestaan word nie.

Uit die literatuur blyk dit duidelik dat die bestuurswese ten doel het om vasgestelde gemeenskaplike doelwitte waarby 'n spesifieke groep individue belang het, so te bestuur dat die maksimum effek verkry kan word deur die mees effektiewe gebruikmaking van menslike, finansiële en ander toepaslike hulpbronne. Vir Cronje *et al.* (1994:21) is die *taak* van die bestuurswese 'om ondersoek in te stel na faktore, metodes en beginsels wat die sake-onderneming in staat stel om so produktief moontlik te funksioneer sodat sy wins gemaksimaliseer word en sy doelwitte bereik word.' Dieselfde navorsers (Cronje *et al.* 1994:77) sien bestuur:

- as 'n *proses* van aktiwiteite wat uitgevoer word
- om 'n onderneming se *doelwitte* te bereik
- deur *mense* en *materiële hulpbronne* daarvoor in te span.

Vir Everard & Morris (1990:4) gaan bestuur oor die volgende take wat so deeglik as moontlik uitgevoer moet word:

(1) *'setting direction, aims and objectives;*

(2) *planning how progress will be made or a goal achieved;*

(3) *organizing available resources (people, time, materials) so that the goal can be economically achieved in the planned way;*

(4) *controlling the process (i.e. measuring achievement against plan and taking corrective action where appropriate);*

(5) *setting and improving organizational standards.'*

Bestuur word ook omskryf as 'die proses waardeur menslike, finansiële, fisiese en inligtingshulpbronne ter bereiking van 'n onderneming se doelwitte aangewend word' (Cronje *et al.*

1994:77). Vir Marx, Rademeyer & Reynders (1992:273) kom bestuur op presies dieselfde neer, naamlik as "... die proses waardeur persone in bevel van menslike aktiwiteite in die onderneming probeer om menslike en ander hulpbronne so doeltreffend moontlik te gebruik ten einde in bepaalde behoeftes te voorsien en spesifieke doelstellings te bereik.

Leiervoogde moet na die navorser se mening egter daarteen waak om die rol van die *mens,* as *menslikheid,* uit die oog te verloor. Die moontlikheid bestaan dat die bestuurswese so klinies bestudeer en omskryf word, dat dit die waarde van medemenslikheid, wedersydse omgee en persoonlike gevoelens buite rekening laat. Menslike eienskappe soos deernis, empatie en welwillendheid is dikwels belangriker as die beste rasionele oordeelsbesluit. Suksesvolle *bestuurderwees*, vereis dus in die eerste plek ook - en veral - suksesvolle *menswees*. (Kyk weer afdeling 2.3.4 oor die betekenis van mensvaardighede.

In die verdere verloop van hierdie hoofstuk word die waarde van beproefde bestuursbeginsels en ondernemingspraktyke op grond hiervan, nie bo die intrinsieke waarde van ware menswees (menslikheid) gestel nie. Daar sal dus voortdurend vanuit die mens as enigste middelpuntvlietende krag en as die *soli* vertrekpunt van alle menslike handelinge, uitgegaan word na die opdrag wat uitgevoer moet word.

3.2.3 Doelwitstelling in die onderneming

Daar kan min twyfel bestaan dat doelwitte die *raisons d'être* vir enige onderneming is. Anders gestel: sonder duidelik geformuleerde doelwitte het 'n onderneming geen bestaansreg nie. Vir ondernemings wat nie oor duidelik gefundeerde doelwitte beskik nie, is die prognose vir sukses feitlik nul. Aangesien dieselfde beginsels geld vir makro- en mikro-ondernemings, sowel as vir skole se leerlingrade, is dit gepas om in die lig hiervan, by organisasiedoelwitte stil te staan. Vir die sukses van enige

onderneming (leerlingraad), is dit baie belangrik dat beide die bestuur, sowel as die werkers dieselfde persepsie sal hê van *wat* 'n doelwit is, asook die *spesifieke* doelwitte wat deur ondernemings nagestreef word. Wat dit aanbetref, word presies dieselfde beginsels vir doelwitstelling deur beide entrepreneursgroepe en leerlingrade in hul onderskeie situasies toegepas.

3.2.3.1 Wat is 'n organisasiedoelwit?

'n Organisasiedoelwit is volgens Cronje *et al.* (1994:96) 'n bepaalde toedrag van sake wat in die toekoms deur die onderneming bereik wil word. Dit spreek vanself dat die mees suksesvolle onderneming dié een is wat hierdie gestelde doelwit(te) die beste bereik.

3.2.3.2 Tipes organisasiedoelwitte

In die meeste ondernemings word daar veral drie basiese tipes doelwitte aangetref, te wete organisatoriese, funksionele en operasionele doelwitte:

- *Organisatoriese doelwitte*: Organisatoriese doelwitte is gewoonlik die missie of langtermynbestaansrigting van die onderneming wat vir 'n bepaalde tydperk deur die bestuur vasgestel word (byvoorbeeld winsgewendheid, personeelontwikkeling en tegnologiese leierskap).

- *Funksionele doelwitte:* Hierdie groep doelwitte is meer spesifieke doelwitte wat vir elke bestuursterrein (afdeling) in die onderneming gestel word en wat meestal kort- en mediumtermyndoelwitte bevat wat voortspruit uit die oorspronklike langtermyndoelwit.

- *Operasionele doelwitte*: Dit fokus op onmiddellike strategieë om die gestelde korttermyndoelwitte te bereik. As gevolg van die druk waaronder presteer moet word om hierdie doelwitte te bereik, stel dit 'n eiesoortige uitdaging aan die bestuurder. Wat die *tydsaspek* vir die bereiking van bogenoemde kort-, medium- en langtermyndoelwitte aanbetref, word 'n bepaalde tydraamwerk *(deadline)* vasgestel waarbinne die doelwitte bereik moet word.

- 'n Andersoortige groep doelwitte wat deur die meeste ondernemings hoog geag word, is die nastrewing van *persoonlike* doelwitte. Die belangrikste voorbeelde hiervan is aspekte soos bevorderings, salarisverhogings, aansporingsbonusse, status en geleenthede vir selfontwikkeling.

Vir die doeleindes van hierdie studie sal daar van 'n kombinasie van al hierdie doelwitte gebruik gemaak word. Die presiese plek, waarde en vereistes vir effektiewe doelwitstelling sal deeglik onder deelnemers aan die onderhawige navorsingsprojek se aandag gebring word. Aangesien die bereiking van gestelde doelwitte die doel van enige onderneming se bestaan is, is dit belangrik dat die formulering van doelwitte aan spesifieke vereistes sal voldoen.

3.2.3.3 Kriteria vir effektiewe doelwitstelling

Die volgende kriteria dien as die belangrikste vereistes waaraan goeie doelwitte moet voldoen (Bernhard & Walsh 1990:84-85; Kroon 1992:150-151; Rees 1991:47; Sims & Manz 1996:82; Tshenye 1996:11):

GESKREWE	Doelwitte moet op skrif gestel word (en in almal se besit wees) sodat dit as maatstaf kan dien waarteen vordering gemeet kan word.

GEDATEER	Elke doelwit moet verbind wees aan 'n vasgestelde teikendatum wanneer die gestelde doel bereik moet word, bv. 'n sekere dag, week, maand of jaar. (Vermy die uitstel van teikendatums.)
UITDAGEND	Vermy onrealistiese doelwitte, aangesien dit teenproduktief van aard is. Dit moet 'n haalbare uitdaging aan werkers bied.
MEETBAAR	Waar moontlik moet doelwitte in terme van tyd, geld, statistiek of eenhede gemeet kan word. Dit moet dus baie *spesifiek* wees.
AANVAARBAAR	Doelwitte moet verkieslik gestel word in samewerking met diegene wat dit moet bereik. Sodoende aanvaar werknemers volle eienaarskap daarvan.
BUIGSAAM	Ondernemings wat groei en innovasie toon, se doelwitte is nooit staties nie. Die kontrole van doelwitbestuur moet egter suiwer gedoen word, aangesien te veel buigsaamheid kan meebring dat doelwitte nooit bereik mag word nie.
VERSTAANBAAR (Eenvoudig)	'n Doelwit moet so eenvoudig moontlik omskryf word sodat daar geen misverstand daaroor kan bestaan nie.
REALISTIES (Bereikbaar)	Baie ondernemings faal in hul doelwitstelling, omdat dit nie aan die eis van realisme voldoen nie. Dit moet dus haalbaar wees, anders werk dit teenproduktief op die bestuur/werknemers in.
MOTIVEREND	Dit moet so geformuleer word dat dit die betrokkenes motiveer tot aktiewe deelname. (Daarom moet lede inspraak hê in die formulering van doelwitte, omdat hulle meer geredelik eienaarskap daarvoor aanvaar.)

Die navorser is van mening dat 'n verdere kategorie bygevoeg behoort te word, naamlik dié van

beloning. Besture behoort 'n aantreklike beloningsmeganisme in te bou in die organisasie se doelwitstruktuur om as kompensasie te dien vir effektiewe doelwitbereiking. Dit kan bestaan in die vorm van finansiële vergoeding, of alternatiewelike wyses soos 'n afmiddag, betaalde ete in 'n gesogte restaurant of gratis parkering vir 'n spesifieke tydperk.

Baie ondernemings se uiteindelike doelwitte is gebaseer op drome wat leiers vir hul ondernemings visualiseer. Die meeste van *sy* doelwitte vir Pick-'n-Pay, het volgens mnr. Raymond Ackerman as *drome* begin. Vergelyk ook die radikale maatskaplike veranderinge wat teweeg gebring is deur Martin Luther King, Jr. se bekende uitspraak: "I have a dream..." In beide gevalle, het die droom aan al bogenoemde vereistes voldoen. Die persepsie dat doelwitte met drome begin, dui op die betekenisvolle verband wat daar tussen 'n *visie* en *doelwitstelling* bestaan, want 'a goal is as good as reached when it can be clearly envisioned' (Alder 1995:32). (Kyk afdeling 3.2.4 vir die rol wat visie speel in die uiteindelike bepaling van ondernemings se missie.) Sergiovanni (1992:7) ondersteun hierdie gedagte as hy beweer:

> *The heart of leadership has to do with what a person believes, values, dreams about, and is committed to - the person's personal dream.*

Dit spreek vanself dat nie alle ondernemings dieselfde doelwitte ewe sterk beklemtoon nie. Hierin speel die spesifieke bestuur se benadering tot die onderneming se doelwitte 'n deurslaggewende rol. Besture wat 'n meer mensgerigte benadering volg, sal byvoorbeeld groter klem plaas op personeelontwikkeling, terwyl taakgerigte bestuurders groter prioriteit sal verleen aan aspekte soos winsgewendheid. Van die suksesvolste ondernemings handhaaf egter 'n gesonde balans tussen beide. Wat die prioritisering van doelwitte aanbetref, is dit die *bereiking* van doelwitte wat uiteindelik saak maak en nie soseer die volgorde waarin doelwitte gerangskik word nie.

Insiggewender as die volgorde van belangrikheid, is die *hoeveelheid* doelwitte wat nagestreef word. Indien die onderneming te *min* doelwitte nastreef, mag kritieke areas in die bestuur moontlik verwaarloos word, terwyl te *veel* doelwitte die bestuur en werkers kan verwar. 'n Goeie beginsel in hierdie geval, sou die toepassing van die doelwitbestuursbenadering wees. Volgens Drucker, die vader van hierdie konsep, behoort die afdelingshoof saam met sy werknemers te besin oor die hoeveelheid en presiese formulering van doelwitte wat gestel word (Cronje *et al.* 1994:100-101). Ervaring het geleer dat werknemers baie meer gemotiveerd is indien hulle inspraak in die formulering van doelwitte gehad het. Die *hoeveelheid* doelwitte wat uiteindelik gestel word, hang ten nouste saam met die grootte van die onderneming, organisasiestruktuur (dit wil sê spanwydte van bestuur), tipe leierskapstyl, heersende omstandighede en aard van organisasiekultuur wat bestaan. Wat laasgenoemde aanbetref, is die kultuur of klimaat binne die onderneming waarskynlik een van die mees onderskatte faktore wat 'n onderneming se sukses bepaal - soos bevind in afdeling 3.2.5. Vervolgens is dit gepas om kortliks enkele opmerkings oor organisasies se missiestelling te maak.

3.2.4 Missiestelling in die onderneming

Die meeste ondernemings se missies dien as 'n aanduiding waarom 'n organisasie bestaan - en hoe die organisasie sy taak of funksie beskou. Ten einde 'n onderneming se beeld na binne en buite so doeltreffend moontlik uit te dra, behoort 'n goeie of geslaagde missiestelling aan spesifieke vereistes te voldoen. Dit moet in die eerste plek so kort as moontlik wees; verkieslik een of twee sinne. 'n Suksesvolle organisasie hersien sy missiestelling van tyd tot tyd en kommunikeer altyd sy missie eers na binne (werknemers) voordat dit na buite (kliënte) uitgedra word. 'n Verandering in die onderneming se missiestelling dui daarop dat die besigheid *of* besig is om te groei, *of* besig is om sy doelwitte te mis (Lynn 1996:56). Volgens Fox, Schwella & Wissink (1991:224) het missiestelling die volgende ten doel:

- Dit verseker eenvormige doelwitte waarmee almal kan identifiseer.
- Dit vorm 'n basis vir die daarstelling en gebruik van organisatoriese hulpbronne.
- Dit vestig 'n algemene toon vir die organisasieklimaat.
- Dit dien as riglyn om al die lede se gedrag in ooreenstemming met die onderneming se doelwitte te bring.

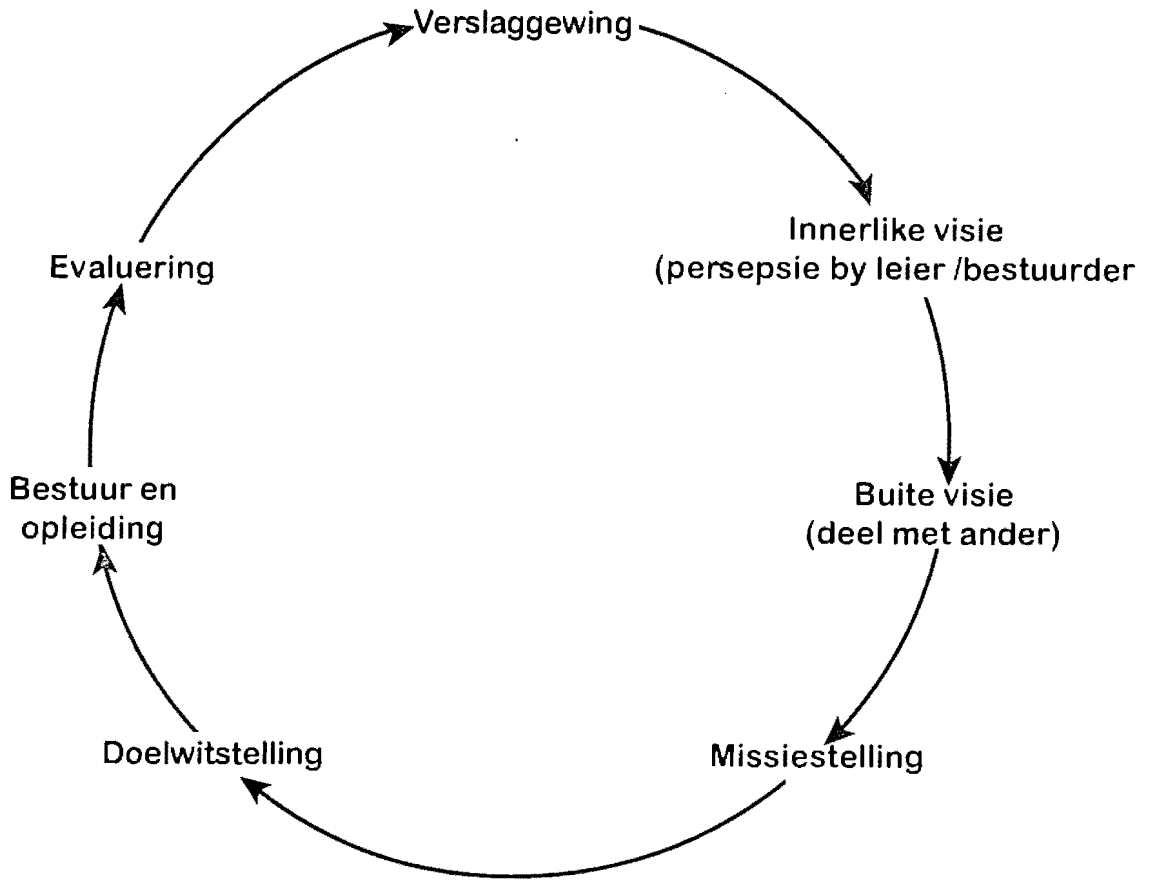
'n Aspek wat in baie min organisasies se missiestellings vergestalt word, is die nastrewing van die genotsbeginsel. Een van die waardes wat 'n reuse kragvoorsieningmaatskappy in Amerika, *AES*, in sy missiestelling nastreef, is dat werknemers maksimum genot sal put in hul poging om die onderneming se gestelde doelwitte te bereik (Sims & Manz 1996:2). Hierdie gesindheid kan beslis in meer adolessente leiersgroepe se missiestellings vergestalt word - soos wat dit ten opsigte van die voorgenome empiriese navorsingsprojek die geval sal wees. Dit weerspieël terselfdertyd so 'n onderneming se strewe na 'n kerngesonde organisasieklimaat. Die meeste ondernemings se missiestelling ontstaan by die leier se droom vir daardie spesifieke onderneming:

> *... the longterm direction of a company is firmly the responsibility of its leader, whose skill is in visualising - not just remembering faces, but creating a future, a dream, big enough and clear enough for others to follow* (Alder 1995:25).

Die visualisering van 'n onderneming se missiestelling en gepaardgaande doelwitbepaling, word deur verskeie leiers op verskillende wyses verkry. Sommige kry dit tydens langafstand vliegtuigritte; andere tydens vervelige direksievergaderings. Sir Ralph Robins (Voorsitter van Rolls Royce) het die meeste van sy visionêre perspektiewe soggens tussen 03:30 en 04:00 gekry. Hoe dit ook al sy, bly hierdie visionêre ervaring vanuit die leier se innerlike visie die voorloper tot vele ondernemings se uiteindelike missiestellings (Alder 1995:24-25).

Na die navorser se mening, kan die verhouding tussen 'n visie, missie- en doelwitstelling in bestuur as volg voorgestel word:

Figuur 2: Visie-, missie- en doelwitstelling in bestuur



3.2.5 Organisasieklimaat in die onderneming

Daar is nie een skool, sosiale klub of onderneming wat nie oor 'n eie unieke klimaat beskik nie. Trouens, dit is juis daardie "iets anders" wat so 'n eiesoortige atmosfeer aan 'n plek verleen, dat die lede van daardie instansie of groep hul nêrens anders tuis voel nie (mits dit 'n gesonde klimaat is). Die belangrikheid van organisasieklimaat mag nooit onderskat word nie, want dit is maklik 'the most mysterious of all forces operating within an organisation, even though it is potentially the most

powerful in influencing business performance' (Jackson 1993:31). Ook vir die doeleindes van die onderhawige empiriese navorsingsprojek, is dit van deurslaggewende belang dat die organisasieklimaat binne die teikengroep op 'n vrugbare en gesonde grondslag gehou sal word. Die navorser is daarvan oortuig dat hierdie klimaat op die lang duur bepalend gaan wees vir die intrinsieke motivering en groepkohesie van die deelnemers. Om hierdie rede sal daar spesifieke aktiwiteite (soos ysbreker- en spanbousessies) in die program ingesluit word om te verseker dat die onderlinge klimaat tussen die leerlinge na wense sal wees.

3.2.5.1 Begripsverklaring

Die mees verklarende omskrywing van organisasieklimaat, is Dawson (1993:226) se verwysing na Charles Handy se siening daarvan, as:

> *... more than the aggregation of those values, beliefs and attitudes of all employees; rather it will be a reflection of the values, beliefs and attitudes of the organisation itself. It might be best summarised in the often heard statement 'It might not make much sense to you, but that's the way we do things around here!'*

Met verwysing na die laaste sin in bogenoemde aanhaling, is dit veral die langsdienende lede wat dié klimaat aan nuwelinge oordra. Organisasies se interne kulture is egter ook onderworpe aan veranderinge namate omstandighede mag verander - soos tans die geval ten opsigte van regstellende aksieprogramme. Dit was egter nog nooit die enigste oorsaak vir organisasies se sukses of val nie, maar kan een van die grootste bydraende faktore daartoe wees (Nanus 1992:60-72; Tosti 1995:18-23). Volgens Owens (1995:78-79) word 'n organisasie se spesifieke klimaat deur die volgende vier dimensies bepaal:

- ekologie (grootte, ontwerp en fasiliteite in die organisasie)

- milieu (ras, geslag, salaris, kwalifikasies en mate van werktevredenheid)
- sosiale sisteem (interne kommunikasiepatrone en sosiale interaksie)
- kultuur (waardes, beginsels, norme en etiek)

Bray (1994:147-148) is van mening dat sekere verhoudingspatrone wat oor 'n tydperk gevestig is, naderhand deur die werkers aanvaar word. Derhalwe is dit van besondere belang dat die deelnemers aan die onderhawige projek vanuit die staanspoor 'n gesonde funksionele werkverhouding sal skep - en handhaaf. Dit kan gedy indien die regte tipe organisasieklimaat nagestreef word.

3.2.5.2 Tipes organisasieklimaat

Die volgende tipes klimaat word in die meeste organisasies aangetref (Alder 1995:128-135; Mampuru & Calitz 1993:51-59; Owens 1995:87-90; Van der Westhuizen & Theron 1994:69):

- *Magsklimaat*: Alle mag en senioriteit is gesetel in die hande van 'n klein groepie topbestuurslede. Alle besluite word op 'n byna "geslote" wyse geneem. Dit is baie voordelig tydens krisisbestuursituasies, maar werk beperkend in op die onderneming se groei en innovasie as gevolg van beperkte inisiatiewe - veral wanneer die topbestuur voeling met die res van die werknemers begin verloor.

- *Rolleklimaat*: In hierdie model weeg rigiede taaktoekenning die swaarste. Alleen die finansiële bestuurder mag byvoorbeeld 'n bydrae tot die begroting lewer; indien 'n werker persoonlike probleme ervaar, mag slegs die Personeelafdeling daarin geken word. Groter ondernemings trek die meeste voordeel uit hierdie model, terwyl kleinere besighede se werkers dikwels voel hul invloedsfeer is te eng en te beperk.

- *Kliëntgerigte klimaat*: Sommige ondernemings se besture pas hul bestuurstyl aan by die behoeftes van hul kliënte. Soveel so dat party selfs kliënte inspraak gee in die ontwikkeling van produkte/dienste. (Die sogenaamde '*The client knows best*'-beginsel.) In gevalle waar die onderneming se voortbestaan op winste berus, is dit 'n baie goeie strategie om te volg.

- *Persoonsgerigte klimaat*: Dié onderneming se belangrikste funksie is die bevrediging van sy werknemers se behoeftes, byvoorbeeld persoonlike loopbaanbevordering. 'n Filosofie van *'n gelukkige werker is 'n gemotiveerde werker* word gehuldig, want slegs dan kan organisasiedoelwitte maksimaal bereik word. (Met die oog op die te stigde maatskappy deur die leerlinge, sal hierdie kultuurstyl sterk aanbeveel word.)

Die praktyk bewys dat die verskynsel van meer as een organisasieklimaat binne dieselfde onderneming hoogs uitsonderlik is. Ten slotte moet die bestuur (leiervoog/fasiliteerder) te alle tye rekening hou met die werknemers (leiers) se spesifieke vermoë en verwagtinge, aangesien opgekropte frustrasie bydra tot 'n negatiewe organisasieklimaat. Dit is dus van deurslaggewende belang dat die regte persoon op die regte plek sal funksioneer. Derhalwe is dit gewens om van Curriculum vitaes gebruik te maak in die uiteindelike selektering van kandidate vir spesifieke portefeuljes (Bowler 1995:92). Kyk ook die gebruik van Currica vitae in afdeling 4.5.4.1.

3.2.6 Bestuursfunksies in die onderneming

Jeugleiers behoort vroeg reeds kennis te maak met die multidissiplinêre aard van die bestuurswese. Ten einde effektiewe beleid te kan toepas, is dit noodsaaklik dat die verskillende funksieterreine van gesonde, dinamiese bestuur elk op hul eie gebied sal spesialiseer. Die meeste navorsers (Bowler 1995:58-132; Cronje *et al.* 1994:27-228; Kroon 1992:3-5; Marx *et al.* 1992:273-508) is van mening

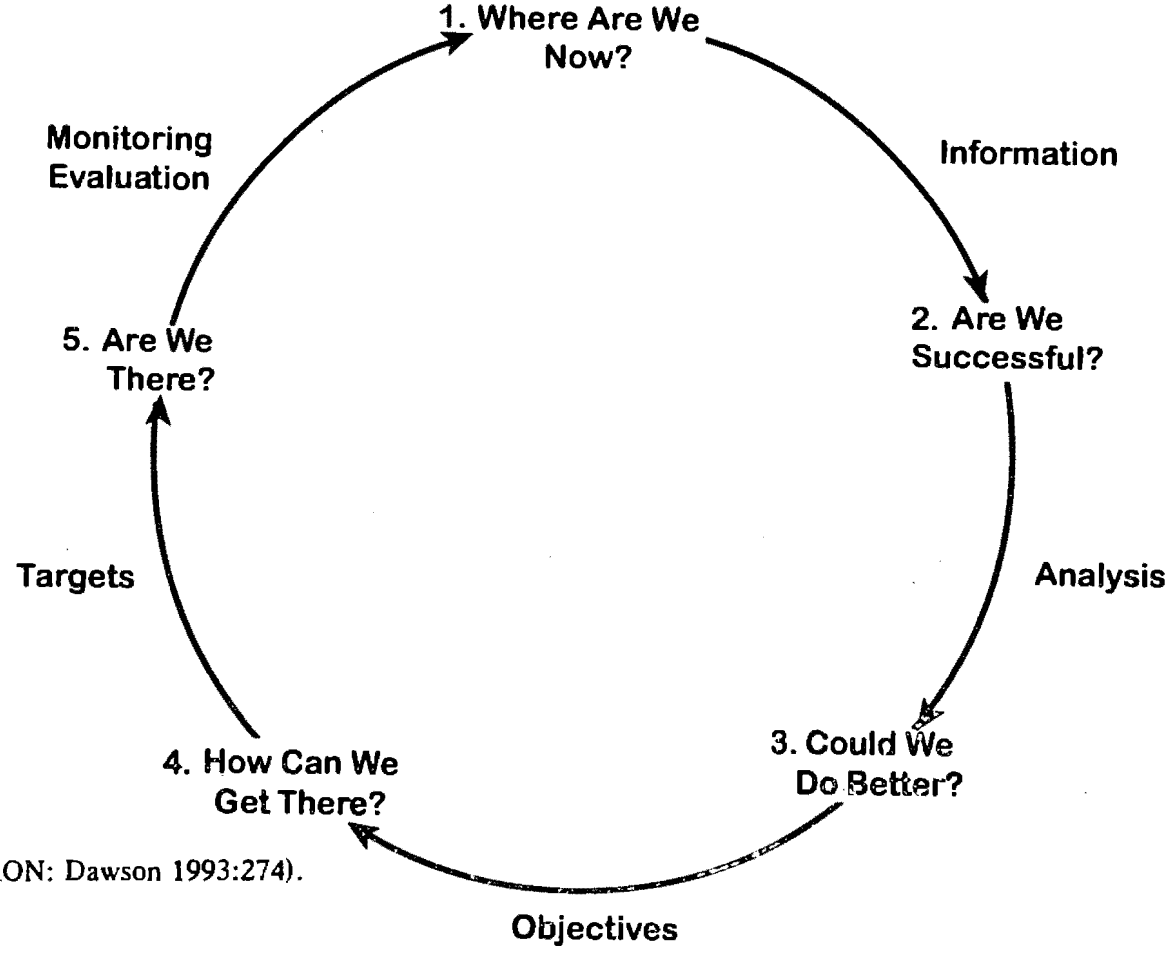
dat die bestuursiklus uit gespesialiseerde funksies binne die (groter) onderneming behoort te bestaan, soos hier onder aangedui.

3.2.6.1 Algemene bestuursfunksie

Dit behels 'n beskouing van die bestuursproses in sy geheel ten einde effektiewe beheer te kan uitoefen, ten einde:

- topbestuur se oorkoepelende funksie om beleid te formuleer en strategieë vir die totale onderneming te ontwikkel;
- so te beplan en te organiseer dat planne ten beste uitgevoer word (kyk figuur 3), en
- effektiewe kontrole uit te oefen oor bogenoemde proses.

Figuur 3: Die belangrikste stappe in die beplanningsiklus



(BRON: Dawson 1993:274).

Die bestuurder behoort dus oor 'n deeglike oorsig oor moontlike bestuursbenaderings en -tegnieke te beskik - wat aangewend kan word om doelwitte te bereik. Marx *et al.* 1992:274 sluit die effektiewe bestuur van interne afdelingsake binne die organisasie hierby in. Dit sluit aan by die beginsel van selfleierskap in afdeling 2.3.4. (In die onderhawige model berus hierdie funksie by die direkteur en dagbestuur van die maatskappy.)

3.2.6.2 Bemarkingsfunksie

Die bemarkingsafdeling sorg vir die afset van die onderneming se produkte of dienste, peiling van die marktoestande, bepaling van die verbruiker se behoeftes, en die uiteindelike ontwikkeling van 'n strategie om doeltreffend (winsgewend) in daardie behoeftes te voorsien.

3.2.6.3 Eksterne betrekkingefunksie

Die doel van hierdie afdeling is om 'n gunstige en objektiewe beeld van die onderneming te skep. Daarbenewens moet daar 'n goeie verhouding en welwillendheid bewerkstellig word tussen die onderneming en eksterne groepe (soos die pers, algemene publiek en ander ondernemings) wat direk of indirek by die onderneming se dienste of produkte betrokke is. (Opmerking: In sommige organisasies - veral kleiner ondernemings - word hierdie funksie gekoppel aan die bemarkingsfunksie.)

3.2.6.4 Finansiële funksie

Dit behels die verkryging, benutting en beheer van fondse op so 'n manier dat nie alleen doelwitte bereik (of dienste gelewer) word nie, maar dat die onderneming ook die omvang van sy wins/produkte

kan maksimaliseer sonder om hom aan likiditeitsprobleme bloot te stel. Die finansiële aard van hierdie funksie sal vereis dat, net soos op die ander funksieterreine, werknemers met spesifieke kwalifikasies aangestel word.

3.2.6.5 Produksiefunksie

Die produksiefunksie staan ook bekend as *operasionele* bestuur, aangesien dit te make het met die werklike of fisieke voortbrenging van 'n produk of diens. Die voorbereiding, vervaardiging en verbetering van die produk of diens, asook die kwaliteitbeheer daarvan, word deur hierdie afdeling gemonitor. (Aangesien die deelnemers aan die onderhawige projek waarskynlik nie by produksieprosesse betrokke sal wees nie, sal hierdie funksie moontlik nie in die navorsingsontwerp figureer nie.)

3.2.6.6 Mannekragbestuursfunksie

Hierdie funksie het te doen met die aanstelling, ontwikkeling en instandhouding van die onderneming se menslike hulpbronne. Om doeltreffend te funksioneer, moet die regte mense in die regte poste aangestel en die nodige opleiding aan hulle voorsien word. Ten slotte moet hulle maksimaal volgens vermoë benut en, indien goeie werkers, behou word.

Bogenoemde vorm die kern van enige dinamiese onderneming se funksieterreine. Na gelang van die onderneming se behoeftes, kan hierdie funksies saamgevoeg of uitgebrei word. Voorbeelde van addisionele departemente wat spesifieke funksies kan vervul, is 'n rekenaardiensfunksie,

aankoopfunksie, grafiese ontwerpfunksie en navorsingsfunksie - om maar net enkeles te noem. Vir die doeleindes van hierdie studie, sal daar volstaan word by 'n algemene bestuurs-, mannekrag-, ondersteunings- bemarkings- (en skakeling) en finansiële funksie in die beoogde te stigde leerlingonderneming.

3.3 Organisasiestrukture en gesagsverhoudinge in ondernemings

Die struktuur van 'n onderneming word hoofsaaklik deur die grootte en dinamiese aard daarvan bepaal. Die organisasiestruktuur van 'n eenmansaak sal byvoorbeeld anders daar uitsien as dié van 'n reuse kettingwinkelgroep. Aangesien daar 'n relatief groot groep leerlinge by die skool se leierskapontwikkelingsprogram betrokke is, sal daar vir die doeleindes van hierdie studie gefokus word op die organisasiestruktuur van 'n groter onderneming.

3.3.1 Redes vir diversiteit in ondernemings

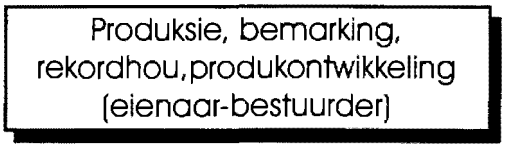
Die belangrikste redes vir uitbreiding of diversiteit in ondernemings is 'n groot toename in die aantal pligte wat in 'n beperkte tyd deur bestaande werkers uitgevoer moet word. So 'n toename in spesifieke pligte bring *spesialisasie* mee (byvoorbeeld die voltydse dienste van bemarkers, rekenmeesters en regslui). Groei binne die onderneming bring ook die gebruik van meer gespesialiseerde toerusting mee, byvoorbeeld die implementering van gesofistikeerde rekenaars en rekenaarprogrammatuur (programme, netwerke en opgradering van bestaande stelsels) wat die indiensneming van spesialiswerkers verlang (Cronje *et al.* 1994:107).

3.3.2 Voorbeelde van organisasiestrukture

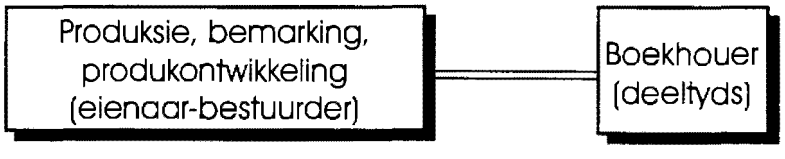
Soos reeds genoem, word die graad van spesialisasie bepaal deur die omvang en groei van die

onderneming. Fasiliteerders word aangeraai om die verskillende tipes of grootte organisasiestrukture *visueel* aan die adolessent voor te stel, aangesien dit (tesame met die funksies van elke afdeling of departement) enige verwarring wat moontlik by die adolessent mag bestaan, uit die weg behoort te ruim. Dit sal die adolessente entrepreneur ook 'n oorsig gee oor die uitbreidingsmoontlikhede wat binne 'n maatskappy bestaan. Die volgende illustrasies dien as voorbeelde van verteenwoordigende strukture uit die alledaagse lewenswêreld (Figuur 5-7: Cronje *et al.* 1994:108-110):

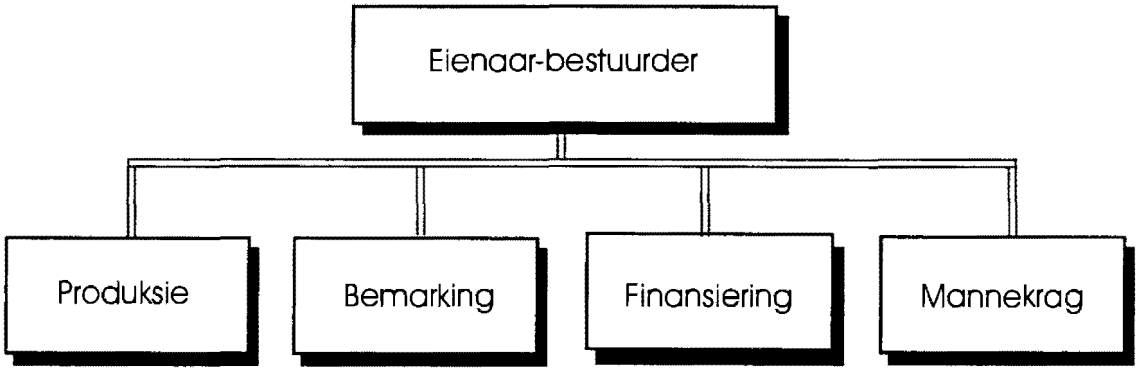
Figuur 4: Die individuele ondernemer



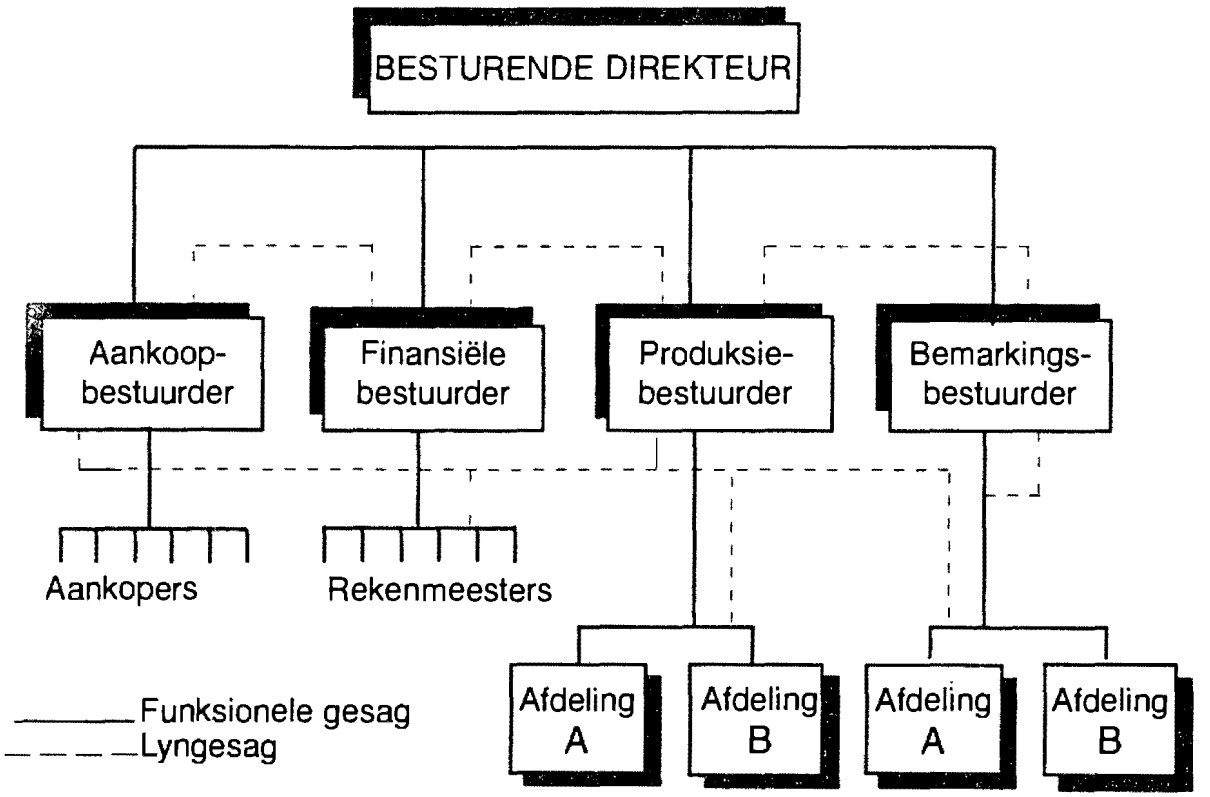
Figuur 5: Die klein besigheid



Figuur 6: Die groeiende onderneming



Figuur 7: Die funksionele organisasiestruktuur



(BRON: Marx *et al.* 1992:289)

Dit spreek vanself dat gesagsverhoudinge in die onderneming meer gekompliseerd raak soos wat 'n onderneming groei. Dit sal dus gepas wees om vervolgens hierby stil te staan.

3.3.3 Gesagsverhoudinge in ondernemings

3.3.3.1 Inleiding

In die inleidende paragrawe van hoofstuk 1, is melding gemaak van die mens se verantwoordelikheid om die aarde, in opdrag van God, te help bestuur. Hierdie opdrag impliseer egter nie dat die mens daardeur as *Maitre et possesseur de la nature* - God oor die aarde - aangestel is nie. In sy alledaagse

leef- en werkbestaan, bly die mens ondergeskik aan die soewereine mag van God. Die mens kan en mag dus nooit so met mag behep raak, dat hy sy magsposisie in die proses verloor nie (Vos & Muller 1991:4). Waar die adolessente leier nog in 'n opvoedingsituasie staan, bly dit die voog se opgaaf om die regte *magswaardes* aan die kind voor te hou. Die onderneming se leierskorps bepaal die etos, gedragskode en waardes (etiek) van enige onderneming. Derhalwe het die individu wat aan die stuur van sake staan, deur die uitoefening van sy bestuursgesag, 'n direkte invloed op die karakter van sy mense, dienste en produkte. Een van die belangrikste besluite wat die leier ten opsigte hiervan moet neem, is die breedte of spanwydte van sy bestuursgesag.

3.3.3.2 Spanwydte van bestuursgesag

Nie alle ondernemings se bestuurskader sien dieselfde daar uit nie. In die verlede is die spanwydte van die meeste ondernemings se bestuurspan gekenmerk deur 'n hoë hiërargiese struktuur - met baie bestuursvlakke en min ondergeskiktes per bestuurder. Die voordeel hiervan is die groter beskikbaarheid van bestuursposte en maklike(r) beheer oor werkers. Die moderne tendens is egter om nader te beweeg aan 'n platter bestuurstruktuur met minder bestuursvlakke en meer ondergeskiktes per bestuurder. Die grootste voordeel hiervan, behalwe vir groter deelnemende bestuur, is die kleiner bestuurderskorps wat gouer konsensus bereik en interdepartementele kommunikasie vergemaklik. Dit strook met moderne bestuursbenaderings ten opsigte van deursigtigheid, erkenning van die plek en rol van werkersvakbonde en algemene werksplekdemokratisering.

So byvoorbeeld begin Byrne (Sims & Manz 1996:9) hul artikel "The horizontal Corporation" wat in die *Business Week* verskyn het: "Wanted: Bureaucracy basher, willing to challenge convention, assume big risks, and rewrite the accepted rules of industrial order." Die gebruik van bestuursmodelle waar daar van minder bestuursvlakke gebruik gemaak word, hang ten nouste saam met die verhoging in werkplekdemokratisering, die toenemende reg van die individu wat in handveste vir menseregte

verskans word, asook die verpersoonliking van werkplekke deur die vervanging van "bestuurders" met "projekleiers" of "taakgroepvoorsitters." Navorsers is dit eens dat hierdie benadering 'n onomkeerbare sagter benadering ("softer approach") in die bestuurswese ingelui het, omdat dit afstand doen van 'n "us" en "them"-benadering ter wille van 'n "we"-benadering tot organisasiebestuur (Alder 1995:175; Byrne 1993:76-81; Charlton 1996:23-25; Hiatt 1992:513; Rees 1991:13; Sayles 1990:9). Wat organisasies in Suid-Afrika aanbetref, word die meeste nog grootliks deur die sogenaamde *monteerband*-mentaliteit gekenmerk, naamlik te veel geslote finansiële beheer, en burokratiese, rigiede bestuurstrategieë. Hedendaagse ondernemings is meer buigsaam, terwyl kleiner organisasies wat fokus op spesialisering en kwaliteitprodukte, aan die orde van die dag is. Dat hierdie verskynsel besig is om 'n wêreldwye tendens te word, blyk daaruit dat reeds meer as 60% van die wêreld se ondernemings vandag minder as 250 werknemers in diens het (Mittner 1996:40).

3.3.3.3 Vaardighede van werknemers

Dit spreek vanself dat hierdie nuwe benadering tot bestuur, eiesoortige vaardighede van die werkers vereis. Na die navorser se mening bring dit mee dat leiersfigure meer as ooit tevore geskool sal moet word in mensvaardighede om aan werknemers se verwagtinge te voldoen. Daarbenewens word al meer besture onder druk geplaas om werknemers se insette en vermoë te erken. Organisasies wat in die toekoms sukses gaan behaal, sal waarskynlik dié wees wat hul werknemers die vinnigste kan bemagtig om leiers in eie reg *op alle vlakke* van die onderneming te word, want 'self-leadership is the power that drives the horizontal organization' (Sims & Manz 1996:10). Leiers sal ook nie langer agter geslote deure besluite kan neem nie. Konsensusbeleid, goeie menseverhoudinge, deursigtigheid en beskikbaarheid het sleutelwoorde in die nuwe benadering geword. Ten slotte is Hesselbein *et al.* (1996:219,227) van mening dat leiers in die toekoms minder sal moet *sê*, en meer *vra*; minder moet *kontroleer* en meer moet *vorm*. In hierdie lig gesien, is dit van wesenlike belang dat daar vervolgens by leierskap as verskynsel in ondernemings stilgestaan word.

3.4 Die verskynsel van leierskap in ondernemings

3.4.1 Algemene perspektief

In die eerste hoofstuk van hierdie studie is daar 'n oproep op skole gedoen om nie stagnant in hul benadering tot die ontwikkeling van jeugleiers te raak nie. Derhalwe sal leiervoogde deeglik kennis moet neem van die jongste veranderinge in die benadering tot hedendaagse leierskap. Dat daar wel tans sprake van vernuwende denke oor leierskap is, spreek duidelik uit die volgende aanhaling:

> *Much has been written about the demand for new managerial abilities, and there is a widely shared perception that the vertical skills of command and control need to be supplemented, or in some cases replaced, by a set of skills that includes negotiation, bargaining, and mediation* (Moran 1992:485).

Eisler (1991:17) skryf bogenoemde veranderinge toe aan die breë sosiale transformasie wat die einde van die twintigste eeu kenmerk: "... society is being transformed from the dominator to the partnership model, and... the contemporary re-emergence of a 'softer'... more 'feminine' style of leadership and governing ethos - particularly in the world of business and economics." Ook Moran (1992:486) beskou die sukses wat Japanese organisasies behaal as die gevolg van 'n nuwe strategie om die werkers se onderlinge gesindhede te verander deur die 'cultivation of relationships to establish common interest, trust, loyalty, and pride in the accomplishment of the entire organization.' Dit is 'n erkende arbeidspraktyk in Japan om potensiële bestuurders eerstehandse kennis te laat opdoen van al die organisatoriese fasette en afdelings alvorens 'n individu in 'n bestuurspos aangestel word. Die rasionaal agter hierdie strategie spreek vanself uit bogenoemde aanhaling.

'n Bydraende faktor tot hierdie siening is die erkenning wat elke werker in moderne ondernemings

geniet. Meer as ooit tevore word die uiteenlopende persoonlikhede van werkers nie alleen erken nie, maar ook ontgin tot voordeel van die besigheid. (Kyk tabel op die volgende bladsy vir 'n voorbeeld hiervan.) Jack Rowell, bestuurder van Engeland se Rugbyraad, is 'n voorbeeld hiervan met sy 'open, empowering, people style'-leierskapbenadering (Alder 1995:24). Wat spesifieke leierskapstyle aanbetref, is die navorser geneig om met Moran (1992:489) saam te stem dat daar nie 'n enkele leierskapstyl is wat noodwendig beter as 'n ander is nie:

> *The challenge to organizations of the future is to accept a variety of leadership styles. The recognition of a diversity of leadership styles will allow potential leaders to lead in ways that will draw upon their individual styles. The restructured workplace will provide a setting for a variety of leadership styles to flourish, and, as a result, it will gain in strength and flexibility.*

Gegewe die moderne neiging om interpersoonlike verhoudinge tussen besture en werknemers meer te verpersoonlik, kan dit meebring dat die rol van spesifieke leierskapstyle in die toekoms onbeduidender sal word. Na die navorser se mening, sal die leier - en so ook die entrepreneur - se *persoonlikheidstipe* eerder 'n groter rol begin speel. Aspekte soos die hantering van kleingroepe, inter- en intrapersoonlike verhoudinge, asook 'n gesonde selfkonsep, sal in hierdie meer persoonlike ruimte van deurslaggewende belang word. Dit sal beslis 'n nuwe dimensie verleen aan die bekende uitspraak: 'n Leier is 'n persoon wat iemand sover kry om nie *vir* hom te werk nie, maar *saam* met hom. Ten einde hierin te kan slaag, sal leiers baie beslis groter erkenning aan individuele andersheid by werknemers moet gee. Ook wat adolessente leiersgroepe aanbetref, sal beide voog en leier deeglik kennis moet neem van die verskillende persoonlikhede in groepe. Ter wille van semantiese behoud, word die volgende persoonlikheidstipes deur Dawson (1993:102) as voorbeeld voorgehou:

PERSONALITY	CHARACTERISTICS
Chairman/team leader	Stable, dominant, extrovert, concentrates on objectives, does not originate ideas, focuses people on what they do best
Plant	Dominant, high IQ, introvert, a "scatterer of seeds", originates ideas, misses out on detail, thrustfull (sic) but easily offended
Resource investigator	Stable, dominant, extrovert, sociable, contacts with outside world, not original thinker (salesman, diplomat, liason officer)
Shaper	Anxious, emotional, quick to challenge and respond to challenge, unites ideas, competitive, intolerant of vagueness
Company worker	Stable, controlled, practical organiser, can be flexible but likely to adapt to established systems, not an innovator
Monitor/ evaluator	High IQ, stable, introvert, measured analysis, no innovation, unambitious, lacking enthusiasm, dependable
Team worker	Stable, extrovert, low dominance, concerned with individual's needs, builds on others' ideas, cools things down
Finisher	Anxious, introvert, worries over what will go wrong, permanent sense of urgency, concerned with 'following-through'

Aanbeveling: Bogenoemde inhoud kan met groot vrug saam met die vier basiese persoonlikheidstipes (kyk bylae G-6) gebruik word om die verskillende persoonstipes in groepe te illustreer. Die doel hiervan is om aan te toon dat elke lid 'n unieke persoon met unieke gawes is. (Dit sluit ook baie nou aan by die strykysteroefening as 'n ysbrekersessie - kyk hoofstuk 4).

3.4.2 Bestuurders en leiers

3.4.2.1 Die verskil tussen bestuurders en leiers

In die bestuurswese word 'n onderskeid getref tussen 'n *bestuurder* en 'n *leier*. Hierdie onderskeid mag moontlik tot verwarring by adolessente lei en behoort met die nodige omsigtigheid hanteer te word. Dit is belangrik dat jeugleiers hulself nie sal etiketteer as synde 'n leier of 'n bestuurder te wees nie, aangesien die een nie belangriker is as die ander nie, maar eerder 'n voorwaarde:

> *... companies should remember that strong leadership with weak management is no better, and is sometimes actually worse than the reverse. The real challenge is to combine strong leadership and strong management and use each to balance the other* (Kotter 1990:103).

Bestuurders word deur die meeste navorsers beskou as die gesagsdraers van die organisasie wat hul gesag op ander kan afdwing. Hulle het die reg om die aktiwiteite van ander te orden en te lei deur die gee van bevele. *Leiers* daarenteen behaal resultate sonder dwang, omdat hulle oor bepaalde eienskappe beskik, volgelinge in 'n saak ken en motiveer, en omdat kollegas en volgelinge uit vrye wil tot samewerking beweeg word (Plunkett & Attner 1992:380-384). Bogenoemde verskille kom duideliker na vore in Syrett en Hogg (1994:5) se siening daarvan:

> *Leadership skills have become important because the more fragmented and diversified an organization becomes, the more leaders it requires; and the faster moving an organization's markets or commercial environment, the more it needs 'changing' rather than 'running.' Therein lies the fundamental difference between the tasks of leaders and managers. Managers do things right, leaders do the right thing. Managers*

accept the status quo, leaders challenge it. Leaders create and articulate vision, managers ensure it is put into practice.

3.4.2.2 Die taak van die leier

Die prestasie van enige onderneming staan vir die meeste navorsers in direkte verhouding tot die kwaliteit van sy leierskap. Anders gestel: hoe beter die kwaliteit van leierskap (ook bestuur) is, hoe groter is die moontlikheid dat die onderneming 'n beduidende sukses sal toon. Harold Green (Syrett & Hogg 1994:xix) beskou die leier se vermoë om ander te lei en te inspireer as 'far more instinctual than premediated ... it is acquired somehow through the experiences of everyday life ... the ultimate nature and quality of that leadership comes out of the innate character and personality of the leader himself.' Hoewel die bestuurder volgens bogenoemde verwysings nou nie klassieke leierskap openbaar nie, kan die onderneming egter nie sonder die dienste van 'n bekwame bestuurder oor die weg kom nie.

3.4.2.3 Die taak van die bestuurder

In die vorige gedeelte is daarop gewys dat die bestuurder se hoofdoel is om aan die leier of inisieerder se visie gestalte te gee (indien die leier en bestuurder nie dieselfde persoon is nie). Dit impliseer dat die bestuurder oor 'n spesifieke opdrag beskik wat aan sy pos gekoppel word. Misluk die bestuurder in die uitvoering van sy opdrag, kan dit moontlik die onderneming se einde beteken: "Just as doctors' and vets' mistakes die, managers can kill their organizations" (Everard & Morris 1990:xi). Hoewel ondernemings se bestuurstake van mekaar verskil, is Kroon (1992:8-10) tog van mening dat die meeste ondernemings vier basiese take van sy bestuurders vereis, naamlik beplanning, organisering, aktivering en beheer. In sy ondersoek waarby 1 412 bestuurders betrek is, het Kraut (Wright 1996:19) bevind dat die volgende vyf bestuurstake die belangrikste van die 57 oorspronklik geïdentifiseerdes is:

- bestuur van individue se prestasies
- opleiding van ondergeskiktes
- beplanning en toewysing van alle beskikbare bronne
- koördinering van onafhanklike groepe
- bestuur van groepprestasies

Daarbenewens word ses bykomende bestuurstake verlang, naamlik besluitneming, kommunikering, motivering, koördinering, delegering en dissiplinering. Ander take sluit in: die deurgee van inligting aan ondergeskiktes, die verduideliking en instandhouding van die missie, stel van doelwitte en die maak van planne. 'n Deel van die bestuurder se leidinggewende taak is ook dié van opdraggewing, beraadslaging met ondergeskiktes, toesighouding en die neem van stappe ter prestasieverbetering. Meer spesifiek word die gee van leiding uit 'n bestuurshoek deur navorsers omskryf as die beïnvloeding van ondergeskiktes se gedrag in 'n bepaalde rigting om die onderneming se doelwitte gewillig na te streef -sonder om van ekstreme mag, gesag of dwang gebruik te maak. 'n Bestuurder word ook beskou as iemand wat weet *wat* en *wanneer* iets moet gebeur - en dit *laat* gebeur. Die bestuurder is ook verantwoordelik daarvoor om die regte klimaat te skep waarbinne werkers volgens hul maksimum potensiaal sal presteer (Cronje *et al.* 1994:120; Everard & Morris 1990:xii).

Uit die voorgaande paragrawe blyk dit duidelik dat daar geweldige hoë eise aan die bestuurder gestel word. Dit spreek vanself dat enige suksesvolle bestuurder nie aan die helfte van hierdie eise sal kan voldoen indien hy of sy nie oor 'n sekere gegewe leierskappotensiaal beskik nie. Dit impliseer dat die rol van leier en bestuurder moontlik in die toekoms nouer aan mekaar verwant sal wees. Ten slotte spreek dit vanself dat al hierdie standpunte net so van toepassing is op die entrepreneur as dit kom by effektiewe leierskap en/of bestuurskap.

3.4.2.4 Leier-bestuurders

Die ideale situasie sou wees dat alle bestuurders ook leiers in die ware sin van die woord sou wees; en omgekeerd. In 'n sekere sin staan die bestuurder tog in 'n leiersposisie aan die hoof van 'n onderneming - en wat noodgedwonge oor 'n gegewe leierspotensiaal moet beskik om suksesvol aan die verwagtinge te voldoen. In die praktyk het bestuurders volgens Marx *et al.* (1992:277) in elk geval 'n dubbele taak om uit te voer: Enersyds moet hulle sekere aktiwiteite self bestuur; andersyds moet hulle as leiers vir ondergeskiktes optree 'deur vir hulle 'n bepaalde raamwerk te skep waarbinne hulle moet optree ten einde die gestelde doelstellings so goed moontlik te bereik.'

Kotter (1990:g.p.) is ook van mening dat hierdie twee take gekombineer kan word, as hy beweer dat elk gebruik kan word om die ander te komplementeer. Ander navorsers meen dat die leier se hande nie net deur goeie bestuurders gesterk behoort te word nie, maar ook deur die bydrae van die res van die werknemerskorps (Syrett & Hogg 1994:242,265):

(i) *What counts is the balance between the talent, character and power of conviction of the born leader on the one hand, and on the other the methods, processes and delegation of tasks that enable a vast number of people to play their part in a collective effort.*

(ii) *The 'excellent' leader, therefore, ensures that his or her skills are balanced by a strong senior team.*

Dit is dus duidelik dat daar 'n *balans* tussen leierskap, bestuur en werknemer moet wees in die bereiking van die onderneming se doelwitte. Die een se rol is nie belangriker as die ander nie. Na die navorser se mening is hierdie gevolgtrekking baie belangriker as die verskille tussen 'n leier en 'n bestuurder as dit by die opleiding van leerlingleiers kom. Die leiervoog kan hoogstens melding

daarvan maak dat daar in die bestuurswese leiers (dié met visie) en bestuurders (persone wat andere so kan bestuur dat daardie visie gestalte vind) voorkom. Veel belangriker is die tipes leiers wat binne die onderneming aangetref word.

3.4.3 Leierskaptipes in ondernemings

Die spesifieke leierskapstyl of -vorm wat bestuurders aanneem, word gewoonlik deur die grootte en aard van die organisatoriese struktuur bepaal. Hoe wyer die spanwydte van bestuur, hoe groter die moontlikheid dat leiersfigure nader aan hul ondergeskiktes sal beweeg. (Ook as daar meer posvlakke is.) Die finale besluit oor die tipe vorm van leierskap berus nietemin nie by die spanwydte self nie, maar by die bestuursbenadering waarop die topbestuur besluit het. Dit kan enigeen van die volgende drie basiese leierskapvorme wees (Syrett & Hogg 1994:377-278):

- *Oog-tot-oogleierskap* behels die uitoefening van leierskap tussen lede op dieselfde posvlak, byvoorbeeld 'n raad van direkteure (of ander persone uit verskillende afdelings). Leiersfigure wat leiding moet neem oor werkers op 'n posvlak direk onder hulle, maak ook van oog-tot-oogleierskap gebruik. Aangesien direkte kommunikasie en beheer plaasvind, is dit die maklikste vorm van leierskap.

- *Organisatoriese leierskap* vind veral vanaf middelvlakbestuur en hoër plaas wanneer leiding geneem word oor werkers wat twee of meer posvlakke laer is. Aangesien die werkers baie min oogkontak met hul hoofde het, word daar hoofsaaklik van lyngesag gebruik gemaak in leidinggewing. Weens die aard hiervan is hierdie vorm van leierskap baie meer onpersoonlik as die vorige styl.

- *Institusionele leierskap* kom voor in baie groot ondernemings waar die hele

onderneming deur 'n individu (of 'n baie klein bestuurspan) gelei word. Aangesien die bestuurskader nooit met sowat 95% van die werknemers in aanraking kom nie, word daar baie keer deur die werkers na "die ouens daar bo" verwys.

'n Bykomende faktor wat die keuse van 'n spesifieke vorm van leierskap bepaal, is die beskikbaarheid van bekwame werkers wat oor die nodige persoons- en beroepsvaardighede beskik om in leiersposisies aangestel te word. Dit mag vir 'n uitvoerende direkteur byvoorbeeld nodig wees om alle leiding en beheer self uit te oefen, omdat daar 'n gebrek aan betroubare ondergeskiktes is. Daarbenewens het navorsing bewys dat dieselfde leiers ook fases beleef in hul ampstermyn as bestuurders en mag 'n spesifieke leierskapstyl afhang van hoe lank die betrokke bestuurders reeds in hul pos is (Everard & Morris 1990:20). Wat die voorgaande aanbetref, hang 'n spesifieke bestuurstyl ook af van hoe lank ondergeskiktes hul betrokke poste beklee. Die vlak van beroepservaring en vaardighede, bepaal dus die spesifieke leierskapstyl van die bestuurder. Die volgende tabel illustreer hierdie stelling (Everard & Morris 1990:21):

FASE 1	Werkers wil presies weet wat van hulle verwag word en hoe hulle die opdrag moet uitvoer. (Die bestuurder se leierskapstyl is dus meer taakgerig; opdraggewing en leidinggewing speel 'n groot rol.)
FASE 2	Die bestuurder speel 'n groter *motiverende* rol: die werker ontvang 'n opdrag, maar kan self besluit hoe dit gedoen kan word. Terugvoering oor die uitkoms daarvan word agterna aan die bestuurder gegee. Die bestuurder speel 'n meer begeleidende rol.
FASE 3	Die werknemer ontvang meer verantwoordelikhede en ontvang slegs terugvoering oor resultate wat behaal is/nie behaal is nie. Begeleiding en kontrole word gedoen.

FASE 4	Betroubare werknemers word ten volle vertrou om op eie stoom voort te gaan. Die bestuurder oefen slegs beheer uit deur die toepassing van kontrole of kwaliteitbeheer. Die werker het ook groter insae in die formulering van beleid, prosedures en produktiwiteit - wat 'n deelnemende bestuurstyl impliseer. Die bestuurder speel 'n oorwegend kontrolerende rol.

Dit blyk dus uit bogenoemde voorbeelde dat die individuele werknemer se status of beroepservaring 'n spesifieke leierskapstyl regverdig. Daar moet in gedagte gehou word dat 'n prestasie of eindresultaat uiteindelik die kruks van die saak is - en nie watter tipe leierskapstyl verkies word nie:

> *Different individuals need to be handled in different ways. While some people may be slow to take action if not 'chased', for example, others will be sufficiently self-motivated to produce the best results when left alone* (Everard & Morris 1990:20).

Ten slotte dien dit gemeld te word dat die verwerwing van sekere lewens- en leierskapvaardighede 'n spesifieke invloed op leiersgedrag uitoefen. In 'n ondersoek wat Torbet (Harung *et al.* 1995:47) onder 500 bestuurders gedoen het, is die volgende tipes leiers op grond van hul uniek verworwe lewens- en leierskapvaardighede geïdentifiseer: opportuniste, diplomate, presteerders, strateë en "kulkunstenaars". Nie alle leiers beskik egter oor die nodige vaardighede om suksesvol as leier te kan optree nie. Dit sal dus gepas wees om 'n wyle stil te staan by die besondere vereistes wat aan 'n goeie leier gestel word.

3.4.4 Vereistes vir effektiewe leierskap

Vroeër is reeds gemeld dat leierskap nie in alle gevalle aangebore is nie. Leierskap kan dus aangeleer word, alhoewel dit 'n komplekse aangeleentheid is: "Leadership is learned although I cannot explain

entirely how it is learned" (Harold Green - soos aangehaal deur Syrett & Hogg 1994:xix). In die onderstaande paragrawe sal daar dus nie gekyk word *hoe* leierskap aangeleer kan word nie, maar sal enkele belangrike vereistes en redes vir effektiewe leierskap eerder onder die loep geneem word.

3.4.4.1 Algemene vereistes

Vanweë die uiteenlopende perspektiewe op leierskap, spreek dit vanself dat die vereistes vir effektiewe leierskap ook sal verskil. Gevolglik word die onderstaande vereistes en redes vir effektiewe leierskap nie in volgorde van belangrikheid aangeraak nie. Die meeste bestuurskonsultante, akademici verbonde aan skole vir bedryfsleiding en praktiserende bestuurders is dit egter eens dat die volgende riglyne 'n absolute vereiste vir effektiewe leierskap is: vertrou jou ondergeskiktes; ontwikkel 'n visie; bly kalm en in beheer; moedig werknemers aan om te waag; wees ingelig; moedig meningsverskille aan, en leer werknemers om krities en innoverend te dink (Conger 1993:52). (Kyk weer afdeling 1.6.1 vir die waarde wat veral laasgenoemde vir effektiewe entrepreneursdenke inhou.)

Volgens 'n gevallestudie van twintig topleiers in die Verenigde State van Amerika wat deur McCall & Lombardo (Syrett & Hogg 1994:565) uitgevoer is, beskik die meeste suksesvolle leiers oor een of meer van die volgende karakteristieke: 'n uitstaande diensrekord en tegnologiese kennis, 'n aangename en innemende persoonlikheid, 'n buitengewone dryfkrag en lojaliteit jeens die topbestuur, en die bereidwilligheid om groot opofferings te maak. Hierdie kandidate was verder almal ambisieus en het oor die vaardigheid beskik om hul kollegas tot dieselfde hoogtes te motiveer en te begelei (Moll 1991:19.) Dit strook ook met Kotter (1990:g.p.) se siening waarom leiers sukses behaal:

> *But for leadership, achieving a vision requires motivating and inspiring - keeping people moving in the right direction, despite major obstacles to change, by appealing to basic but often untapped human needs, values, and emotions.*

'n Leier moet voorts oor die vermoë beskik om:

- 'n voorspoedige en groeiende toekoms vir die onderneming te visualiseer;
- in meer as net die bekende werknemers 'n gemeenskaplike doel te vestig;
- vir lang periodes sonder die leiding of opdraggewing van meerderes of 'n portuurgroep steeds doelgerig te kan volhou;
- die eensaamheid en isolasie wat 'n leierspos meebring, te kan hanteer;
- simpatieke gesagsleiding met die nodige integriteit en billikheid toe te pas; en
- die las van verantwoordelikheid wat leierskap in 'n hoëprofielpos meebring so te dra dat dit nie vir ander soos 'n las lyk nie (Charlton 1996:25; Syrett & Hogg 1994:384).

In aansluiting hierby is 'n leier se *luistervaardighede* een van die belangrikste vereistes vir leiersukses - vandaar die grondreël: *Listening is not a skill; it's a discipline*. Saam met luister, word die volgende vyf woorde as sleutelbegrippe vir effektiewe leierskap beskou: uitdaging, inspirering, modelering, bemoediging en bemagtiging (*enabling*). Daarbenewens is dit ook belangrik dat leiers toekomsgerig sal dink en lewe. Bo en behalwe *insig* in die spesifieke vereistes, kom die belangrikheid van *leiersondervinding* by elke vereiste sterk na vore. Dit versterk die argument dat leierskap nie soseer aangebore is nie, maar dat dit wel aangeleer kan word. Leierskapvaardighede kan dus eenvoudig nie deur opleiding alleen aangeleer word nie, maar behoort ook deur *ondervinding in die praktyk* opgedoen te word (Cannon 1991:184; Kouzes & Posner 1990:14; Lewellen 1990:11; Syrett & Hogg 1994:212-215).

3.4.4.2 Faktore wat leierskapsukses bepaal

Uit die voorgaande is dit baie duidelik dat leiers in die toekoms nie langer agter hul lessenaars in geslote kantore kan skuil nie: "In short, leaders of the past often erected walls. Now they must destroy those walls and replace them with bridges" (Hesselbein *et al.* 1996:91). Die afstand tussen leier en

volgeling het reeds in so 'n mate verklein, dat leiers se doeltreffendheid *binne groepverband* en nie langer individueel nie, beoordeel word. Dit bring eiesoortige eise mee wat aan die leier gestel word. Ten einde as projekleier of taakvoorsitter die mas op te kom, sal leiers dus vertroud moet wees met die belangrikste beginsels van groepdinamika. Respek vir andere se andersheid, die opbou en instandhouding van wedersydse vertroue, asook die aanmoediging van interaksie en deelname deur alle lede, is maar enkele hiervan (Fox, Schwella & Wissink 1991: 190-201; French & Bell 1995:75; Rees 1991:39; Rost 1993:137-148).

Ander redes vir leierskapsukses wat deur navorsers aangevoer word, is *tegniese* leierskapvaardighede en *algemene* lewensvaardighede - met inbegrip van spesifieke persoonsvaardighede soos goeie menseverhoudinge en die vermoë om ander te kan motiveer en te ondersteun:

> *Leadership competence does not necessarily refer to the leader's technical abilities in the core technology of the business. The abilities to challenge, inspire, enable, and encourage must also be demonstrated if leaders are to be viewed as capable* (Kouzes & Posner - soos aangehaal deur Rosenbach & Taylor 1993:58.)

Daarbenewens beskik suksesvolle leiers ook oor gesonde oordeelsvermoë, buigsaamheid, integriteit, perfekte tydsberekening en durf in hul leierspraktyk. (Laasgenoemde kom ook sterk in entrepreneurs na vore - kyk afdeling 1.6.1.) Die uitkoms van vergaderings, berispingsonderhoude met ondergeskiktes, asook spanbou-aktiwiteite kan dikwels verdubbel word indien die tyd waarop dit plaasvind (deur die gebruik van gesonde oordeel) beter gekies word (Alder 1995:38; Kelly 1991:48; Koestenbaum 1991:50; Moll 1991:19; Rue & Byars 1990:291; Sims & Manz 1996:72).

Daar is reeds vroeër verwys na die belangrikheid van die leier se karakter in leierskaphandelinge. Wright (1996:170) skryf meer as 80% van 'n leier se sukses toe aan variansie in die leier se algemene

leiersoptrede danksy stabiele karakteristieke waaroor die leier beskik. Hesselbein *et al.* (1996:8) brei hierop uit as hulle beweer dat effektiewe leiers in hulself glo, 'n passie vir hul werk en 'n spontane liefde vir ander het. Vir Kouzes & Posner (1993:35) vorm betroubaarheid (*credibility*) die hoeksteen van alle leierskaphandelinge. Daar is weliswaar baie ander redes vir leierskapsukses wat weens 'n gebrek aan ruimte nie hier aangespreek kan word nie. Nietemin, behoort leiervoogde 'n lewenswyse by jeugleiers te vestig wat sal meebring dat andere se suksesverhale deel van die eie besit gemaak sal word. Eweneens sou dit gepas wees om, in teenstelling met bogenoemde, na die redes te kyk waarom leierskap by sekere individue misluk het. Suksesvolle leiers gebruik hierdie beginsel om uit ander se foute te leer (Massie & Douglas 1992:491).

3.4.5.3 Redes vir mislukte leierskap

Net soos wat daar spesifieke redes vir leiersukses bestaan, kan verskeie redes aangevoer word waarom leierskap misluk. Na McCall & Lombardo (Syrett & Hogg 1994:569) se mening is arrogansie en 'n totale gebrek aan sensitiwiteit die belangrikste redes vir mislukking:

> *The most frequent cause for derailment was insensitivity to others... Leaders were so brilliant they became arrogant, intimidating others with their knowledge. A typical remark was, 'He made others feel stupid... wouldn't listen, had all the answers, wouldn't give you the time of day unless you were brilliant too.*

Ongesonde persoonlike ambisie word ook as 'n rede aangevoer, want sulke leiers 'always seemed to be thinking of their next job, bruised people in their haste, and spent too much time trying to please upper management' (McCall en Lombardo in Syrett & Hogg 1994:569). Navorsers is dit eens dat menslike swakhede in die leier se persoonlike mondering die grootste oorsaak vir mislukte leierskap is. Die verskynsel van hierdie swakhede (*flaws*) word raak beskryf deur McCall & Lombardo (Syrett

& Hogg 1994:567-568) in die volgende aanhaling:

> *The events that reveal flaws are seldom cataclysmic. They are more like the broken twigs and crushed leaves in frontier novels that subtly indicate a direction taken, and mark that someone has passed that way. As one executive put it, 'Careers last such a long time. Leave a trail of mistakes behind you, and you eventually find yourself a captive of your past.'*

Ten slotte speel kommunikasie en opleiding 'n verdere rol in die bepaling van die uiteindelike kwaliteit leierskap wat gelewer word (Cronje *et al*. 1994:127-128; Humphrey & Halse 1991:64-67). Aangesien die betrokke entrepreneurs in hierdie studie, sowel as die skoolleiers in matriek, ook in 'n opleidingsituasie verkeer, sal daar vervolgens by die waarde van opleiding vir beide die individu en die onderneming stilgestaan word.

3.5 Die rol van opleiding in ondernemings

3.5.1 Die doel van opleiding

Die doel van alle personeelopleidingshandelinge in die arbeidswêreld, dien as 'n perfekte spieëlbeeld vir die opleiding van jeugleiers in die sekondêre skool. Daar is 'n ooreenkoms tussen die opleiding van volwasse leiers en jeugleiers in wat die doel en metodes vir opleiding betref. Met enige verwysing na opleiding in hierdie afdeling, moet die leser deurentyd in gedagte hou dat presies dieselfde beginsels ook vir die ontwikkeling van jeugleiers geld. Een daarvan is, byvoorbeeld, dat formele opleiding nooit 'n persoon se gebrek aan aangebore gawes kan vervang nie, maar dit slegs kan ontwikkel. Dit gaan dus primêr om opleiding in bestuursvaardighede, want jeugleiers gaan vir die taak waarvoor hulle as leiers aangewys word, as leerlingbestuurders optree (Hart & Pounder 1993:89-108;

Roos 1991:249; Stumpf & Byars 1990:43; Van der Westhuizen 1990: 378). Daar moet egter nooit uit die oog verloor word dat hierdie geleentheid tot leiershandeling egter inleidend tot naskoolse leierskap is - en nie 'n einddoel opsigself nie. Enige dinamiese onderneming (leerlingraad) beskik oor die dienste van 'n menslike hulpbron (leiervoog) wat die interne opleiding van personeellede (leerlingraad) behartig. Hierdie opleiding het, na die navorser se mening, en veral wat die te stigde leerlingmaatskappy (in hoofstuk 4) aanbetref, ten doel om:

- *werknemers* (leiers) se prestasiemoontlikhede te verhoog deur die bevordering van hul kennis, gesindheid en vlak van motivering om hul werk so goed as moontlik te doen; en
- die *maatskappy* (skool) se prestasiebehoefte meer effektief te bereik deur die bereiking van die maatskappy se doelwitte op die mees produktiewe en winsgewende (koste-effektiewe en tydsbesparende) wyse.

Om bogenoemde doelwitte doeltreffend te kan bereik, is dit noodsaaklik dat die onderneming wat groei wil toon, sy werkers in *alle* aspekte van leierwees sal oriënteer en oplei. 'n Program wat slegs op die tegniese aspekte van kliniese leierskap konsentreer, is onvoldoende en behoort deur 'n meer omvattende program vervang te word waarin spesifieke aspekte aangespreek word - 'incorporating the whole human being and avoid focusing on one-dimensional intellectual exercises' (Burnside & Guthrie 1991:2-3). Die navorser is van mening dat die onderhawige model voldoende kreatiewe uitdagings, stimulasie en interaktiewe groepdinamika aan deelnemers bied.

3.5.2 Vereistes vir effektiewe opleiding

Uit die literatuur blyk dit duidelik dat effektiewe opleiding onderhewig is aan veranderlike faktore soos programinhoud en -struktuur, metodes en tegnieke van aanbieding, asook die bedrewenheid en

buigsaamheid van die fasiliteerder. Dit is ook belangrik dat die opleidingsprogram georden en doelgerig sal verloop. Dit impliseer dat daar 'n vooraf-ontmoetingsessie sal wees tussen die fasiliteerder en diegene wat opgelei moet word (Conger 1993:57; Rae 1991:21). Wat laasgenoemde aanbetref, bied Rees (1991:21) se LEAD-benadering die volgende vier riglyne waarvolgens die opleidingsgebeure behoort te verloop, naamlik:

- *L:* *Lead with a clear purpose*
- *E:* *Empower to participate*
- *A:* *Aim for consensus*
- *D:* *Direct the process*

Dié vier beginsels kan ook deur die direkteur van die te stigde maatskappy toegepas word. Konsensus strewe nie na populariteit nie, maar is verteenwoordigend van die eietydse en eg-Suid-Afrikaanse "ubuntu'-bestuurstyl. Om te verseker dat die opleidingsgebeure slaag, is dit vanselfsprekend dat daar duidelik geformuleerde doelwitte sal wees *waartoe* daar opgelei moet word. Tweedens, moet die opleiers deur middel van die opleidingsinhoude en -aktiwiteite bemagtig word om uiteindelik 'n verskil te kan maak deur hul deelname en insette. In die proses sal deelnemers gewys moet word op die belangrikheid van konsensus binne die groep - ter wille van effektiewe doelwitbereiking.

In die laaste plek, sal die fasiliteerder ook as rolmodel moet dien vir hoe daar rigting gegee moet word om die gestelde doelwitte van die groep of organisasie so effektief moontlik te bereik. (Die begrip "leidinggewing" of "om te lei," is afkomstig van die Noorse woord *laed* wat beteken: *om die rigting van 'n skip te bepaal.*) In hierdie geval, word die LEAD-model deur die fasiliteerder gebruik om die rigting van die opleidingsgebeure te bepaal - net soos wat die opgeleide leiers hul nuutverworwe kennis sal aanwend om nuwe koers aan die bestemming van hul organisasies te gee (Rees 1991:48).

3.5.3 Opleidingstegnieke

In sy bestudering van bestaande opleidingstegnieke, het die navorser gekonsentreer op dié tegnieke wat adolessente interessant sal vind. Net soos in die geval van die skep van geleenthede vir leierontwikkeling, moet die voog bereid wees om met verskillende opleidingstegnieke te eksperimenteer (Abell 1995:16). Selfs al bring dit ongedwonge foute mee, moet opleiers in die opleiding van jong entrepreneurs na die volgende strewe:

> ... *to encourage an affective climate that rewards risk-taking and that accepts occasional failures as an inevitable byproduct of developing new approaches. The availability and affordability of tools powerful enough to reshape learners and schools can help create the emotional motivation to risk innovation* (Dede 1993:8).

Bogenoemde aanhaling dui weer eens op die aard van entrepreneurskap - soos omskryf in afdeling 1.6.1. Trouens, die neem van risiko's en eksperimentering met moontlikhede is 'n beproefde entrepreneurskapsbeginsel - en behoort aldus tot sy volle konsekwensies deurgevoer te word. Nie alleen deur die voog as sulks nie, maar in besonder ook deur die betrokke leiers. Laasgenoemde kan na die navorser se mening baie meer betrokke raak by sekere opleidingsfasette - soos byvoorbeeld die skep van opleidings- en inoefeningsgeleenthede, asook die identifisering van geskikte opleidingstegnieke - in oorleg met die leiervoog. Die volgende tegnieke word nie alleen vir leierskapopleiding aanbeveel nie, maar sal ook tydens die implementeringsfase van die empiriese navorsingsprojek (in hoofstuk 4) aangewend word.

3.5.3.1 Groepwerktegnieke

Tegnieke wat hul volgens Rae (1991:89-119) en Rees (1991:145-155) uitstekend tot gebruik in groepe

leen, is dinkskrums, kragveld-analise, prioritisering en vierhouer-analise (*four-box analysis*). Vir die doeleindes van hierdie studie, het die navorser die gebruikte kragveld-analise-model aangepas om dit meer toeganklik vir die adolessente deelnemers te maak. (Kyk bylae G-1.) Die *vierhouer-analise-oefening* (bylae G-2) bestaan uit die kategorisering van feite in die volgende vier moontlikhede (ter wille van die semantiese betekenis, word die oorspronklike teks direk weergegee):

Figuur 10: Vierhouer-analise

1. *What is NOT going well and is FLEXIBLE (can change)?* (Opportunities for change)	2. *What is NOT going well and is FIRM (not likely to change)?* Need to maintain.
3. *What is going WELL and is FLEXIBLE (can change)?*	4. *What is going WELL and is FIRM (not likely to change or not within the group's power to change)?*

Opmerking: Hierdie tegniek leen hom uitstekend as 'n evalueringstegniek wanneer 'n waardebepaling van 'n groep se posisie, vordering of taakanalise gemaak moet word. As sulks is dit gewens om die tegniek direk na afloop van 'n onderbreking in die program (byvoorbeeld 'n skoolvakansie) te gebruik. (Kyk afdeling 5.6.8.3 vir terugvoering oor die gebruik daarvan.)

3.5.3.2 Verbale tegnieke

Die volgende tegnieke kan toegepas word om maksimum respons of deelname te verseker: vra

oopvrae; gebruik die regte stemtoon op die regte plek; vra vir meer verduidelikings of voorbeelde uit deelnemers se eie ervaringswêreld (*probing*); moedig stiller leerlinge aan tot deelname deur hul opinies te vra; erken teruggetrokke deelnemers se bydrae deur 'n positiewe opmerking en dominante deelnemers s'n met 'n opmerking soos: "Dankie, maar kom ons gee iemand anders dié keer kans om..." (Rees 1991:101).

3.5.3.3 Rollespel

Jeugleiers behoort vroeg reeds kennis te maak met die verskillende rolspelers wat in die meeste groepsituasies voorkom, byvoorbeeld dié van beleidmaker, kontroleerder, duiwelsadvokaat en weerligafleier (grapjas). Om sukses te verseker, is dit belangrik dat die rolle deeglik ingeoefen sal word. So byvoorbeeld, kan die rol van die duiwelsadvokaat gekombineer word met die *what if?*-beginsel - soos gemeld in afdeling 5.6.8.3. Ervaring het geleer dat deelnemers hierdie rol graag tot 'n fyn kuns bemeester (Nicholls 1990:80-82; Roos 1991:245-246). Vir die doeleindes van hierdie studie het die navorser verskillende rolle met spesifieke stappe in die probleemoplossingstegniek gekombineer. Kyk bylae G-5 vir 'n kopie van dié transparant wat tydens die opleidingsfase van die empiriese navorsingsgebeure gebruik sal word.

3.5.3.4 Nie-verbale tegnieke

In sommige gevalle spreek nie-verbale gedrag meer as 'n duisend woorde. Deelnemers aan opleidingsessies kan fasiliteerders baie gou korrek opsom, deur slegs van nie-verbale leidrade (*clues*) gebruik te maak om die persoon te evalueer. Derhalwe is dit belangrik dat laasgenoemde se dokumentasie, kleredrag, oogkontak, gesigsuitdrukkings, liggaamshouding en gekontroleerde mannerismes van so aard sal wees, dat dit respek en vertroue by deelnemers sal kweek. So het Rae (1991:195) byvoorbeeld bevind dat 70-80% inhoudelike boodskappe nie verbaal nie, maar deur middel

van liggaamstaal oorgedra word. Hier spreek die alombekende woorde in fasiliteringskringe vanself: *'n Mens kry nooit 'n tweede kans om 'n eerste indruk te maak nie.* Simboliese interaksie (soos gebare en liggaamshouding) kan ook 'n groot rol hierin speel. 'n Kwaai frons, afkeurenswaardige blik, frasering (soos die "bevriesing" van 'n halwe sin) of tydelike ignorering, kan met groot vrug gebruik word om aandagsoekers op 'n nie-verbale en sosiaal-aanvaarbare wyse te berispe. Indien negatiewe deelnemers egter hul gedragswyses normaliseer, moet dit dadelik met positiewe nie-verbale response van die fasiliteerder opgevolg word. Dit bring mee dat fasilitering in baie gevalle nie alleen uit opleiding nie, maar ook uit opvoeding bestaan.

Ofskoon dit nie 'n tegniek in die ware sin van die woord is nie, kan die navorser uit persoonlike ervaring getuig dat die fasiliteerder se *geloofwaardigheid* die finale deurslag gee. Deelnemers se response is altyd gunstiger indien hulle kan "sien" dat die fasiliteerder elke woord wat "gesê" word, opreg bedoel. Deelnemers sal twee keer dink of hulle dit wat die fasiliteerder aanbied hul eie sal maak, indien die fasiliteerder se geloofwaardigheid enigsins onder verdenking staan. Dit bevestig die belangrikheid daarvan dat die leiervoog oor die nodige hoedanighede (soos beskryf in afdeling 2.7) sal beskik.

3.5.3.5 Humor

Dit is opmerklik hoeveel navorsers *humor* gebruik as 'n onontbeerlike tegniek vir effektiewe opleiding, omdat dit spanning, verveeldheid en vermoeidheid verlig. Dit dien verder as 'n intellektuele stimulus ter versterking van die geheue en algemene konsentrasie, aangesien dit die denke bevry om tot kreatiewe aksie oor te gaan (Humphrey & Halse 1991:97; Kottler 1994:243; Rosenbach & Taylor 1993:19). Daarbenewens snoer dit lede van 'n groep tot 'n hegte eenheid saam: "Group-related humor, at its best, becomes the glue that can bind people together... It emphasises commonality and invites intimicy" (Kottler 1994:245). Ten slotte moedig dit ook eerlikheid en spontane groepdeelname aan.

3.5.3.6 Weerspieëling (mirroring)

Dié tegniek word deur die fasiliteerder gebruik om die groep se prestasie deur hulself te evalueer of te monitor. Deur die gebruik hiervan, gooi die fasiliteerder telkens die spreekwoordelike bal terug in die groep se hande - sonder om veroordelend, prekerig of afbrekend te klink. Byvoorbeeld: indien sommige lede nie aktief deelneem aan groepwerk nie, kan die fasiliteerder die volgende opmerking maak: "Ek sien daar is 'n paar ouens wat nie deelneem aan die bespreking nie. Hoe dink julle raak dit die gehalte van besluite wat geneem moet word?" Hierdie tegniek is veral handig in gevalle waar die fasiliteerder dissiplinêre aspekte moet aanspreek, byvoorbeeld: "Ek kom agter van julle daag nie betyds op vir ons werksessies nie. Hoe dink julle raak dit die suksesvolle funksionering van die groep?" (Rees 1991:129).

3.5.3.7 Algemene fasiliteringsvaardighede

Ervare fasiliteerders maak graag van die volgende algemene opleidingsvaardighede gebruik:

- Klimaatskepping: skep die regte klimaat vir spontane deelname, onbevange vraagstelling, luister-en-leeraktiwiteite en kreatiwiteit.

- Groepfokus: hou die groep gefokus op hul oorspronklike doelwitstelling deur gebruik te maak van sortering, oriëntering en samevattings.

- Neutraliteit: bly neutraal, moenie kant kies nie en wees versigtig om eie opinies uit te spreek.

Die bemeestering van die interaktiewe aard van fasilitering, kan volgens Lindblow (1993:90) alleen

deur ervaring opgedoen word. Leiervoogde wat egter huiwerig voel om die onderhawige model te implementeer, behoort dit as 'n geleentheid te beskou om saam met die leerlinge te eksperimenteer.

3.5.4 Opleidingsmetodes

Naas die inhoud van die leieropleidingsprogram, is die besondere opleidingsmetodes en die vaardighede van die opleier (fasiliteerder) van kardinale belang. Wat eersgenoemde aanbetref, het die navorser verskeie bruikbare opleidingsmodelle in die literatuur raakgeloop wat vir die opleiding van leiers gebruik kan word. Die onderstaande metodes is moontlik die mees bruikbare, aangesien dit geleenthede bied vir die praktiese implementering en inoefening van nuutverworwe kennis.

3.5.4.1 Brunson & Vogt se eksperimenteel-opvoedkundige metode

Hierdie metode word gebaseer op die groeplede se reflektiewe observering van die individuele leerder se ervaringe. Dié onderlinge bespreking van gewaarwordinge hang ten nouste saam met een van die belangrikste voordele van fokusgroepe, naamlik *selfgroei* deur onderlinge mededeling (*sharing*) (Brunson & Vogt 1996:76).

3.5.4.2 Roos se projekmetode

Alle aktiwiteite begin met 'n probleemstelling, waarna deelnemers eenstemmigheid moet bereik oor 'n spesifieke werkswyse wat gevolg moet word. Toepaslike inligting moet vervolgens eers ingesamel word voordat die projek kan begin. Hierdie metode verseker maksimale praktykgerigte geleenthede vir inoefening en inskerping van vaardighede. Aangesien die leiervoog (fasiliteerder) 'n moniteringsrol speel, word daar slegs ingegryp indien die situasie dit verlang (Roos 1991:252).

3.5.4.3 *Humphrey & Halse se TELL-SHOW-DO-metode*

Met die oog op die empiriese gedeelte van hierdie studie, is daar op Humphrey & Halse (1991:85-94) se TELL-SHOW-DO-opleidingsmodel besluit as die mees effektiewe opleidingstrategie in moderne ondernemings. Hierdie model kom op die volgende neer:

- *TELL* (Lesing of voordrag)

Die gebruik van lesings as 'n metode om werkers op te lei, word slegs aanbeveel in gevalle waar die betrokke groep te groot is om ander meer effektiewe metodes te gebruik. Indien 'n lesing wel gebruik word, geld die volgende aanbevelings om die doeltreffendheid daarvan te verhoog:

* Pas die beproefde metodiek vir lesings toe, naamlik:
  - formuleer 'n duidelike leerdoelwit
  - praat helder en duidelik (toets die werking van die mikrofoon vooraf en moet nooit vra *"Kan u my almal hoor?"* nie)
* Volg die ABDA-beginsel vir 'n goeie lesing noukeurig, naamlik:
  - verkry A-andag deur die doelwit uit te spel ('n staaltjie of smaakvolle grappie vooraf word aanbeveel)
  - wek B-elangstelling deur na gepaste statistiek of 'n onlangse nuuswaardigheid te verwys
  - behou aandag deur die D-etail van die lesing met interessante voorbeelde (verkieslik uit eie ervaring) toe te lig
  - sluit op 'n hoë noot af en moedig die toehoorders aan om tot A-ksie oor te gaan.

- *SHOW* (Demonstrasie)

Navorsing het bewys dat doeltreffende leer met minstens 30% verhoog kan word wanneer die leerder nie alleen sy gehoorsintuie gebruik nie, maar ook die leerinhoud kan sien (Humphrey & Halse 1991:87). Derhalwe sal die suksesvolle kursusleier sy leerinhoud so visueel moontlik moet aanbied. Dit spreek vanself dat beproefde hulpmiddels soos skryfborde, flitskaarte, die oorhoofse projektor, video-toerusting en meer gesofistikeerde rekenaartegnologie ingespan behoort te word om maksimale leer te verseker. Daarbenewens maak steeds meer fasiliteerders van gevallestudies gebruik om spesifieke aspekte te illustreer (Finansies & Tegniek 1996b:40).

- *DO* (Aktiwiteit)

Die mees effektiewe wyse van opleiding vind egter plaas wanneer die leerder geleentheid kry om iets te DOEN. Indien dit reg beplan word, kan doen-aktiwiteite die leeruitkoms met tot 70% verhoog (Humphrey & Halse 1991:91). Bo en behalwe die leerder se kennisvermeerdering, vind daar terselfdertyd 'n toename in die werknemer se selfvertroue plaas. Die persoon is ook meer gemotiveerd en ervaar 'n gevoel van afwagting om die nuutverworwe kennis in die praktyk te gaan toepas. Uiteraard kom die gebruik van die *DO*-beginsel makliker tot sy reg in die aanleer van handvaardighede (in oorwegend tegniese rigtings) as in die meer intellektuele bestuursituasies van 'n onderneming.

In laasgenoemde geval sal die gebruik van rollespel 'n groter rol speel, alhoewel nie alle groepe die gebruik van rollespel ewe sinvol beleef nie. Rollespel mag egter nooit as 'n geriefliker uitweg bo deelnemers se blootstelling aan die lewenswerklikheid verkies word nie. So byvoorbeeld bied die werklikheidsituasie 'n baie gunstiger leerervaring ten opsigte van, byvoorbeeld, die suksesvolle hantering van psigiese druk - as 'n rollespeloefening. Die korrekte gebruik van rollespel moet dus met die nodige insig en vindingrykheid gepaard gaan om sukses te verseker.

3.5.5 Dawson se opleidingstrategie

In aansluiting by bogenoemde opleidingsmetode, is die navorser van mening dat 'n kursoriese blik op Dawson se opleidingstrategie as 'n riglyn sal dien vir die *strukturering* van die opleidingsgebeure, aangesien die meeste opleidingsprogramme nie rekening hou met die omvattende aard daarvan nie. As gevolg hiervan laat die deeglikheid en kwaliteit van opleiding dikwels veel te wense oor. Ten einde te verseker dat die opleidingsgebeure reg laat geskied aan die werknemer se integriteit, sowel as die onderneming se begroting, stel Dawson (1993:159-160) die volgende *strategie vir opleiding* voor, wat ook deur die navorser in die opleiding van deelnemers aan die empiriese navorsingsprojek gebruik gaan word:

ASPEK	STRATEGIE WAT GEVOLG MOET WORD
Ondernemingsplan (*Business plan*)	Alle opleiding begin met dié vraag: *Wat wil die onderneming hê moet die werknemers met die oog op die bereiking van organisasiedoelwitte kan doen?*
Menslike hulpbronne-behoefte	Watter personeelbehoeftes word deur die organisasie ondervind (byvoorbeeld ten opsigte van die verwerwing van nuwe kennis of vaardighede). Watter tipe werker word verlang om die taak die beste te kan uitvoer?
Taakanalise van posomskrywings	Alle *take* wat verrig moet word, moet deeglik omskryf word.
Personeelanalise	Oor watter *vaardighede* moet die werker beskik om optimum te kan presteer?

Evaluering van bestaande vaardighede	Gebrekkige kennis van werkers se bestaande kennis- en vaardigheidsvlakke lei tot frustrasie en demotivering in opleidingsessies. (Werknemers wil nie opleiding ontvang oor iets wat hulle reeds weet nie.)
Keuse van metodes vir opleiding	Opleiers moet weet wanneer om van formele opleiding of "learning on the job" gebruik te maak. (Opleidingsmetodes word altyd gebaseer op rasionele analise van opleidingsbehoeftes.)
Opleiding van opleiers	Werkers kla dikwels dat die opleiers mindere kennis oor die leerinhoud openbaar. Sodoende word werkers slegs gefrustreer sonder om iets nuuts te leer. Opleiers moet dus deeglik gekeur/opgelei word as waardige leermeesters.
Monitering en oorsig (evaluering)	Opleidingsprogramme moet gereeld gemeet word aan die volgende vrae: • Werk individue volgens hul volle potensiaal? • Vertrek werkers voordat hul behoorlik opgelei is?

Geen opleidingsprogram sal egter aan die verwagting voldoen indien die opleier nie ook aan sekere vereistes of standaarde voldoen nie.

3.5.6 Die rol van die opleier

Baie ondernemings staar hulle blind teen die gehalte van die opleidingsprogramme, en verloor die gehalte van die opleiers uit die oog. Humphrey & Halse (1991:96) ondersteun hierdie siening as hulle beweer:

By far the most influential factor in a training session is the ability of the trainer to focus attention on the material being presented rather than on him/herself personally. Certainly the trainer needs to convey authority but this must stem from his/her visible command of the subject and the learning situation. It must be accepted willingly by the trainees, not be forced on them.

Opleiers mag nooit die impak van hul invloed op die skoolgaande kind, as deelnemers aan die opleidingsituasie, uit die oog verloor nie. Dit is dikwels nie die aard van die inhoud nie, maar die mondering van die aanbieder wat menige opleidingsprogram te kort laat skiet. Derhalwe sal voogleiers daarop bedag moet wees om hulself nie aan die volgende skuldig te maak nie: "We can all remember at school being distracted at some time or another by the personality/dress/habits of the teacher, causing us to miss what was being taught" (Humphrey & Halse 1991:96).

Waar die opleier nie aan die gestelde behoefte voldoen nie, moet oorweging geskenk word aan die vervanging van so 'n persoon, *of* die gebruikmaking van 'n fasiliteerder van buite. Ten slotte is dit die plig van opleiers om toe te sien dat kursusinhoude nie te akademies, teoreties, onprakties of irrelevant van aard is nie. Navorsing het getoon dat kursusgangers dikwels meer by die teetafel van mekaar leer (oor praktykaangeleenthede) as gedurende die lesings self (Everard & Morris 1990:xi).

3.6 Slotopmerking

In hierdie hoofstuk is 'n oorsig oor die ontwikkeling en enkele strukturele kenmerke van die bestuurswese gegee. Die belangrike rol wat effektiewe leierskap binne die onderneming speel is uitgewys, terwyl die belangrikheid van deeglike opleiding ook benadruk is. Die inhoud is so geselekteer dat daar telkens op die mees basiese bestuursbeginsels gefokus is. Dit spreek vanself dat die fynere besonderhede van bogenoemde bestuursbeginsels nie in so 'n beperkte literatuurstudie

opgeneem kan word nie. Ten slotte het hierdie hoofstuk gedien as literêre vertrekpunt vir die praktykgerigte leierskaphandelinge wat in die volgende hoofstuk volg. In hoofstuk 4 sal daar dus vanuit bogenoemde teoretiese raamwerk, oorgegaan word tot die daarstelling van 'n navorsingsontwerp wat in die praktyk uitgetoets sal word.

HOOFSTUK 4

'n MODEL VIR ENTREPRENEURSGERIGTE LEIERSKAPONTWIKKELING EN NAVORSINGSONTWERP VIR DIE EVALUERING VAN DIE MODEL

4.1 Inleiding

In die voorgaande hoofstukke is daar gepoog om die verskynsel van leierskap binne en buite skoolverband te beskryf. Die behoorlike begeleiding van adolessente se leierspotensiaal het, met die oog op naskoolse leierskapsoptrede, deurgaans besondere aandag geniet. In die vorige hoofstuk is die vergestalting van die bestuurswese en entrepreneursgerigte leierskap as naskoolse verskynsel in die beroepsektor onder die loep geneem. In hierdie hoofstuk sal daar vervolgens stilgestaan word by die ontwikkeling van 'n volledige navorsingsontwerp met die oog op die daarstelling en evaluering van 'n entrepreneursgerigte leierontwikkelingsmodel vir adolessente. Ten einde aan die eis vir wetenskaplikheid te voldoen, sal 'n oorsig gegee word oor die spesifieke navorsingsmetodes wat gebruik sal word. Die doel van die navorsingsmodel sal ook weergegee word, terwyl enkele essensies van groepwerk en groepwerktegnieke belig sal word. Ten slotte sal 'n oorsig oor die verloop van die empiriese navorsingsgebeure volg, waarna enkele spesifieke data-insamelingstegnieke vir die evaluering van die model bespreek sal word.

4.2 Die doel van die navorsingsmodel

In afdeling 1.3 is die primêre doel van hierdie studie reeds geformuleer, naamlik die bemagtiging van die jeugleier met die nodige kennis en vaardighede om 'n betekenisvolle leiersrol gedurende skool sowel as na skooluittrede te speel. Aangesien die Suid-Afrikaanse ekonomie en arbeidsmark hom tans gunstiger as ooit tevore leen tot entrepreneurskap, is daar voorts gepoog om die verskynsel van entrepreneursgerigte leierskap, soos dit homself in die naskoolse werklikheidsituasie vergestalt, nader te omskryf. Die doel hiermee is om 'n werkbare en prakties-uitvoerbare opleidingsmodel daar te stel

wat die adolessente leier vertroud sal maak met die strukturering en funksionering van 'n dinamiese organisasie - soos omskryf in afdelings 3.2.3 tot 3.5.3. Die belangrikste faktore wat 'n rol speel in die organisasie se belewing van sukses is gevolglik vanuit die literatuur beskryf. Hierdie inhoud dien as vertrekpunt vir die uiteindelike stigting van 'n eie maatskappy deur die leerlinge - wat op presies dieselfde aannames en bestuursbeginsels van die modelorganisasie sal funksioneer. Die doel van die empiriese ondersoek, is dus om die bruikbaarheid van so 'n entrepreneursgerigte leierskapopleidingsmodel vir adolessente met leierseienskappe in die praktyk uit te toets. Daar sal dus aan die hand van wetenskaplike ondersoekmetodes (soos beskryf in afdeling 4.5) vasgestel word of die voorgestelde model wel in sy doel geslaag het.

4.3 Die besondere aard, strukturering en skedulering van die empiriese ondersoek

4.3.1 Die aard van die empiriese ondersoek

Wat die spesifieke aard van die ondersoek betref, sal daar deurgaans van 'n leerlinggesentreerde benaderingsmodel gebruik gemaak word (Srinivasan 1990:47-50). In die strewe na die bereiking van hierdie doelwit, is dit van deurslaggewende belang dat daar ook deeglik met die aard en wese van groepfunksionering rekening gehou sal word. Derhalwe sal die gebruikmaking van toepaslike groepwerk en -tegnieke 'n belangrike rol in die verloop van gebeure speel.

4.3.2 'n Maatskappymodel as organisasiestruktuur

Soos reeds genoem, sal 'n baie elementêre maatskappymodel as organisasiestruktuur in die navorsingsontwerp gebruik word. Daar sal ook volstaan word met die mees basiese bestuursfunksies - soos in afdeling 3.2.6.1 tot 3.2.6.6 omskryf. Vir die doeleindes van hierdie studie, is die organisasiestruktuur dus vereenvoudig om by die behoefte van die adolessente leier te pas. Daar is ook

by die wêreldwye veranderende bestuursklimaat gehou, naamlik die wegbeweeg van 'n uitgediende hiërargiese drievlakmodel (top-, middel- en laerbestuursvlakke) na 'n meer interaktiewe model. So 'n model voldoen ook aan die skool se behoefte om leiers in groepverband as skoolprefekte op te lei.

4.3.3 Tydskedulering

Die navorsingsprojek se aktiwiteite sal na skoolure plaasvind om nie inbreuk te maak op leerlinge se akademiese dagprogram nie. Aangesien die projek tussen die betrokke leerlinge se normale buitemuurse skoolaktiwiteite ingepas moet word, sal dit oor 'n minimum tydperk van tien weke strek. Die *derde kwartaal* is (in oorleg met die skoolbestuur) as die mees geleë tyd vir die deelnemers geïdentifiseer. Ofskoon die projek teen daardie tyd moontlik nog nie volledig deurloop is nie, behoort die navorser oor voldoende inligting te beskik om geldige bevindinge en afleidings te kan maak. Uiteindelik hang die duur van die projek grotendeels af van die deelnemers se eie innoverende denke, selfmotiveringsvlak en 'n vrywillige behoefte om tot aan die einde van die jaar met die projek voort te gaan.

4.4 Die model vir siklus een: groep A

Vanuit die literatuurstudie (kyk afdelings 3.5.1 tot 3.5.4) blyk dit dat 'n entrepreneursgerigte leierontwikkelingsmodel uit die volgende fases behoort te bestaan: oriëntering, opleiding en implementering. Die doel van die *oriënteringsfase* spreek vanself, naamlik om die deelnemers se aktiewe betrokkenheid by die navorsingsgebeure in perspektief te stel. Wat die *opleidingsfase* aanbetref, is ruim aandag reeds gegee aan die doel van alle opleidingshandelinge, naamlik om werkers se vlak van kennis en motivering so te verhoog, dat die maatskappy se prestasiebehoefte meer effektief bereik kan word. Ten opsigte van die *implementeringsfase*, het afdelings 3.5.4.1 tot 3.5.4.3 aan die lig gebring dat *doenaktiwiteite* die mees doeltreffende geleenthede bied vir die implementering van

nuutverworwe kennis. Derhalwe is die aktiwiteite van die implementeringsfase juis ingestel op maksimale selfbemagtiging en selfleierskap, sowel as die aanleer van toepaslike lewensvaardighede deur 'n *hands-on*-benadering (kyk afdelings 2.3.2 tot 2.3.4). Dit sal dus gepas wees om vervolgens by 'n verbesonderde oorsig oor die genoemde fases van die model stil te staan.

4.4.1 Oriënteringsfase

Hierdie fase, die eerste en kortste fase, sal dien as 'n kenmekaarsessie (ysbrekersessie) en 'n algemene inligtingsessie. Dit sal reeds 'n aanvang neem met die eerste ontmoeting tussen die navorser en die deelnemers wanneer laasgenoemde georiënteer word ten opsigte van die verdere verloop van die program. Bowler (1995:93) verwys hierna as induktiewe opleiding.

- Doel: Die uitsluitlike doel is om die deelnemers op die hoogte te bring van die aard en omvang van die navorsingsprojek sodat die deelnemers presies kan weet wat van hulle verwag word.

  Dit dien verder as 'n geleentheid om die deelnemers aan mekaar voor te stel en mekaar beter te leer ken vir die daarstelling van 'n onderlinge funksionele vertrouensverhouding (kyk afdeling 2.7.7 asook die laaste paragraaf van afdeling 3.2.5.1).

  Deelnemers word ook oriënteer rondom die gebruik van 'n videokamera om sekere gebeure (soos fokusgroepe) op beeld vas te lê - vir latere ontleding en beskrywing.
- Tydsduur: 1 uur. (Indien nodig, sal 'n bykomende sessie ingeruim word.)
- Inhoud: Algemene oriëntering; voorlegging van Curricula vitae; vasstelling van vergaderdatums; redes vir gebruik van video-opnames; geleentheid vir vrae.

Tydens die oriënteringsfase sal daar voldoende geleentheid gebied word om alle onduidelikhede op te klaar. Alle leerlinge sal na afloop hiervan toegelaat word om hul verdere betrokkenheid by die projek in heroorweging te neem (aangesien leerlinge moontlik verkeerde verwagtinge van die projek kon koester). In afdeling 4.6.1 word verder oor die belangrikheid van hierdie aspek uitgebrei.

4.4.2 Opleidingsfase

Hierdie fase sal uit nege sessies (naamlik sessie twee tot tien) bestaan. Die oorkoepelende doel van hierdie fase is om:

- elke deelnemer toe te rus met toepaslike kennis, insig en riglyne (veral ten opsigte van afdeling 3.2 tot 3.6) vir implementering in die volgende fase
- maksimale groepfunksionering (soos beskryf in afdeling 2.2.3) te verseker
- groepkohesie te optimaliseer - ten einde 'n gesonde organisasieklimaat binne die groep te vestig (kyk afdeling 3.2.5).

Gesonde groepfunksionering is die fondament waarop alle handelinge sal berus. Daar sal dus deurentyd gepoog word om hierdie belangrike aangeleentheid tydens elke sessie van die navorsingsverloop op gesonde voet te hou. Die volgende temas en inhoude sal tydens elke sessie aandag geniet.

Sessie 2: Spanbou

- Tema (1): Kenmekaarspeletjie
- Doel: Om individuele deelnemers tot 'n hegte en dinamiese groep saam te snoer.
- Tydsduur: 30 minute
- Inhoud: Die leerlinge sit in 'n kring. 'n Groot karton word in die middel van

die groep geplaas. Elke deelnemer kry geleentheid om 'n potlood op die karton te laat tol. As die potlood tot stilstand kom, moet die hele groep 'n positiewe opmerking maak oor die persoon in wie se rigting die punt wys. Dieselfde oefening word herhaal - dié keer moet deelnemers hul swakste eienskap verbaliseer, waarna die res daarop moet reageer.

- Tema (2): Strykysteroefening
- Doel: Om die individuele lede te wys op die belangrikheid van hul onderlinge afhanklikheid van mekaar (vir idees, raad en ondersteuning) tydens die volle duur van die navorsingsprojek.

  Om te illustreer hoedat elkeen se bydrae uiteindelik kan lei tot meer effektiewe groepprestasie - omdat elkeen 'n rol het om te speel, ongeag hoe groot of klein.

  Om deelnemers geleentheid te bied om hul leierseienskappe te toon met die oog op die latere verkiesing van 'n direkteur vir die maatskappy.
- Tydsduur: 30 minute
- Inhoud: Deelnemers moet hulself blinddoek. Die onderdele van 'n strykyster word voor elkeen geplaas. Die deelnemers word aangesê om te kyk hoe gou hulle kan uitvind wat voor hulle neergesit is. Lede mag elke item afsonderlik ondersoek en hul gewaarwordinge met die res deel. Die fasiliteerder (navorser) neem slegs waar, maar neem deeglik kennis van elke individu se persoonlike hantering van die situasie, optrede teenoor die ander en moontlike leierspotensiaal.

Sessie 3: Geestelike verryking

- Tema (3): Video
- Doel: Om te dien as geestelike verryking.
- Tydsduur: 45 minute
- Inhoud: Video-opname: *You can make a difference (Leo Buscaglia)*

Sessie 4: Lesing

- Tema: Die plek en rol van die individu binne die groep of organisasie.
- Doel: Om die deelnemers te wys op die belangrikheid van selfkennis, unieke persoonlikheidstrekke (sien tabel in afdeling 3.4.1), effektiewe kommunikasie en die waarde van behoorlike volwassenheid.

  Om leerlinge respek te leer vir die andersheid van andere - en om ander te aanvaar soos hulle is.

  Om deelnemers te help om hul Godgegewe moontlikhede maksimaal te ontdek en te ontgin.
- Tydsduur: 2 ure
- Inhoud: Ysbrekeroefening; persoonlikheidstipes; selfbeeldvorming; effektiewe kommunikasie en behoorlike volwassenheid.

Sessie 5: Lesing

- Tema: Die maatskappy as lewende organisme
- Doel: Om die deelnemers vertroud te maak met elementêre gesagstrukture, beginsels en riglyne binne die bestuurswese.

  Om deelnemers vertroud te maak met die pligte en verantwoordelikhede van elke portefeulje, sodat hulle hulself met die mees geskikte een kan identifiseer.

Om leerlinge die geleentheid te bied om self hul eie bestuurders en direkteur te kies.

- Tydsduur: 3 ure
- Inhoud: Vergaderings (waarom? waar? wanneer? wat? wie?); doelwitstelling; rollespel; besluitneming en probleemoplossing, leierskap; bestuursmetodes; asook 'n vereenvoudigde strukturering en werksaamhede van 'n maatskappy (soos uiteengesit in figure 4-7). Ten slotte sal daar oorgegaan word tot die verkiesing van die volgende portefeuljes vir die te stigde maatskappybestuur (aantal lede per portefeulje verskyn tussen hakies):

  - direkteur (1)
  - personeelbestuurders (2)
  - finansiële bestuurders (2)
  - bemarkers (2)
  - navorsingsbestuurders (2)
  - administratiewe bestuurder (1)

Kyk afdeling 3.2.6.1 tot 3.2.6.6 vir meer besonderhede. Kyk bylae D-1 en D-2 vir 'n organogram van die portefeuljes en pligstate van elke departement. Laasgenoemde is nie rigied nie en kan na gelang van behoefte gewysig of aangevul word. Opmerking: Die verkiesing van die direkteur en bestuurders sal demokraties geskied - dus sal die deelnemers hul eie leiers verkies.

Sessie 6: Onderhoud

- Tema: Persoonlike onderhoud met dr. Jurie van Vuuren, Departement Ekonomiese Bestuurswetenskappe, UP. (Janse van Vuuren 1997.)
- Doel : Om die deelnemers bekend te stel aan 'n meer wetenskaplike

benadering vanuit 'n akademiese perspektief op entrepreneurskap in Suid-Afrika.

Om 'n akademies-ingeligte kenner op die terrein van die ekonomie die geleentheid te bied om die leerlinge te woord te staan.

Om die leerlinge fisies in kontak te bring met die hartklop van 'n studentekampus, sodat hulle ook 'n toekomsvisie rondom tersiêre studie kan idealiseer.

- Tydsduur: 1 uur
- Inhoud: 'n Wetenskaplik-gefundeerde beskouing van entrepreneurskap en geleenthede in Suid-Afrika met inbegrip van:
  - 'n behoorlike omskrywing van entrepreneurskap
  - heersende marktoestande vir jong entrepreneurs
  - suksesfaktore vir jong entrepreneurs

Sessie 7: Entrepreneursdag

- Tema: UP-entrepreneursdag vir hoërskoolleerlinge.
- Doel: Om deelnemers die geleentheid te bied om verder gemotiveer te word deur verskeie sprekers en entrepreneurs se suksesverhale.

  Om waardevolle wenke, voorligting en aanmoediging op 'n direkte wyse te bekom.

  Om saam met ander adolessente te deel in die aansteeklike werking van 'n ontluikende entrepreneurskapsgees.
- Tydsduur: 3 ure
- Inhoud: Optredes (kort lesings) deur dinamiese sprekers soos me. Frances Knipe (ondervoorsitter: Pretoria Afrikaanse Sakekamer); mnr. Tertius du Plessis (voorsitter: Pretoria Afrikaanse Sakekamer); dr. Johan

Hendriks (Direkteur Bemarking: UP) en verskeie suksesvolle volwasse entrepreneurs.

Sessie 8: Persoonlike gesprek

- Tema: Opleiding van direkteur.
- Doel: Om die direkteur op te lei om groeplede te motiveer, vergaderings te lei en moeilike groeplede reg te hanteer.

  Om enige vrae van sy/haar kant af oor sy/haar taak as direkteur te beantwoord.

  Om hom/haar te verseker van die navorser se volgehoue ondersteuning en beskikbaarheid vir raad.
- Tydsduur: 2 ure
- Inhoud: Tien eienskappe van effektiewe vergaderings; kenmerke van 'n effektiewe groep.

Sessie 9: Persoonlike gesprek

- Tema: Opleiding van personeelbestuurder.
- Doel: Om die personeelbestuurder te probeer oortuig van die belangrikheid van sy/haar rol as opleier, spanbouer en ontleder van die groep se onderlinge verhoudinge. Om die taak van die personeelbestuurder duidelik te omskryf, ten einde enige misverstande of onkunde uit die weg te ruim.
- Tydsduur: 1 uur
- Inhoud: Evalueringsvorm: die effektiewe groepleier; enkele elementêre bestuurstegnieke; idees vir spanbou-oefeninge.

Sessie 10: Individuele besoeke

- Tema: Individuele opvolgbesoeke by die res van die deelnemers.
- Doel: Om persoonlike kontak te behou en om openhartige gesprek te voer rondom individuele lede se betrokkenheid by en belewing van ervaringe.
- Tydsduur: 1 uur (by elk).
- Inhoud: Gemotiveerdheid; belangstelling; leerwins; verdere verwagtinge en voorlopige mondelinge evaluering van model.

In die opleiding van die leerlinge, sal die navorser gebruik maak van die opleidingstegnieke soos vervat in afdeling 3.5.3. Daar sal dus met groot vrug gebruik gemaak word van die TELL-SHOW-DO-beginsel van Humphrey & Halse, aangesien dit aan die behoeftes van die adolessente leier voldoen. In aansluiting hierby, sal daar ook (waar moontlik) van *konkretisering* (modelle en sketse) gebruik gemaak word om groter visueel-illustratiewe waarde aan die abstrakte inhoude te verleen. (Kyk figure in afdelings 2.2.3, 3.2.4 en 3.3.2.) Ten slotte word die gebruik van *gevallestudies* baie sterk aanbeveel, aangesien dit verbesonderde leerinhoud op die mees praktiese wyse in perspektief plaas.

4.4.3 Implementeringsfase

Die implementeringsfase sal 'n aanvang neem sodra die opleidingsfase afgehandel is. Die doel hiermee is drieledig, naamlik:

- Om vas te stel of die leerlinge dit wat in die opleidingsfase onderrig is, in die praktyk kan toepas (die opleidingsdoel is eers bereik sodra die leerinhoud deur die leerlinge funksioneel toegepas kan word, want 'the ability of the trainees to apply them (skills)

in practice can only be measured by observation and results on the job' (Humphrey & Halse 1991:104).

- Om die suksesvolheid van die model as opleidingsmodel in totaliteit uit te toets. Dit is juis die evaluering hiervan wat die gebruik van kwalitatiewe navorsingsmetodes regverdig, aangesien nie alleen kennis nie, maar ook spesifieke vaardighede en gesindhede beoordeel word. Die tegnieke wat hiervoor gebruik sal word, behoort dus van so 'n aard te wees dat die geldigheid en betroubaarheid van bevindinge bo verdenking sal staan (kyk afdeling 4.5.2.1 en 4.5.2.2).

- Om leerlinge die geleentheid te bied om met tipiese probleme en uitdagings, wat in alledaagse leierskapsituasies voorkom, gekonfronteer te word. Dit sal deelnemers noop om met die mees praktiese oplossings vorendag te kom.

Evaluering sal egter ook op 'n deurlopende grondslag tydens die vorige twee fases geskied. Sodra die leerlinge oorgaan tot die stigting en bedryf van 'n eie maatskappy, sal die navorser van evalueringsmetodes en -tegnieke soos deelnemende waarneming, vraelyste, persoonlike en fokusgroeponderhoude gebruik maak om toepaslike data in te samel.

4.4.4 Die teikengroep

Benewens die beskrywing van die teikengroep sal daar ook stilgestaan word by enkele deurslaggewende faktore wat die suksesvolle funksionering van die groep sal bepaal. Hierdie inligting is onlosmaakbaar verbind aan die voorgestelde organisasiestruktuur en kan dus nie gelaat word nie.

4.4.4.1 Seleksie van die groep

Die navorser het 'n gerieflikheidssteekproef (*convenience sampling*) as opsie verkies, aangesien die skool wat gekies is, in die omgewing is waarin die navorser woon (Cohen & Manion 1996:88). 'n Vrywillige groepie graad 11-leerlinge sal by die ondersoek betrek word, omdat graad 12-leerlinge reeds besig is om vir matriekeindeksamens voor te berei. Die identifisering van deelnemers sal aan die skool oorgelaat word, aangesien die personeel in 'n gunstige posisie is om belangstellende leerlinge, met die oog op deelname aan die projek, te nader. Suiwer akademiese prestasie sal nie 'n rol speel in die seleksie van deelnemers nie, terwyl leerlinge oor 'n gebalanseerde belangstelling in sport en stokperdjies moet beskik.

4.4.4.2 Grootte van die groep

Die grootte van die groep is van sekondêre belang, mits dit nie die doel van die studie, navorsingsprobleem en doeltreffendheid van gekose data-insamelingstegnieke daardeur kortwiek nie. Die onbelemmerde verkryging van inligting en die navorser se analitiese vermoë, speel uiteindelik 'n groter rol as die grootte van die groep (McMillan & Schumacher 1993:382). Vir die doeleindes van hierdie studie sal daar 'n maksimum van vyftien leerlinge by die ondersoek betrek word. Dit maak voorsiening vir die moontlike onttrekking van een of twee lede van die groep weens onvoorsiene omstandighede.

4.4.4.3 Motivering vir die gebruik van die spesifieke groep

- Keuse van leerlinge

Deelname aan die projek geskied op 'n vrywillige grondslag. Die keuse van deelnemers berus op

gerieflike beskikbaarheid (*availability sampling*) - en nie soseer as verteenwoordiging van 'n spesifieke groep in die skoolbevolking nie (Dane 1990:302; Hughes & DuMont (1993:77). Die seleksie van die spesifieke groep deelnemers sal aan die skool se diskresie en die vrywillige deelname van leerlinge oorgelaat word. Geslag en sosio-ekonomiese agtergrond sal geen rol speel in die keuse van deelnemers nie. Ten einde 'n persoonlike profiel van elke deelnemer te kan opstel, sal deelnemers versoek word om 'n kort Curriculum vitae op te stel.

4.4.4.4 Die rol van die groepleier (direkteur)

Tydens die empiriese navorsingsprojek, sal die deelnemers die geleentheid kry om hul eie groepleier te kies. Dit strook met Sims & Manz (1996:176) se siening dat groeplede die finale sê behoort te hê in die aanwysing van 'n groepleier as hulle enigsins aanspraak op sukses wil maak - soos aanbeveel in afdeling 2.4.2.2. Hierdie mosie van vertroue getuig van die groepleier se kredietwaardigheid (*credibility*) en geloofwaardigheid. Insiggewend, is die woord *credibility* afkomstig van die Latynse woord *credo* wat "ek glo" beteken. Dus: *ek glo* in my groepleier (Hesselbein *et al.* 1996:103). Die leier se aanvanklike taak is om die groep in 'n hegte eenheid saam te snoer deur die groep so te organiseer, te motiveer, en te beïnvloed dat die groep uiteindelik gelei word tot selfleierskap - soos in afdeling 2.3.4 omskryf. So 'n leier, naamlik 'a leader who attempts to influence the team to lead itself' word deur Sims & Manz (1996:24) as 'n *Super Leader* bestempel.

Groepleiers sal die groep dus moet begelei tot selfdoelwitstelling, hoë selfverwagtinge en die maksimale gebruik van selfinisiatief. Leiersgroepe, soos dié een wat by die empiriese ondersoek betrokke is, vereis volgens Wellins, Bynham & Wilson (1991:25-32) 'n *selfhelp*benadering wat hulle uiteindelik in staat sal stel om *hulself* te lei. Die oorspronklike groepleier se invloed op die groep word in die proses geminimaliseer: "In group systems, co-workers take over much of the leadership function by training one another, exerting pressure to perform, even allocating compensation. There is little

left for the leader to do" (Miner 1993:43). Die groepleier sal ook sorg moet dra dat groeplede se houding en gedrag nie die wedersydse vertroue tussen groeplede onderling skaad nie. Dit strook met die siening van volwasse bestuurders se selfbestuursvaardighede soos selfwaarneming en die selfbepaling van doelwitte en bestuurstrategieë (Hesselbein *et al.* 1996:151; Manz & Sims 1993:210; Rees 1991:41; Wright 1996:146). Vir die uiteindelike sukses van die onderhawige navorsingsprojek, is dit van die allergrootste belang dat so 'n leier gevind sal word.

4.4.4.5 Die rol van die navorser as fasiliteerder

In afdeling 2.7 is daar reeds melding gemaak van die fasiliteringsrol wat die leiervoog in die opleiding van jeugleiers speel. (Vergelyk ook weer afdeling 3.5.3.7 vir enkele algemene *fasiliteringsvaardighede* waaroor die leiervoog behoort te beskik.) In hierdie empiriese ondersoek speel die navorser presies dieselfde rol as dié van die leiervoog - veral in die opleidingsfase van die ondersoek. Net soos wat die leiervoog dit in die normale opleidingsprogram vir adolessente leiers sou doen, net so behoort die navorser die onderstaande riglyne te volg om selfleierskap onder adolessente leiers te bevorder (Sonnekus 1997):

- Betrek deelnemers so ver moontlik deur te vra: "Nou toe, wat's volgende?" of "Watter stappe dink julle behoort nou geïmplementeer te word...?"

- Ontwikkel luistervaardighede (met inbegrip van nie-verbale kommunikasie).

- Die korrekte gebruik van die *what if?*-beginsel om potensiële probleemsituasies voortydig te identifiseer en te voorkom.

- Moenie by die maak van foute oordeel nie, maar vra liewer wat die deelnemers

daaruit geleer het. (Moet ook nie 'n individu se probleem vir hom/haar oplos nie, maar vra die groep om dit te doen.)

- Indien die groep met 'n goeie oplossing of uitweg vorendag kom, moenie net prys nie, maar vra hulle ook om die logiese stappe te verduidelik wat gevolg is om die regte besluit te neem.

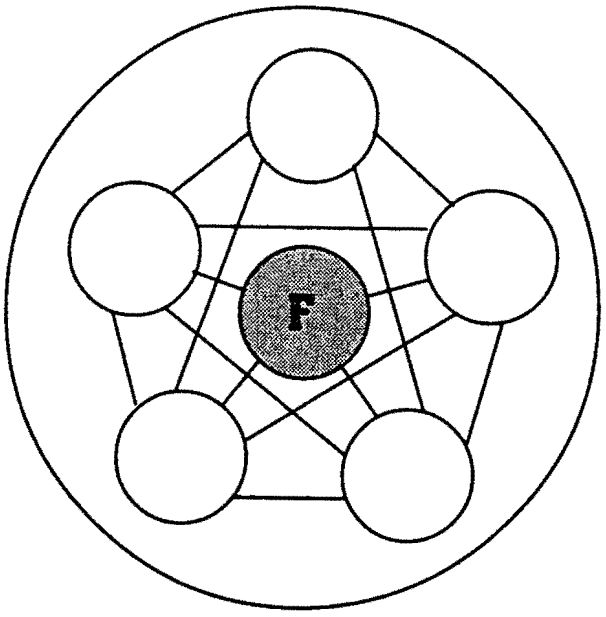
- Toon voortdurend vertroue in die groep se vermoë om met iets produktiefs vorendag te kom (positiewe versterking). Moet nooit besluite namens die groep neem as hulle dit self sonder groot risiko's kan doen nie.

- Vra gereeld aan die groep hoe 'n sekere taak op 'n vinniger en doeltreffender wyse uitgevoer kon word. Beloon alle inisiatief met positiewe waardes.

- Som gereeld op om die rigting, vordering en bereiking van groepdoelwitte te hersien (Bernhard & Walsh 1990:26).

Hierdie riglyne moet tydens die direkteur se opleidingsessie deeglik aan hom of haar oorgedra word, aangesien dit later 'n baie belangrike deel van die direkteur se bestuurstyl as leier-fasiliteerder gaan uitmaak (Rees 1991:26). Wat die verloop van die navorsingsgebeure betref, beklee die navorser nooit 'n statiese *posisie* as fasiliteerder van die teikengroep nie. Dit is ook belangrik om daarop te let dat die fasiliteerder vanuit die staanspoor 'n begeleiding-tot-selfleierskapsbenadering sal volg, aangesien die hele navorsingsverloop 'n proses van losmaking in deelnemers se wordingsgang is. Onder geen omstandighede behoort die deelnemers té afhanklik van die fasiliteerder se rol en insette in die loop van gebeure te raak nie. Volgens Wright (1996:148) behoort die fasiliteerder se plek telkens soos volg te verskuif - soos wat die opleidingsfase progresseer:

Figuur 8: Oriëntering (fase 1)

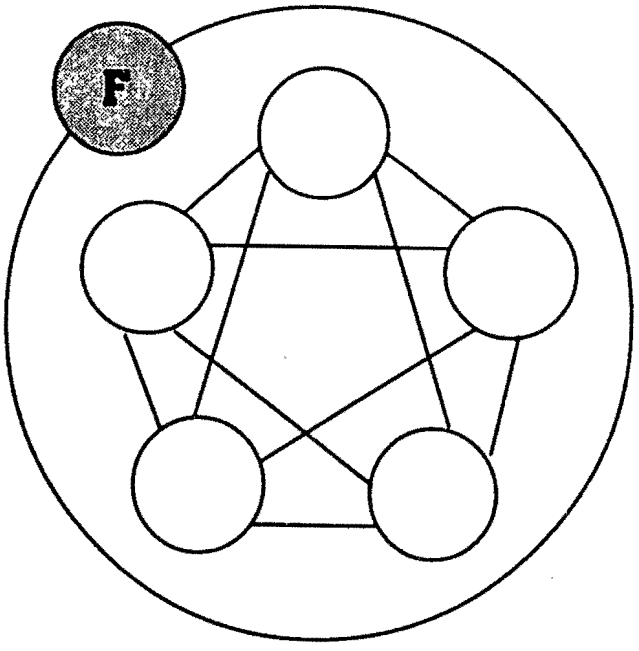


Taak van fasiliteerder

Gesagsdraer
Kundige
Onderwyser/opvoeder
Probleemoplosser
Koördineerder
Spanleier
Mentor
Motiveerder
Inligtingsverskaffer

Tydens hierdie fase staan die navorser (fasiliteerder) nog sentraal, aangesien hy die spil is waarom alles draai. Alle inisiatief gaan dus van hom af uit - en is die deelnemers afhanklik van sy rigtingbepalende leiding. Die sukses wat tydens hierdie fase met die oriëntering en motivering van deelnemers behaal sal word, hou verreikende gevolge vir die res van die navorsingsverloop in.

Figuur 9: Opleiding (fase 2)

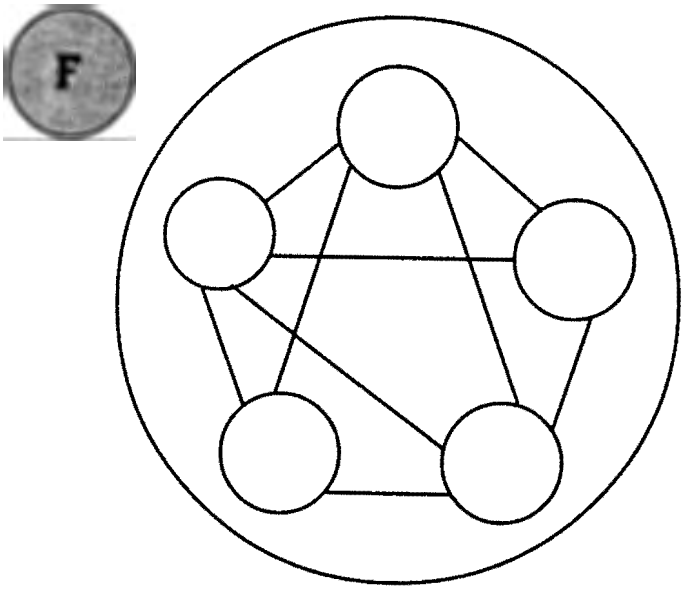


Taak van fasiliteerder

Gedeelde gesag
Moniteerder
Helper
Voorbeeldsteller
Skakel met ander fasiliteerders
Doelsteller
Beskermheer
Bronverskaffer

Die navorser tree uit die spilpunt as opleier. Ofskoon die leerlinge steeds afhanklik van insette is, lewer eersgenoemde toenemend meer bydraes as gevolg van 'n leerlinggesentreerde benadering tot opleiding. Dit strook met Sims & Manz (1996:175) se siening van goeie fasilitering: "The expected role of the facilitator is to assist a team to become empowered - that is, to lead itself."

Figuur 10: Evaluering (fase 3)



Taak van fasiliteerder

Raadgewer
Moniteerder
Ondersteuner
Toekenner van verantwoordelikhede
Evalueerder

Tydens hierdie fase word van die fasiliteerder verwag om die maatskappy so outonoom as moontlik te laat funksioneer. Nadat die groep dus met die nodige kennis en vaardighede bemagtig is, distansieer die fasiliteerder van die groep om in 'n meer konsulterende hoedanigheid te figureer. Sodra dit gebeur, beskou French & Bell (1995:178) die fasiliteerder nie meer as 'n fasiliteerder van individue of 'n groep nie, maar as 'n *prosesfasiliteerder*. Die fasiliteerder maak weliswaar steeds sporadiese 'conceptual inputs (mini-lectures)' en 'structures the situation so that a particular problem or process is focused on and highlighted' (French & Bell 1995:175). Sodra die selfhelpproses momentum verkry, is die fasiliteerder se grootste taak, vir die doeleindes van hierdie studie, dus uitsluitlik dié van waarnemer en evalueerder. (In die toekoms kan skole hierdie situasie met groot vrug gebruik om spontane leieridentifisering te doen.) Uiteindelik behoort die groepleier (direkteur) presies dieselfde roete te volg wanneer hy/sy die "leisels" by die fasiliteerder oorneem na afloop van fase drie. Die direkteur se bestuursdoel is presies dieselfde, naamlik om die deelnemers te begelei tot selfleierskap

as 'n selfhelpgroep. Dit sluit meganismes vir evalueringsbestuur soos kwaliteitsirkels en die gebruik van selfevalueringsvraelyste in. In die volgende afdeling sal daar op die verdere betekenis hiervan ingegaan word.

- Die korrekte gebruik van groepwerktegnieke

Aangesien alle leiershandelinge in groepverband geskied, is dit noodsaaklik dat daar na toepaslike groepwerktegnieke (soos beskryf in afdeling 3.5.3.1) gekyk sal word. Met die oog op die empiriese ondersoek, is die korrekte gebruik van groepwerktegnieke onontbeerlik vir die suksesvolle funksionering van die teikengroep - hetsy as 'n informele spanbou-aktiwiteit of as 'n formele taakvoltooïingsoefening. Daar dit uit die literatuur (kyk afdeling 3.5.3.1) duidelik blyk dat die onderstaande tegnieke die beste resultate oplewer, sal hierdie metodes sterk in die empiriese navorsingsprojek figureer, naamlik: kragveld-analise, vierhouer-analise, kwaliteitsirkels en die gebruik van die *Total Quality*-beginsel. Laasgenoemde is 'n doelbewuste poging van alle betrokkenes binne die organisasie om die kwaliteit van die produk of diens te verhoog (French & Bell 1995:172 181-191, 204-205; Massie & Douglas 1992:480-481).

Navorsers ag ook die gebruik van terugvoering (*feedback*) as 'n kritiese tegniek om die bereiking van gestelde doelwitte op 'n gereelde grondslag te monitor. Dit impliseer dat terugvoering op 'n sporadiese grondslag sal plaasvind - voordat dit te laat is om enige waarde vir die groep se funksionering te hê. Vir Charlton (1992:108) hou terugvoering, synde as '...the breakfast of champions,' die voordele in dat die groep weet waar hulle staan ten opsigte van die doelwitte wat hulle gestel het. Deelnemers aan die onderhawige navorsingsprojek sal dus pertinent gewys word op die voordele wat terugvoering vir die maatskappy inhou. Die belangrikheid van die hou van behoorlike vergaderings moet eweneens nie onderskat word nie.

4.4.4.6 *Die hou van formele vergaderings*

In afdeling 2.4.2.1 is reeds hierna verwys as een van die korttermyndoelwitte van leierskapontwikkeling. Die gebruik van behoorlik geskeduleerde vergaderings of werksessies is 'n kritiese aspek van die empiriese ondersoek. Te veel vergaderings kan lei tot verveeldheid onder die betrokke leerlinge, terwyl te min daarvan moontlik die effektiewe funksionering van die groep kan strem. Die navorser sal - in oorleg met die deelnemers - besondere oordeel aan die dag lê om die aard, hoeveelheid, intervalle en duur van vergaderings en (of) werksessies te bepaal. Ten slotte raai Rees (1991:133) die fasiliteerder aan om tydens die hou van vergaderings op die uitkyk te wees vir die volgende nie-verbale leidrade (*clues*) wat spesifieke gewaarwordinge onder groeplede verklap:

- entoesiasme (dui op hoë belangstellingsvlak)
- belangeloosheid (besig om ander dinge te doen)
- verveeldheid (dagdromery, gaap, sug, kyk rond)
- verwarring (frons, kyk na ander)
- aggressie (gluur, rollende oë, kners op tande)
- spanning (byt lip, kou naels, vermy oogkontak)
- instemming (glimlag, kopknik)

Hierdie aspek is egter een van die vele aspekte van leierskapontwikkeling waaruit die deelnemer onmiddellike waarde kan put. Van der Merwe (1998a) het sy kommer uitgespreek dat aangewese graad 12-prefekte in sy skool, selfs na opleiding, steeds 'n gebrekkige insig toon in die korrekte gebruik van sakelyste en notules vir vergaderings. Die bemeestering van elementêre vergaderingsprosedures en die korrekte gebruik van sakelyste en notules (soos wat die gebruik daarvan deur die onderhawige model aanbeveel word) kan moontlik hierdie probleem ondervang. Dit is spesifieke bestuurshandelinge soos hierdie wat die waarde van die model bepaal - en nie soseer die finansiële wins wat uiteindelik

opgelewer word nie. Die deelnemers kry dus deur dié model geleentheid om hul *vergaderings-vaardighede* "spelenderwys" te ontwikkel.

4.4.4.7 Selfevaluering

'n Belangrike beginsel van suksesvolle selfhelpgroepe, is die kontinue selfevalueringsoefeninge wat van tyd tot tyd nodig geag word. Derhalwe sal hierdie beginsel ook deur die deelnemers aan hierdie navorsingsprojek toegepas word. Aspekte wat deur die lede self evalueer sal word, is: effektiwiteit van groeplede en die groepleier, asook die effektiwiteit van vergaderings. Daarbenewens sal tegnieke soos die vierhouer-analise, kwaliteitsirkels en kragveld-analise ook gebruik word om sekere aspekte van die maatskappy te evalueer.

4.5 Data-insameling vir die evaluering van die model

4.5.1 Kwalitatiewe navorsingstegnieke

Vir die doeleindes van hierdie studie, sal die navorser van kwalitatiewe navorsingstegnieke gebruik maak, omdat dit meer situasioneel-beskrywend (*context-bound*) en gevoelvol (*feeling-orientated*) as kwantitatiewe tegnieke is. Die spesifieke modus operandi sal afhang van die beskikbare hoeveelheid data en tyd om inligting te verwerk, aangesien kort onderbrekings in die verwerking van data toegelaat behoort te word om groter objektiwiteit te verseker. Die navorser beoog om die navorsingstegnieke sodanig af te wissel, dat die navorsingsverloop nie alleen vir die deelnemers interessanter sal wees nie, maar dat dit terselfdertyd sal verhinder dat gegewens op 'n eensydige wyse bekom word. Laasgenoemde sal uiteraard groter substansie aan die geldigheid van die projek verleen. Soos met die deelnemers tydens die oriënteringsfase ooreengekom sal word (kyk afdeling 4.4.1), sal die navorser ook van video-opnames gebruik maak om belangrike inligting op band vas te lê. Hierdie fasiliteit sal

die navorser in staat stel om herhaalde kere na sekere aspekte en ontwikkelingsmomente terug te gaan ten einde sekere vermoedens, gevolgtrekkings en aanbevelings te verifieer. 'n Aspek soos nie-verbale kommunikasie en houdings kan op geen ander wyse beter gereflekteer word as in sulke opnames nie. Die gebruik daarvan sal noodwendig die geldigheid en betroubaarheid van inligting verhoog. In die navorsingsontwerp, sowel as in die implementering daarvan, sal die navorser derhalwe poog om so ver moontlik by dié vereistes vir navorsingskwaliteit te hou (Bogdan & Biklen 1992:166; Cooper & Smirga 1992:277; LeCompte, Millroy & Preissle 1992: 214; Patton 1990:371-372; Unisa 1996:7). Kyk ook afdelings 4.5.2.1 en 4.5.2.2. in hierdie verband.

4.5.2 Vereistes vir navorsingskwaliteit

Brotherson (1994:105-106) en Herbert (1990:51-53) beskou geldigheid, betroubaarheid en oordraaglikheid (konseptuele veralgemening) as die belangrikste vereistes vir navorsingskwaliteit. Die volgende het hierop betrekking:

4.5.2.1 Geldigheid (validity)

Geldigheid het te make met die vraag of navorsers wel *sien* en *hoor* wat hulle te kenne gee. Dit wil sê, het die interpretasie van elke datasegment (situasie; sinsnede of geskrewe kommentaar) dieselfde betekenis vir beide navorser en deelnemer? (McMillan & Schumacher 1993:512). Dieselfde navorsers is dit eens dat die geldigheid van navorsing verhoog kan word deur:

- voldoende data-insamelingstyd (duur van navorsing)
- veldnavorsing (deelnemende waarneming en in-diepte onderhoude in die deelnemers se eie omgewing)
- gedissiplineerde subjektiwiteit (deurlopende evaluering van nuwe en her-evaluering

van bestaande data).

In hierdie studie sal die navorser ook van tyd tot tyd sy bevindinge teenoor die gewaarwordinge van dié van die deelnemers toets (*member check*) om groter geldigheid daardeur te probeer bewerkstellig (Maykut & Morehouse 1994:147). Om die kwaliteit van geldigheid verder te verhoog, sal die navorser ook van triangulasie gebruik maak (kyk afdeling 4.5.2.4).

4.5.2.2 Betroubaarheid (reliability)

Betroubaarheid het te make met die mate waarin onafhanklike navorsers se bevindinge ten opsigte van dieselfde navorsingstudie sal ooreenstem. Dit verwys voorts na die konstantheid van die navorser se interaktiewe styl en algemene databestuur - soos die rekordering, analise en interpretasie van ingesamelde data. Om die geldigheid van al hierdie aspekte te verhoog, sal die navorser in hierdie navorsingstudie van meganies vasgelegde data (soos vasgelê deur 'n videokamera) gebruik maak. Hierdie hulpmiddel sal saam met sekere artifakte (soos omskryf in afdeling 4.5.4.6) gebruik word om deelnemers se response, sieninge en belewinge *verbatim* (dus, meer geldig) weer te gee. Daarbenewens sal spontane individuele onderhoudvoering ook deur die navorser gebruik word om die betroubaarheid van inligting te verifieer aan die hand van deelnemer-bevestiging (*member checking*) (McMillan & Schumacher 1993:385-391).

4.5.2.3 Oordraaglikheid (transferability)

Oordraaglikheid bemoei hom met die vraag: in watter mate het die ingesamelde inligting segwaarde vir die algemene lewenspraktyk? In hierdie geval leen die besondere aard en omvang van die studie, hom juis gunstig tot die oordraging van navorsingsresultate op soortgelyke groepe, aangesien daar *geen* beperkende vereistes (soos akademiese prestasie) aan deelnemers gestel word nie.

4.5.2.4 Triangulasie (kruiskontrolering)

McMillan & Schumacher (1993:489) beskryf triangulasie as 'the cross-validation among data-sources, data collection, strategies, time periods, and theoretical schemes.' Lancy (1993:20) sien dit soos volg: "Printed material and other artifacts are combined with observation and interview records in a process that is widely known as *triangulation*." Die gebruik van triangulasie kom dus neer op die logiese kruisanalise van die interpretasie van alle beskikbare datasegmente. Dit impliseer, byvoorbeeld, dat individuele response (4.5.2.3) met dié van die res in die groep (4.5.2.2) en dié van die leiervoog vergelyk sal word (5.6.12). Daarbenewens dien die ouers (5.6.11) se response ook as 'n bykomende bron van inligting. Indien triangulasie dus doeltreffend as evalueringstrategie gebruik wil word, is dit noodsaaklik dat die navorser van voldoende navorsingsmetodes gebruik sal maak.

4.5.3 Navorsingsmetodes

Ten einde aan bogenoemde vereistes te voldoen, sal daar in die insameling van data, hoofsaaklik van die volgende vier navorsingsmetodes gebruik gemaak word: deelnemende waarneming, fokusgroeponderhoude, individuele onderhoudvoering en analise van dokumentasie soos vraelyste, kommentare en onvoltooide sinstegniek (Lancy 1993:240-242; Maykut & Morehouse 1994:46). Ter verduideliking van wat met elke metode beoog word, sal daar kortliks by elk stilgestaan word.

4.5.3.1 Deelnemende waarneming

Aangesien daar glad nie van statistiese gegewens gebruik gemaak word nie, sal die navorser deurentyd in persoonlike kontak met die deelnemers bly. Hierdie fisiese teenwoordigheid sal die navorser in staat stel om sekere afleidings en gevolgtrekkings op sterkte van sigbare gedrag te kan maak (Herbert 1990:56). Daar sal ook deurentyd gelet word op deelnemers se nie-verbale kommunikasie, houding

en gesindhede as wyses waarop die deelnemers uitdrukking aan hul gewaarwordinge gee. Die doel hiermee is volgens Maykut & Morehouse (1994:69) 'listening hard and keenly observing what is going on among people in a given situation... in an effort to more deeply understand it and them.' Hierdie inligting sal op 'n deurlopende grondslag in die navorser se joernaal aangeteken word vir latere analisering (kyk 4.5.4.4).

4.5.3.2 Fokusgroeponderhoude

Navorsers maak wêreldwyd steeds meer gebruik van fokusgroeponderhoude:

> *The focus group interview is a small group discussion, guided by a moderator, to gain an understanding of participants' knowledge, attitudes, values, and perceptions of a specific topic. Participants are encouraged to express differing perceptions, ask questions, and respond to comments of other participants', as well as to those presented by the moderator* (Bryant & Gulitz 1993:188).

Die waarde van fokusgroepe word ook deur Ward (Hendershott & Wright 1993:154) beskou as 'a highly appropriate means of obtaining an in-depth look at motivations behind human behaviour.' Fokusgroepe hou voorts die volgende voordele in (Brodigan 1992:2; Brotherson 1994:101; Bryant & Bailey 1990:188; Hendershott & Wright 1993:155; Lederman 1990:118-119; Kaase & Harsbarger 1993:284-289; MacGregor & Morrison 1995:141-150; Schurink 1995:15; Vaughn, Schumm & Sinagub 1996:12-19):

- Die gebruik van fokusgroepe is baie koste-effektief en lewer 'n ryker bron van inligting as vraelyste op.

- Deelnemers kan hul gedagtes, gevoelens en gedrag verbaliseer, terwyl nie-verbale gedrag (soos houdings) waardevolle inligting vir die navorser verskaf.

- Die feit dat deelnemers tussen ander groeplede is, voorsien geleenthede vir groter self-ontdekking en beter self-uitdrukking.

- Die navorser kan deelnemers help om op tersaaklike inhoude te fokus (of om vergete inligting te herroep).

- Alle gegewens wat ingesamel word, is onmiddellik beskikbaar om verwerk te word.

- Die navorsingsgebeure geskied baie meer buigsaam, aangesien die navorser die verloop daarvan grotendeels kan bepaal en beheer.

- Dit bied geleentheid om veelvuldige perspektiewe op 'n sekere saak tegelykertyd te ondersoek.

Suksesvolle onderhoudvoerders gebruik tegnieke soos projeksies, woordassosiasie en *conceptual mapping* om inligting te bekom. Die korrekte gebruik van fokusgroepe is vir beide fasiliteerder en respondent 'n bevredigende leerervaring, aangesien laasgenoemde se response deur die mededeelnemers aangehoor - en met hul eie sieninge vergelyk word. Hierdie verskynsel kan egter soms ook die grootste *nadeel* van fokusgroepe wees, as gevolg van die wedersydse beïnvloeding van groeplede se response. Veral in situasies waar individuele deelnemers nie uit pas met die res van die portuurgroep wil wees nie. Daarbenewens sal die navorser ook daarteen moet waak om nie gegewens buite sosiale verband te verwerk nie (Greenbaum 1991:31; Krueger 1994:36). Wanneer daar dus suksesvol van fokusgroepe gebruik gemaak wil word, moet die navorser verseker dat die volgende

vereistes vir 'n suksesvolle eindresultaat streng nagekom word (Byers & Wilcox 1991:65-66; Lovemore & Van Schoor 1996:39-47; McDonald 1994:265-273; Venter 1997; Video: 16 Februarie 1994; Video: 16 Maart 1994; Video: 21 April 1994):

- Die doel van die fokusgroep moet duidelik uitgespel word.
- Die groepsatmosfeer moet ontspanne wees.
- Die onderhoudvoerder moet 'n goeie luisteraar wees.
- 'n Goed voorbereide onderhoudskedule moet vooraf opgestel word.
- Die onderhoudvoerder moet waak daarteen om nie oorheersend aan besprekings deel te neem nie.
- Indien deelnemers nie reageer op 'n vraag nie, formuleer die vraag anders of stel 'n vraag soos: "Enige ander opmerkings?" Of: "Nog iemand wat so gevoel het?"

4.5.3.3 Individuele onderhoude

Individuele in-diepte onderhoude maak 'n belangrike deel uit van kwalitatiewe navorsing, aangesien dit die navorser in staat stel 'to establish rapport with the interviewee and to foster a climate of trust' (Maykut & Morehouse 1994:80). Toekomstige fasiliteerders word ook daarop gewys dat meer as een in-diepte onderhoud met dieselfde deelnemer op verskillende stadia van die navorsingsverloop aanbeveel word. Daardeur kan aspekte soos houdingverandering en persoonlike groei meer doeltreffend gemonitor word. Die navorser beoog voorts om die gebruik van onderhoude op so 'n wyse af te wissel, dat maksimale inligting bekom kan word. Die volgende tipe onderhoudstrukturering het hierop betrekking (Glesne & Peshkin 1992:24-26):

- Individuele onderhoude met leerlinge ten einde te voorkom dat individue deur die groep se gevoel of reaksie gemanipuleer word.

- Nie-gestruktureerde, maar wel gefokusde, onderhoude waar vrae gevra word soos: "Hoe het jy gevoel oor..." of "Wat het jy gedink toe..." (Dit laat ruimte vir die herformulering van vrae op grond van respondente se terugvoering wat verkry word.)

Tydens onderhoudvoering sal die navorser doelbewus poog om soveel moontlik van *oopvrae* gebruik te maak ten einde te verseker dat maksimale inligting verkry kan word. Dit is ook belangrik om te let op die fisiese omgewing waarbinne onderhoudvoering plaasvind. Die fisiese ruimte behoort te alle tye te voldoen aan vereistes soos stilte, privaatheid en gerieflikheid.

4.5.3.4 Informele onderhoudvoering

Die navorser beoog om die deelnemers self te vervoer na die verskillende plekke waar die werksessies sal plaasvind. Daar word voorsien dat hierdie beskikbare reistyd as 'n gulde geleentheid benut kan word vir informele (terloopse) onderhoudvoering. Hierdie gespreksgeleenthede sal benut word om die deelnemers beter te leer ken, hul gevoelens oor enkele sake te pols en om informele terugvoering oor die empiriese navorsingsgebeure te verkry. Uiteraard sal die inligting wat uit hierdie gesprekke na vore tree, in konteks met die res van die versamelde data beskou word. Die gebruik van informele gesprekvoering is eweneens nie so 'n vreemde verskynsel as 'n bruikbare kwalitatiewe navorsingstegniek nie:

> *These interviews were often more like a conversation than a formal interview and took place in a variety of settings, including offices, living rooms, cars, and hallways* (McMillan & Schumacher 1993:418).

Die gebruik van informele telefoniese onderhoudvoering (gesprekvoering) kan hierby ingereken word. Dié gesprekke behoort ook deel van die joernaalinskrywings uit te maak.

4.5.4 Analise van die dokumentasie

4.5.4.1 Curricula vitae

Die gebruik van hierdie dokument is drieledig, naamlik om:

- persoonlike besonderhede van deelnemers te bekom (soos akademiese, kulturele en sportprestasies, belangstellings en toekomsverwagtings) ten einde 'n persoonsprofiel van elke deelnemer op te stel;
- persoonlike onderhoude te skeduleer waartydens die "aansoekers" voor 'n paneel (navorser, leiervoog en direkteur) verskyn - soos in die geval van 'n tipiese beroepsonderhoudsituasie, en
- deelnemers praktiese ondervinding te gee om aansoek te doen vir 'n betrekking.

4.5.4.2 Sinsvoltooiing

Aangesien die skedulering van persoonlike onderhoude tydrowend is, sal daar van beperkte sinsvoltooiingsoefeninge gebruik gemaak word - kyk bylae H-2. Die doel daarvan is om deelnemers se persoonlike gewaarwordinge op 'n onbevange wyse te bekom - en met mekaar te vergelyk ten einde 'n geheelbeeld van sekere aspekte te verkry. Die gebruik hiervan maak dit ook vir die deelnemers makliker om hul ware gevoelens op papier uit te druk - wat die betroubaarheid van die navorser se bevindinge in die proses verhoog.

4.5.4.3 Joernale van die deelnemers

Deelnemers is reeds tydens die oriënteringsfase versoek om elk 'n persoonlike joernaal vir die volle duur van die projek aan te lê. Hierdie dokumente sal aan die einde van die groep se werksaamhede

geanaliseer word. Deelnemers is verseker dat die inhoud daarvan streng vertroulik hanteer sal word. Die inhoud daarvan word in afdeling 5.6.9.1 gebruik om verdere lig te werp op die deelnemers se persoonlike belewenisse en gewaarwordinge tydens die duur van die projek.

4.5.4.4 Joernaal van die navorser

Die navorser beoog om sy eie persoonlike joernaal aan te lê vir die boekstawing van belangrike inligting wat van tyd tot tyd na vore mag kom. Dit sluit onder andere die navorser se persoonlike gedagtes, gevoelens, veronderstellings, motiewe, voorgevoelens en gewaarwordinge in. Herbert (1992:62) verwys hierna as 'the critical incident technique' wat gebruik word om enige noemenswaardige aspekte van 'n persoon of 'n groep se optrede of houding aan te teken. Navorsers beskou die gebruik van sodanige joernaal ook as die eerste stap in *data-ontdekking* tydens die data-analiseringsoefening. Data wat hieruit verkry is, sal deel uitmaak van die totale evalueringstrategie wat sal meehelp om belangrike agtergrondskennis, sowel as toeligting op sekere situasies of gebeure, in perspektief te stel (Maykut & Morehouse 1994:132; Unisa 1996:8). Vergelyk ook afdelings 5.6.3.1 - 5.6.12 vir die waarde van joernaalinskrywings in hierdie verband.

4.5.4.5 Oop vraelyste

Aangesien persoonlike onderhoudvoering tydrowend van aard is, sal die navorser van tyd tot tyd ook van oop vraelyste gebruik maak om inligting van deelnemers te bekom. (Kyk bylae H-1 vir so 'n voorbeeld.) Bo en behalwe die voordeel dat dit tydbesparend is, bied dit deelnemers ook 'a great deal of latitude in composing their responses' (Lancy 1993:18). Die doel hiermee is nie om van enige statistiese verwerkings gebruik te maak nie, maar om bloot as 'n tydbesparingsmaatreël te dien om maksimum inligting in 'n beperkte tyd te bekom. Dit spreek vanself dat alle geskrewe kommentare streng vertroulik hanteer sal word - soos omskryf in afdeling 4.6.3.

4.5.4.6 Artefakte

Die gebruik van artefakte soos sakelyste, notules, werkvelle, verslagskrywing, dagboeke, plakkate, korrespondensie en bestelbriewe, word dikwels deur kwalitatiewe navorsers onderskat: "Whereas these artifacts are usually given less attention than one's observation and interview records, they may become central to the aims of the study" (Lancy 1993:19). Die spesifieke aard van hierdie studie leen hom uitstekend tot die gebruik van artifakte, aangesien dit 'n integrale deel van die navorsingsdoelwit uitmaak. Die gebruik van artefakte mag moontlik 'n groter rol as, byvoorbeeld, deelnemers se joernale speel, aangesien die byhou van joernale of dagboeke nie in die wesensaard van die meeste adolessente seuns is nie. (Kyk bylae E-1 tot E-3.)

4.5.4.7 Data-analise

In die analise van ingesamelde data, sal daar ruimskoots van trosvorming (*clustering*) en induktiewe koderingstegnieke gebruik gemaak word om datasegmente te kategoriseer. Dit impliseer dus dat data-analise op 'n kontinue wyse sal geskied - en nie eers aan die einde van die navorsingsverloop nie. Die kategorisering van data geskied ook nie toevallig nie, maar berus op spesifieke verskynsels wat tydens die navorsingsgebeure na vore tree:

> *In searching for patterns, researchers try to understand the complex links between various aspects of people's situations, mental processes, beliefs, and actions* (McMillan & Schumacher 1993:495).

In sy analisering van data sal die navorser let op spesifieke voorafbepaalde kategorieë (*etnic categories*) om inligting te groepeer, aangesien die totale fasiliteringshandelinge op spesifieke doelwitbereiking afgestem is. Dit strook met Leedy (1993:61) se siening, as hy beweer 'you need to

monitor the data constantly and keep your purpose in mind.' Die navorser sal egter ook ruim van ontdekkingsanalise (*discovery analysis*) gebruik maak om nuwe temas, onderwerpe en kategorieë te identifiseer wat nie vooraf voorsien kon word nie, en wat vanuit die data self te voorskyn kan tree. Laasgenoemde sal veral deur die gebruik van artifakte, joernale en onderhoudvoering realiseer (Brotherson 1994:114; McMillan & Schumacher 1993:486,493,511-512; Unisa 1998:20).

4.6 Navorsingsetiek

'n Hoë premie sal geplaas word op die handhawing van hoë moreel-etiese navorsingsbeginsels gedurende die volle duur van die navorsingsverloop. Die volgende beginsels word deur die meeste navorsers onderskryf (Best & Kahn 1993:45-46; Bogdan & Biklen 1992:53-55; Borg & Gall 1989:84-92; Dane 1990:44-45, 50-55; Glesne & Peshkin 1992:110-125; Leedy 1993:128-131):

4.6.1 Oorwoë toestemming (*informed consent*)

Deelnemers moet baie deeglik ingelig word oor die doelwitte en verwagtinge wat die navorser in gedagte het - en mag te eniger tyd onttrek, indien hulle nie langer wil deelneem nie.

4.6.2 Erkenning van privaatheid

Die navorser moet deelnemers se individuele privaatheid deurgaans erken. Geen opnames (soos klank- of video-opnames) mag sonder deelnemers se medewete gemaak word nie.

4.6.3 Vertroulikheid

Die name van deelnemers, sowel as alle ingesamelde data, moet te alle tye hoogs vertroulik hanteer

word. Dit geld nie alleen gedurende die verloop van die empiriese navorsing nie, maar ook nadat dit afgehandel is.

4.6.4 Fisiese en geestelike beskerming

Die navorser behoort deurgaans maksimum voorsorg te tref dat deelnemers nie aan enige vorm van fisiese of psigiese gevare (strestoestande) blootgestel word nie. Daarenteen moet navorsers hulself ook beskerm teen eise wat deur deelnemers teen eersgenoemde ingestel kan word. (Aangesien die deelnemers in hierdie navorsingsprojek deur die navorser vervoer sal word, is dit noodsaaklik dat daar van behoorlike vrywaringsvorms gebruik gemaak sal word.)

4.6.5 Die bekendmaking van navorsingsresultate

Deelnemers het die volste reg om ingelig te word oor die eindresultate van die navorsingsprojek. Dit kan verbaal (tydens persoonlike ontmoetings) of skriftelik (per pos) geskied. In hierdie geval sal die eindresultate in die vorm van 'n proefskrif vir al die deelnemers ter insae wees.

4.6.6 Beperkinge van die navorser

Navorsers behoort nooit voor te gee wat hulle nie *is*, of nie *kan* wees nie - en moet te alle tye die nodige erkenning aan deelnemers vir *hul* insette gee. Ook wat laasgenoemde se hulp en samewerking betref. Dit kan op verskeie wyses geskied, byvoorbeeld deur die verskaffing van ververs ings, etes of vervoer. Navorsers moet egter daarteen waak dat dit nooit die deelnemers se belangrikste motief vir deelname aan die program mag wees nie. Dit is dus oneties van navorsers om deelnemers met allerlei gunste of geskenke om te koop of oor te haal om 'n spesifieke resultaat te verkry.

4.6.7 Die handhawing van algemeen-geldige moreel-etiese navorsingsetiek

Navorsers mag hulself nooit skuldig maak aan enige vorm van uitbuiting, misleiding of manipulering van deelnemers nie. Dit geld veral navorsers wat *kwalitatief* te werk gaan, aangesien daar soveel meer geleenthede (byvoorbeeld tydens deelnemende waarneming) bestaan waaraan navorsers hul aan die een of ander wanpraktyk skuldig kan maak. Navorsers moet ook daarteen waak om psigiese druk op individue uit te oefen ten einde sekere gewenste resultate te behaal.

4.7 Aksienavorsing

Indien nodig, sal die empiriese ondersoek die vorm aanneem van aksienavorsing - wat bestaan uit siklusse van: *beplanning, aksie, data-insameling en reflektering*. Deur aksienavorsing kan navorsers hul belewenisse herroep, dit deurdink, bepeins en evalueer (Unisa 1996:18). Data vanuit die eerste siklus sal dus krities geanaliseer word ten einde die regte antwoord op die volgende vraag te verkry: "What action is likely to lead to the desired improvements in practice. Such action will be tried out and data on its effect collected" (Herbert 1990:30).

Na afloop van siklus een, sal daar moontlik onmiddellik *herbeplan* moet word aan 'n verbeterde model met leerlinge van 'n ander skool (groep B). In hierdie opsig sluit die doel van aksienavorsing baie nou aan by die aard en doel van hierdie studie, naamlik die uiteindelike verbetering van 'n stagnante, uitgediende leierontwikkelingspraktyk - soos bevind in die oorspronklike bewuswording en verkenning van die navorsingsprobleemstelling in afdelings 1.2 1 en 1.2.2. Die moontlike ontwerp van 'n tweede siklus sal dus 'n poging wees om sodanige aksies te identifiseer, wat sal lei na 'n verbetering in die implementering van die model in die praktyk (Vaughn *et al.* 1996:32).

Dieselfde model as vir siklus een (groep A) sal dus, moontlik, met enkele wysigings (wat vanuit die

praktyk genoodsaak is) gebruik word. Indien die navorsing toon dat 'n tweede siklus vereis word, sal dit vir die eerste twee kwartale van die daaropvolgende jaar geskeduleer word. Verdere siklusse sal herhaal word totdat die navorser tevrede is dat die model wel oor funksionele praktykwaarde beskik - en dat al die probleme in die toepassing daarvan uitgestryk is. Dit staan skole egter vry om verdere siklusse te beplan en uit te toets om by interne omstandighede en behoeftes aan te pas. Leiervoogde kan dus op hierdie manier 'n verdere bydrae lewer om die model vir die adolessent nog meer praktykgerig en betekenisvol te maak. Die toepassingswaarde van die model hang uiteindelik van deelnemers se eie unieke leeringesteldheid, kreatiwiteit en vindingryke entrepreneursdenke af.

4.8 Slotopmerking

In hierdie hoofstuk is gepoog om die gebruik van die voorgenome opleidingsmodel in perspektief te stel. Dit sluit dan ook die formele literatuurstudie oor die onderwerp af, aangesien daar in die volgende hoofstuk oorgegaan sal word tot die insameling van empiriese data. Vir die doeleindes hiervan, sal daar streng gehou word by die verloop van die empiriese ondersoek - soos omskryf in afdeling 4.6 van hierdie hoofstuk. Die relevansie wat die voorgaande hoofstukke vir die praktyk inhou, sal vervolgens in hoofstuk 5 aan die orde gestel word.

HOOFSTUK 5

RESULTATE VAN DIE EMPIRIESE ONDERSOEK

5.1 Inleiding

Na afloop van siklus een is bevind dat die model vir leierskapontwikkeling verbeter kan word. Op grond hiervan is enkele kritiese aanbevelings gemaak met die oog op die beplanning van 'n tweede siklus (afdeling 5.3). Aan die hand hiervan word 'n gewysigde navorsingsontwerp in afdeling 5.4 uiteengesit. Die verkryging van navorsingsresultate uit die tweede siklus word ten slotte in afdeling 5.5 weergegee.

5.2 Evaluering van siklus een (groep A)

'n Kritiese evaluering van siklus een het die volgende aan die lig gebring.

5.2.1 Tydsfaktor

Die derde kwartaal het geblyk nie 'n geskikte kwartaal vir opleiding te wees nie, aangesien dit 'n kwartaal is wat besonder vol is met buitekurrikulêre aktiwiteite.

5.2.2 Afwesigheid van die leiervoog

Die skool se leerlingraadvoog was gedurende dié tydperk met langverlof. Dit het meegebring dat daar geen interne monitering en koördinering van die leerlinge se vordering was nie.

5.2.3 Die rol van die groepleier

Die groepleier (direkteur) het algaande vir die meeste groeplede so onaanvaarbaar geword, dat die groep nie langer behoorlik kon funksioneer nie.

5.2.4 Interpersoonlike verhoudinge

Interaksie tussen die groepleier en ander deelnemers was nie gesond nie en het algaande versleg.

Op grond van bogenoemde bevindinge, is die volgende aanbevelings gemaak met die oog op die ontwerp en implementering van 'n gewysigde navorsingsontwerp in siklus twee.

5.3 Aanbevelings vir siklus twee (groep B)

5.3.1 Realistiese verwagtinge van deelnemers

Deelnemers aan siklus twee, sal vooraf breedvoerig ingelig moet word oor die *presiese* aard en omvang van die program. Verwagtings aan leerlinge sluit in die vermoë om in 'n spanverband te kan saamwerk en om arbeidsintensiewe insette te lewer ten einde die gestelde groepdoelwitte te bereik. Daar sal dus van 'n passief-resepterende situasie, na 'n *aktief-presterende* situasie oorgegaan moet word.

5.3.2 Spanbou-aktiwiteite

Respondente van siklus een het die belangrikheid van gereelde spanbou-aktiwiteite, kenmekaarsessies en motiveringsaktiwiteite as een van die grootste behoeftes by deelnemers geïdentifiseer. Daar moet

nie aanvaar word dat leerlinge mekaar goed ken, bloot omdat hulle in dieselfde jaargroep en in dieselfde skool is nie. Deelnemers sal dus vanuit die staanspoor aangemoedig moet word om sulke aktiwiteite na gelang van behoefte te inisieer.

5.3.3 Die aanwysing van portefeuljebestuurders

Die aanleer van demokratiese beginsels tydens die verkiesing van leiers is as oorspronklike doelwit geformuleer. Indien leerlinge mekaar egter nie werklik goed genoeg ken nie, kan die direkteur en bestuurders van departemente deur die personeel van die skool aangewys word. Dit kan die risiko's verbonde aan verkeerde aanstellings voorkom.

5.3.4 Die teenwoordigheid van 'n personeellid

Die betrokkenheid van 'n skool se leiervoog kan groter stukrag, dinamika en kontinuïteit aan die groep verleen. Indien die leiervoog nie self beskikbaar is nie, behoort 'n personeellid gevind te word wat aan die meeste van die vereistes in afdelings 2.7.3 tot 2.7.7 voldoen. Dit is egter van deurslaggewende belang dat dié persoon die navorsingsverloop met 'n positiewe gesindheid sal meemaak. ('n Negatiewe houding sal waarskynlik ook die deelnemers aan die projek negatief stem.)

5.3.5 Tyd van die jaar

Opleiding moet verkieslik vroeër in die jaar 'n aanvang neem, aangesien daar minder eksterne veranderlikes is wat 'n negatiewe invloed op deelnemers kan uitoefen (soos aangedui in afdeling 5.2.1). Individue beskik ook met die aanbreek van 'n nuwe kalenderjaar oor meer potensiële geestesenergie as in die tweede helfte van die jaar.

5.3.6 Kontinue betrokkenheid by die deelnemers

Die opleier/fasiliteerder sal oor 'n geruime tydperk by die deelnemers betrokke moet bly. Derhalwe is dit gewens om aanvanklik ten minste *een* vergadering per week vir *alle* deelnemers te belê. Dit sal beide fasiliteerder en deelnemers genoegsame geleentheid bied om die maatskappy se lewensvatbaarheid te help verseker - en die eerste groeipyne suksesvol saam die hoof te bied. Dit is 'n eg-antropologiese verskynsel dat adolessente maklik belangstelling verloor wanneer probleme opduik.

5.3.7 Konsolidering van die opleidings- en implementeringsfase

Tydens siklus twee sal fases twee (opleiding) en drie (implementering) gekombineer word om maksimum betrokkenheid van deelnemers vanuit die staanspoor te verseker. (Tydens siklus een is die opleidingsfase eers deur die navorser afgehandel, voordat die deelnemers hul nuutverworwe kennis kon toepas. Dit het meegebring dat die leerlinge gedurende die eerste helfte van die projek slegs passiewe toehoorders was.)

Op grond van bogenoemde aanbevelings, is die volgende wysigings aan die model aangebring.

5.4 Die implikasie van die gewysigde navorsingsontwerp vir siklus twee (groep B)

5.4.1 Faseverloop

Soos reeds in afdeling 5.3.7 gemeld, sal siklus twee uit twee fases bestaan, naamlik 'n kort oriënteringsfase en 'n implementeringsfase. Dit bring mee dat die opleidingsfunksie in siklus twee gedeeltelik deur die maatskappy se personeeldepartement behartig sal word. Die personeelbestuurder

sal vooraf deur die navorser touwys gemaak word in die mees doeltreffende gebruik van opleidingsmateriaal (soos transparante, uitdeelstukke, werkvelle en so meer). Tydens werksessies en vergaderings sal daar gereelde opleidingsgeleenthede geskeduleer word om sekere aspekte (soos konflikhantering) aan te spreek. Hierdie benadering strook met die konsep van selfhelp- en selfleierskapgroepe (soos beskryf in afdelings 2.3.4 en 3.4.4.1 - 3.4.4.2).

5.4.2 Die betrokkenheid van die leiervoog

Die skool se leiervoog sal vir die volle duur van siklus twee by die navorsingsgebeure betrokke wees. (Kyk weer afdeling 5.3.4 vir die spesifieke rol wat die voog hiertydens sal speel.) Daar kan dus van die voog verwag word om terselfdertyd deel te neem aan die deurlopende evaluering van die navorsingsmodel.

5.4.3 Tydskedulering

Siklus twee sal reeds gedurende die *eerste* kwartaal van stapel gestuur word (kyk afdeling 5.3.5).

5.4.4 Aansoeke vir portefeuljes

Elke deelnemer sal versoek word om deur middel van 'n Curriculum vitae, voor 'n gegewe sluitingsdatum vir 'n *spesifieke* portefeulje aansoek te doen. Indien prakties moontlik, sal persoonlike onderhoude met die kandidate gevoer word voordat aanstellings gemaak word. Die deelnemers sal na keuring, so ver moontlik, by die departement van hul keuse geplaas word. Ter wille van doeltreffende funksionering, moet departemente min of meer ewe groot wees. Departemente wat te groot is, kan aktiewe deelname deur individuele deelnemers moontlik kortwiek.

5.4.5 Die aanwysing van portefeuljebestuurders

Die verkiesingsprosedure van portefeuljehouers tydens siklus een is op 'n onbevredigende wyse hanteer. Derhalwe sal die skool se graad 11-onderwysers versoek word om *een* deelnemer vir elk van die volgende posisies aan te wys:

- direkteur
- finansiële bestuurder
- personeelbestuurder
- bemarkingsbestuurder
- ondersteuningsbestuurder

Daar sal dus 'n direkteur, vier bestuurders en nege gewone lede wees. Die personeellede kan hierdie oefening terselfdertyd gebruik as 'n informele leieridentifiseringsoefening met die oog op die latere amptelike verkiesing van skoolprefekte.

5.4.6 Die vergaderplek

Tydens siklus een het die navorser van luukse, professionele opleidingsfasiliteite gebruik gemaak om lesings (sessies vyf en ses) meer aanskoulik aan te bied. In siklus twee sal alle ontmoetings by die skool of in deelnemers se ouerhuise geskied, omdat dit die mees waarskynlike plek sal wees waar die model deur skole toegepas sal word.

5.4.7 Betrokkenheid by die deelnemers

Tydens siklus twee sal die navorser, as fasiliteerder, deurentyd kontak met die groep hou deur die

persoonlike bywoning van elke werksessie of vergadering (kyk afdeling 5.3.6). Dit spreek egter vanself dat die navorser mettertyd 'n meer passiewe rol sal speel (soos geïlustreer in afdeling 4.4.4.5).

5.4.8 Deurlopende evaluering

Ten einde gehoor te gee aan die wetenskaplike eise vir deelnemende waarneming en deurlopende evaluering tydens kwalitatiewe navorsing, sal die navorser verskillende tegnieke en metodes op 'n deurlopende grondslag implementeer om relevante inligting te bekom. Die volgende tegnieke en metodes sal benut word:

- individuele gesprekvoering tydens persoonlike besoeke aan deelnemers se ouerhuise (met inbegrip van die ontmoeting van die deelnemers se ouers)

- voltooiing van evalueringsvraelyste waarin die groepleier (bylae H-3) asook groeplede geëvalueer word (bylae H-4) om die maatskappy se dinamiek deur middel van selfevalueringsoefeninge te bepaal

- fokusgroeponderhoude (soos omskryf in afdeling 4.5.3.2) sowel as informele groeponderhoude, byvoorbeeld wanneer deelnemers na afloop van werksessies huis toe geneem word (kyk ook afdeling 4.5.3.4)

- oordeelkundige gebruik van video-opnames vir latere analisering van aspekte soos houdings, nie-verbale kommunikasie en die aan- of afwesigheid van 'n produktiewe organisasieklimaat (soos beskryf in afdeling 3.2.5)

5.5 Die navorsingsresultate van siklus twee (groep B)

5.5.1 Seleksie van deelnemers

Soos reeds genoem, is 'n nuwe groep deelnemers uit 'n ander skool by siklus twee betrek. Soos in die vorige geval (siklus een) is die identifisering van die betrokke deelnemers aan die skool oorgelaat. Geen spesifieke intellektuele, akademiese of enige ander vorm van vereistes is as 'n kriterium vir deelname vasgestel, anders as vrywillige deelname nie. Die leiervoog het, in oorleg met die res van die graad 11-personeellede, aanvanklik 30 kandidate geïdentifiseer, wat na hul mening die meeste by so 'n projek kon baat. Hierdie leerlinge is deur die leiervoog kortliks ingelig oor die aard en omvang van die projek. Die volgende dag het veertien leerlinge hulself bereidwillig verklaar om by die navorsingsprojek betrokke te raak. Volgens die leiervoog was daar vanuit die staanspoor ongekende belangstelling in die projek by hierdie leerlinge te bespeur (Van der Merwe 1998b).

Die ouers van die betrokke leerlinge is die volgende dag per brief (deur die navorser opgestel) van die verwikkelinge verwittig. Kyk bylae A vir 'n afskrif van die brief.

5.5.2 Oriënteringsfase

5.5.2.1 Ontmoeting met leerlinge

Die navorser het die deelnemers die eerste keer op 'n weeksmiddag direk na skool in die leiervoog se klas ontmoet. Die program het soos volg verloop:

- Die doel, agtergrond en redes vir die leerlinge se aandeel in die projek is duidelik in perspektief gestel (ten einde te voldoen aan die vereiste in afdeling 4.4.1).

- Die belangrikheid van leerlinge se volle samewerking en aktiewe betrokkenheid, is baie sterk beklemtoon. Die navorser het die leerlinge ook die versekering gegee dat hulle te alle tye menswaardig behandel sal word, nooit iets teen hul sin hoef te doen nie en enige tyd, om watter rede ook al, van die projek mag onttrek.

- Leerlinge is versoek om elk 'n persoonlike Curriculum vitae in te handig. Om hul taak te vergemaklik, is riglyne vir die opstel daarvan aan elk voorsien (kyk bylae B). Soos aangedui in afdeling 4.5.4.1, is die doel hiervan om 'n persoonlike profiel van elke deelnemer op te stel. Daarbenewens maak dit ook deel uit van die praktykgerigtheid van die hele oefening, naamlik om 'n formele "aansoek" om 'n betrekking te kan voorberei. Die leerlinge is 'n week gegun om hierdie besonderhede voor te berei en in te handig.

- Die leerlinge is ook ingelig oor die gebruik van 'n videokamera tydens sekere sessies. Die doel daarvan, naamlik om spesifieke inligting vas te lê vir latere analise, is aan die groep uitgespel.

- Die leerlinge het besluit om as 'n enkele groep van veertien lede te funksioneer.

Joernaalinskrywing: Die leerlinge het vooraf aangedui dat hulle haastig was om by buitemuurse aktiwiteite aan te sluit. Toe die vergadering *veertig* minute later deur die navorser beëindig is, het die leerlinge uit vrye wil agtergebly om enkele sake te bespreek. Die navorser was weer eens verras deur die entoesiasme van die leerlinge - wat onteenseglik dui op die leerlinge se behoefte aan geleenthede vir die ontwikkeling van hul entrepreneurskapsvaardighede.

5.5.2.2 Opvolgvergadering

Na 'n week het die navorser al die deelnemers se Curriculum vitaes ontvang. Dit is sorgvuldig

deurgewerk om 'n persoonlike profiel van elke deelnemer op te stel, asook om deelnemers by die portefeulje van hul keuse te plaas. Tydens 'n opvolgvergadering (wat weer direk na skool gehou is) is die *aanstellings* in die verskillende departemente bekend gemaak. Almal was tevrede en het belangstellend na die funksies van elke departement geluister.

Joernaalinskrywing: Wat onmiddellik anders as die vorige groep was, was die eensgesindheid onder die lede. Dit het hulle byvoorbeeld minder as 'n minuut geneem om 'n geskikte datum en vergaderplek vir die maatskappy se stigtingsvergadering (een Saterdagmiddagmiddag vanaf 13:30 tot 18:30) te bepaal. Die tydsduur van die vergadering is ook deur hulle self bepaal, aangesien die groep self besluit het om na afloop van die vergadering eers sosiaal te verkeer voordat hulle huis toe gaan. Intussen is die skool versoek om 'n bestuurder vir elke departement aan te wys. Die bestuurders se name sou op die stigtingsvergadering deur die navorser bekend gemaak word.

5.5.3 Implementeringsfase

5.5.3.1 Stigtingsvergadering

Die stigtingsvergadering was die eerste behoorlike kontaksessie wat gehou is. Die volgende het hierop betrekking gehad:

- Doel : Die stigting van 'n maatskappy.
- Tydsduur : 3 ure
- Inhoud : Ysbreker/spanbou: strykysteroefening
- Resultaat : Baie geslaagd.

Soos in die geval van die eerste siklus, het groep B hierdie aktiwiteit baie geniet. Al die deelnemers was dit eens dat dit 'n baie doeltreffende ysbrekeroefening was. Die volgende skriftelike opmerkings

bevestig hierdie stelling:

- "Baie goeie spanbou projek."
- "Baie, baie goed. Dit is uitstekend vir spanbou."
- "Dit het die groep baie na aan mekaar gebring."
- "Ons voel nou gerus om in mekaar se geselskap te wees."
- "Ja, om met ander te deel met wat hy het en idee wat ander het."

Joernaalinskrywing: Die simboliek van die oefening is soos volg aan die deelnemers verduidelik: Elke deelnemer besit 'n klein deeltjie van 'n groter geheel. Die waarde daarvan het eers tot sy reg gekom toe dit met ander gedeel - en in groter perspektief geplaas is. Die les is opgesluit in elkeen se bydrae - ongeag hoe klein of gering dit is. Die kragprop kan nie sê hy is die belangrikste nie, want sonder die termostaat se hitteregulering kan nie effektief gestryk word nie. Hierdie aktiwiteit word sterk aanbeveel vir gebruik deur toekomstige groepe. Die res van die vergadering het ewe suksesvol verloop. Die maatskappy sou voortaan as *Richesse Enterprises* (Frans vir "groei" en "vooruitgang") bekendstaan. 'n Embleem en leuse sou vervolgens, tesame met 'n volledige grondwet, in die daaropvolgende week deur die ondersteuningsdepartement ontwikkel word. Kyk die volgende bylae vir die finale eindproduk daarvan:

- bylae C-1: sakelys van die stigtingsvergadering
- bylae C-2: notule van die stigtingsvergadering
- bylae E-2: maatskappy se briefhoof

Wat die verdere verloop van die implementeringsfase aanbetref, blyk dit 'n baie meer bruikbare strategie te wees om die opleidingsfase hierby te inkorporeer. Na afloop van die stigtingsvergadering, is departementele vergaderings belê waartydens elke departement 'n afsonderlike departementele beleid

moes formuleer. Een van die weinige deelnemers wat 'n joernaal bygehou het, het hierdie aspek soos volg bewoord: "Op daai stadium het dit vir my onnodig geklink, maar later het ek die waarde daarvan besef - dit gee jou 'n idee van wat jou afdeling moet doen en die verskil tussen jou en ander afdelings" (sic).

Die onderstaande aspekte kan, in chronologiese volgorde, as uitstaande kenmerke van die implementering van siklus twee beskou word.

5.5.3.2 *Opleiding van die direkteur*

- Plek : Die deelnemer se ouerhuis
- Tyd : 'n Sondagaand vanaf 20:00 tot 21:45
- Doel : Om haar te begelei hoe om groeplede te motiveer, vergaderings te lei, moeilike groeplede reg te hanteer en onbetrokke lede te betrek.
  : Om enige vrae van haar kant af oor haar taak as direkteur te beantwoord.
  : Om haar te verseker van die navorser se volgehoue ondersteuning en beskikbaarheid indien sy hulp of raad sou verlang.
- Inhoud: Verskeie verrykende materiaal, byvoorbeeld: tien eienskappe vir die hou van effektiewe vergaderings. Kyk bylae F vir die res van die inhoud.

Joernaalinskrywing: Die dogter was baie entoesiasties en vol selfvertroue oor die vooruitsig om met die res saam te werk. Sy het die grootste lof gehad vir die ander se bydraes in die samestelling van 'n konsepgrondwet. Op 'n stadium het sy haar hande saamgevou en uitgeroep: "Oom, ek dink ons maatskappy is *fabulous*!" Haar enigste beswaar was gerig teen die bemarkingsbestuurder - wat nog

nie sy volle samewerking gegee het nie. (Die navorser het onderneem om hierdie saak diplomaties tydens 'n persoonlike besoek aan die betrokke deelnemer op te neem.) Oor die direkteur se betrokkenheid kon min twyfel bestaan. (Kyk ook afdeling 5.6.4.2 vir 'n meer volledige evaluering van haar rol en bydrae.)

5.5.3.3 Opleiding van die personeelbestuurder

- Plek : Die deelnemer se ouerhuis.
- Tyd : 'n Weeksaand vanaf 19:00 tot 20:30
- Doel : Om die personeelbestuurder te oortuig van die belangrike rol wat sy as opleier, spanbouer en ontleder van die groep se onderlinge verhoudinge, sterkpunte en tekortkominge speel.

  : Om die taak van die personeelbestuurder duidelik te omskryf, ten einde enige misverstande of onkunde uit die weg te ruim.
- Inhoud: Die opstel van sakelyste en hou van notules; gebruik van evalueringsvorms (byvoorbeeld: effektiewe groepdinamika en groepleierskap); enkele elementêre bestuurstegnieke; idees vir spanbou-oefeninge. Kyk bylae G.

Joernaalinskrywing: Hierdie dogter was meer introverties van aard, maar baie begerig om haar skugterheid vir groepwerk te oorkom. Sy was egter vanuit die staanspoor een van die meer toegewyde deelnemers wat na verwagting haar bes sou wou lewer. Dit rym ook met die laaste opmerking in haar Curriculum vitae: "Ek sien baie uit na die uitdagings, want ek probeer altyd my bes in alles wat ek doen." Uit die onderhoud blyk dit ook dat sy die geleentheid wil gebruik om meer sakekennis op te doen, aangesien sy na skool haar eie kleuterskool wil open. (Vergelyk hierdie aspek met die vierde doelwit in afdeling 1.3.)

5.5.3.4 *Opleiding van die finansiële bestuurder*

- Plek : Die deelnemer se ouerhuis
- Tyd : 'n Weeksaand vanaf 18:30 tot 19:30
- Doel : Om pligte van dié departement te bespreek
- Inhoud: Die oopmaak van 'n bankrekening; opstel van salaris- en pensioenskale; kontrole oor kontantvloei; algemene finansiële begrotings- en beheerfunksies

- *Joernaalinskrywing*: Die seun was die ideale persoon vir hierdie taak: baie leergierig, knap in syferkundige vakke en vol inisiatief. Sy biologiese pa is ook 'n rekenmeester. Hy het meer as een keer laat val dat hy en sy pa al "...bietjie begin gesels het oor 'n paar idees..."

5.5.3.5 *Opleiding van die ondersteuningsbestuurder*

- Plek : Die deelnemer se ouerhuis
- Tyd : 'n Weeksmiddag vanaf 16:00 tot 17:30
- Doel : Om die pligte van die ondersteuningsdepartement te bespreek
- Inhoud: Die ontwerp van 'n briefhoof; opstel van 'n grondwet; ondersteuning aan ander departemente

Joernaalinskrywing: As die mees dinamiese seun in die groep, het dié deelnemer besondere ondernemingsgees getoon. Sy bruikbare idees was vanuit die staanspoor 'n rigtinggewende faktor vir die koers wat die maatskappy sou inslaan. Hy het ook die naam vir die maatskappy gekies. Die seun was deurentyd 'n ware steunpilaar op wie daar te enigertyd peil getrek kon word.

5.5.3.6 Persoonlike besoeke aan die res van die deelnemers

Soos in die geval van die vorige persoonlike besoeke aan deelnemers, het die navorser doelbewus gepoog om afsprake *saans* te maak om sodoende so veel ouers as moontlik persoonlik te kon ontmoet. Die navorser het vanuit die staanspoor besluit om die ouers se menings en gesindhede in te sluit as deel van 'n holistiese evalueringstrategie van die navorsingsprogram. (Hierdie bevindinge word in afdeling 5.6.11 gereflekteer.) Na elke besoek, is die inligting wat bekom is, gereduseer vir latere analise (Unisa 1998:20). Die volgende insiggewende inligting is tydens individuele besoeke van die deelnemers verkry:

- Sonder om doelbewus daarop te let, kon waardevolle afleidings gemaak word oor elke deelnemer se persoonlike huislike omstandighede. Dit was ook insiggewend om te sien hoe sommige deelnemers ten spyte van moeilike omstandighede (soos egskeidingskrisisse en ver afstande na die vergaderplekke) steeds baie moeite gedoen het om deel van die projek te kon wees - en te bly.

- Die navorser is sonder uitsondering baie vriendelik by elke huis ontvang. Die deelnemers het die persoonlike besoek hoog op prys gestel - soos bewys deur die verversings wat keurig voorgesit is. Hul opgewondenheid oor die projek was baie duidelik sigbaar.

- Dit was opmerklik dat geen deelnemer enige onsekerheid gehad het oor wat van hom of haar individueel, of as deel van die maatskappy, verwag word nie. Dit was 'n duidelike teken dat die oriënteringsfase geslaagd was.

- By verskeie huise is die verversings in die ouers se geselskap geniet. Dit het die navorser 'n gulde geleentheid gebied om terselfdertyd die meeste deelnemers se ouers te ontmoet. Weer eens was dit bo en behalwe verbale mededeling, uit die ouers se nie-verbale kommunikasie baie duidelik dat hulle die

gebeure goedkeur. Sonder uitsondering moes die navorser hom in die middel van 'n druk gesprek rondom die waarde van so 'n entrepreneursprogram, verskoon om 'n volgende afspraak na te kom.

- Slegs die bemarkingsbestuurder het nie sy afspraak nagekom nie.

5.6 Evaluering van siklus twee (groep B)

5.6.1 Die gebruik van Curricula vitae

Die gebruik van 'n Curriculum vitae om vir 'n spesifieke funksieterrein aansoek te doen, het groot vrug opgelewer. Toe een van die deelnemers sy "CV" inhandig, het hy spontaan opgemerk: "Haai, Oom, dis nes ons in die Afrikaanse klas geleer het van jou hele *pedigree* en al *daai* goed - dis nogal *sharp*!" Die inligting wat op hierdie wyse van die deelnemers bekom is, was voldoende.

5.6.2 Oriënteringsfase

Die oriënteringsfase het uit twee ontmoetings by die skool bestaan. Uit die besoeke aan individuele deelnemers blyk dit voldoende te gewees het. 'n Belangrike bydraende faktor hiertoe, was die volledige uiteensetting van die funksieterreine en pligte van departemente wat aan deelnemers voorgehou is (bylae D-1 en D-2).

Joernaalinskrywing: Uit sy ervaring as fasiliteerder van etlike skoolkampe, sou die navorser graag wou sien dat dié fase (met inbegrip van die maatskappy se stigtingsvergadering en ontwerp van die grondwet) tydens 'n verkorte naweekkamp sou realiseer. Aangesien die leiervoog weens ander skoolverpligtinge nie beskikbaar was om so 'n kamp mee te maak nie, het die navorser dus nie hierdie opsie uitgeoefen nie. Kyk egter die sesde aanbeveling in afdeling 6.3.1 in hierdie verband. Die

oriëntering van die deelnemers was egter geslaagd.

5.6.3 Groepdinamika

5.6.3.1 Evaluering van groepdinamika deur die groeplede

Anders as die vorige groep, het groep B - sonder veel inmenging (*intervention*) van die navorser of voog se kant af - effektief gefunksioneer. Die volgende kommentare is op sin ses (*"Ons groep was..."*) van die onvoltooide sinne-oefening (kyk bylae H-2) gelewer:

- "...behulpsaam, taakgerig en positief. Soms 'n bietjie lui en wou nie altyd saam werk nie. Maar dis natuurlik. Ons was selfstandig" (opmerking deur direkteur).
- "...baie gretig gewees aan die begin en het vinnig agtergekom hoeveel werk ons regtig aangepak het, maar met deursettingsvermoë en harde werk het ons van ons taak (besigheid) 'n sukses gemaak."
- "...pret en almal het sy deel gedoen om die projek 'n sukses te maak."
- "...baie positief en het goed saamgewerk."
- "...lekker gesellig en 'n eenheid en ons het saam gewerk na 'n doel."

Joernaalinskrywing: Tydens 'n fokusgroeponderhoud wou die navorser van hulle weet waaraan die groep se sukses toegeskryf kan word. Hierop het die direkteur onmiddellik geantwoord: "Oom, ek dink dit is omdat elkeen van ons hier *wou* wees!" Die groep het ook van humor, basiese goeie maniere en sosiale vaardighede gebruik gemaak om konfliksituasies te vermy of korrek te bestuur. Voorbeeld:

> *Pas voor die aanvang van die afsluitingsvergadering was al die deelnemers (op een na) nog op die sportveld in ligasportsoorte betrokke. Hulle was sigbaar uitgeput,*

aangesien daar teen 'n sterk skool uit die A-bond meegeding is. Dit was duidelik dat hulle spanning nog nie ontlaai het nie. Op 'n stadium het die direkteur haar bloedig vir die bemarkingsbestuurder vererg toe hy grappenderwys 'n persoonlike opmerking teenoor haar gemaak het. Sy het haar emosies egter met groot moeite beheer. Die seun het dadelik berou getoon. Hy het opgestaan, 'n blom uit die vars ruiker op die koffietafel geneem en dit aan haar oorhandig met 'n: "Ag, sorry, jong." Die direkteur het die blom met 'n eerlike glimlag ontvang en die seun sy misstap onmiddellik vergewe met 'n spontane: "Haai, ag dankie, dis nou nice van jou!"

Hierdie gesindheid en onderlinge welwillendheid het deurgaans tussen die lede van die maatskappy geheers - en het beslis 'n verskil aan die maatskappy se produktiewe organisasieklimaat gemaak. Daardeur het die deelnemers onteenseglik bewys dat hulle die druk en spanning wat met entrepreneurskap gepaard gaan, suksesvol kon hanteer en verwerk. Dit is 'n perfekte spieëlbeeld van die persoonlike groei wat tydens entrepreneurshandelinge plaasvind waarna Cannon in afdeling 2.3.2 verwys het. Veral ten opsigte van die hantering van stres, selfontwikkeling deur selfbeheer en groepbeheer, asook die handhawing van die perfekte balans tussen selfgelding en groepbou (soos prakties deur die direkteur hierbo bewys).

5.6.3.2 Evaluering van groepdinamika deur die direkteur

Die direkteur het die lede deurgaans baie positief beleef (kyk bylae H-4). Sy het bevind dat groeplede op 'n onbevange wyse:

- deelgeneem het aan die daarstelling van doelstellings
- graag na die menings van mede-groeplede geluister het; dit erken en die mees bruikbare idees toegepas het
- hul menings en behoeftes onbevange gelug het

- op doelwitte gefokus gebly het
- energiek en entoesiasties aan die verrigtinge deelgeneem het

In 'n persoonlike onderhoud het sy aan die navorser bevestig dat sy baie gou uitgevind het "...vir wie ek watter opdragte kon gee, en vir wie nie." Die meeste was egter "ondersteunend" en "het hulle kant gebring." Vergelyk ook haar opmerkings oor die res van die groep tydens die opleidingsbesoek in afdeling 5.5.3.2.

5.6.3.3 Evaluering van groepdinamika deur die navorser

Een van die doelwitte met die opleidingsfase van die model, was maksimale funksionering van die groep as 'n hegte en doeltreffende eenheid (kyk afdeling 4.4.2). Die feit dat lede vergaderings in feitlik vol getalle bygewoon het, is bewys daarvan dat die hele groep as 'n eenheid by die verloop van gebeure betrokke was. Ten opsigte van die verskillende groepscenarios wat Sims & Manz in afdeling 2.3.4 *voor* en *na* opleiding geskets het, het dit geblyk dat groep B die volgende na-opleidingsdoelwitte bereik het:

- deeglike ingeligtheid en meerdere kennis oor die strukturering en funksionering van 'n maatskappy (soos bevestig deur onderhoudvoering);

- self-observasie en -motivering op grond van selfvervulling deur doelwitbereiking (niemand het op enige stadium uit die projek onttrek nie);

- selfgestelde doelwitte is op grond van deelnemers se eie inisiatief en innerlike motivering daargestel - en bereik, en

- deelnemers het vanuit die staanspoor 'n gemeenskaplike, kollektiewe visie en missiestelling daargestel wat deur selfbegeleiding en 'n selfhelpbenadering nagestreef - en uiteindelik gerealiseer is.

Groep B se deelnemers het ook nie geskroom om verskeie groepwerktegnieke te implementeer om die daargestelde doelwitte te bereik nie. In afdeling 5.6.8.3 word in meer detail hierna verwys. Die oog-tot-oogleierskapstyl (soos beskryf in afdeling 3.4.3) wat deurentyd gevolg is, het onderlinge kommunikasie en beheer tussen lede vergemaklik. Terselfdertyd het elke deelnemer gemotiveerd gebly, aangesien elke inset belangrik geag en gewaardeer is. Hierdie faktore het beslis 'n outentieke persoonsgerigte werksklimaat (3.2.5.2) onder deelnemers gevestig.

5.6.4 Die rol van die direkteur

5.6.4.1 Evaluering deur groeplede

Volgens die groep het die direkteur van die maatskappy deurentyd:

- duidelike rigting aan die gebeure verleen
- betyds ingegryp om die groep op koers te hou
- almal by besluitnemingshandelinge betrek
- sorgvuldig na elke lid se insette geluister en dit aangeteken vir implementering
- deurgaans begrip en insig in lede se behoeftes getoon
- groeplede, wanneer nodig, op 'n konstruktiewe wyse gekonfronteer of aangespreek

Daar is geen noemenswaardige negatiewe kritiek teenoor die direkteur se doen en late uitgespreek nie. Nadat sy deur die navorser versoek is om haarself te evalueer, het sy die volgende aspekte as haar

sterkpunte aangedui (kyk bylae H-3):

- begeleiding van die groep tot selfstandige doelwitstelling
- kwalitatiewe luister na andere om elke bespreking tot die essensiële te kan reduseer
- rigtinggewende optrede waar die groep nie altyd op doelwitte gefokus was nie
- erkenning van elke groeplid se waardigheid en bydrae tydens elke werksessie

Joernaalinskrywing: Bogenoemde kommentare het bewys dat die deelnemers *met die regte leier aan die stuur*, in 'n dinamiese eenheid *kan* ontwikkel. Elke vergadering wat die afgelope kwartaal gehou is, is self deur die groep geskeduleer, terwyl die fasiliteerder die absolute minimum insette ter ondersteuning moes lewer. Die beginsels waarop die figure in afdeling 4.4.4.5 berus, het beslis segwaarde vir die praktyk, aangesien die deelnemers uiteindelik tot volle selfleierskap begelei is.

5.6.4.2 Evaluering deur die navorser

Die besluit om die direkteur deur die skool te laat aanwys, was een van die belangrikste verbeterings op die vorige siklus. Die direkteur het, oënskynlik sonder veel inspanning, soveel natuurlike leierskapvaardighede getoon, dat sy haarself na aanleiding van die beskrywing in afdeling 4.4.4.4 as 'n *Super Leader* onderskei het. Die volgende kan as hoofredes vir haar sukses beskou word:

- In haar Curriculum vitae het die dogter aangedui dat sy 'n voltydse beroep as projekbestuurder oorweeg. Na die navorser se mening het sy hierdie geleentheid met albei hande aangegryp om haar natuurlike aanvoeling en vaardighede op die proef te stel - en te ontgin.

- In afdeling 5.6.3.2 is reeds gemeld dat die direkteur besondere entoesiasme geopenbaar het. Hierdie geesdrif het aansteeklik op die ander lede van die groep ingewerk.

• Die kwaliteit van haar mensvaardighede (soos bespreek in afdeling 2.3.4) spreek duidelik uit die volgende, aangesien sy:

* deurgaans die respek en ondersteuning van die res geniet het
* die res van die groep by elke besluit wat geneem is, betrek het (groepkonsensus en sinirgisme was belangriker as haar eie mening)
* nie gehuiwer het om die groep aan te spreek indien daar nie bevredigende reaksie verkry, of vordering gemaak is nie (vergelyk ook inskrywing in afdeling 5.6.6)
* vroeg reeds opgemerk het dat die finansiële bestuurder nie na wense in die groep funksioneer nie

• Die direkteur het voorts gelei deur voorbeeld - haar pligte was altyd deeglik en betyds nagekom. Daarbenewens het sy die groep vanuit die staanspoor gelei tot selfleierskap as 'n selfhelpgroep. 'n Bewys hiervan was 'n vergadering wat (sonder die navorser se teenwoordigheid) tydens die laaste werksessie aan die einde van die eerste kwartaal, geskeduleer is vir die aand van die eerste skooldag *na* die vakansie.

• In afdeling 2.3.4 word ook beweer dat die leier vanuit die self kan kom tot groter kennis en insig van andere. In die direkteur van *Richesse Enterprises* se geval, het sy haar gevoelens hieromtrent as volg gereflekteer: "*Die belangrikste wat ek geleer het, is...* dat jy moet leer om op ander te kan staat maak. Saam met ander werk is essensieël" (kyk onvoltooide stelling nommer 10 in bylae H-2). Hierdie dogter se handelinge het ook verdere substansie verleen aan die navorser se stelling in die laaste paragraaf van afdeling 2.3.4, naamlik dat lewensvaardighede te make het met wat die leier *is*, terwyl leierskapvaardighede meer ag slaan op dit wat die leier *doen*. Dit strook eweneens met Syrett & Hogg se siening (in afdeling 3.4.2.2) naamlik: 'the ultimate nature and quality of that leadership comes out of the innate character and personality of the leader himself.' (Soos wat die direkteur met die grootste gemak gedemonstreer het.)

• As lid van die Juniorstadsraad van Pretoria en 'n sterk kandidaat vir hoofdogter van die skool, het sy die geleentheid benut om kennis en ervaring van kleingroepbestuur op te doen. (Vergelyk hierdie stelling met die wese van die probleemstelling in afdeling 1.2.3, asook die heel eerste doelwit in afdeling 1.3.)

Joernaalinskrywing: Die navorser het by herhaalde geleenthede aangeteken dat die direkteur baie effektief gefunksioneer het. Sy het na afloop van die afsluitingsvergadering verbatum soos volg geantwoord op die navorser se direkte vrae (Nav. = navorser; Dir. = direkteur):

Nav.: Gestel jy word volgende jaar as skoolprefek verkies, dink jy dat jy na dese 'n beter leier sal wees as vyf maande gelede?

Dir.: O ja, beslis, Oom! Ek weet nou dinge wat ek nog nooit voorheen geweet het nie.

Nav.: Soos?

Dir.: Oom, ek het geleer dat jy as 'n span moet kan saamwerk as jy suksesvol wil wees. Ek het ook geleer om ander lede van die groep te vertrou en om my bes te lewer om hulle nie teleur te stel nie.

Nav.: Wat van leierskapskennis?

Dir.: Baie dinge, soos om ordentlik vergaderings te hou. In die begin wou almal gelyk praat, maar ons het dit vinnig *uitgesort*, en toe gaan dit baie beter. Ons kon miskien korter werksessies gehad het as almal net gefokus gebly het, maar ons het darem lekker tussen-in *ge-social* ook. O ja, dan't ek natuurlik ook verskillende tipes mense gesien en later sommer geweet wie nie sy kant sal bring as hy iets moet doen nie."

Let op na die laaste twee paragrawe van afdeling 5.6.3.1 oor die karakter wat die direkteur tydens 'n konfliksituasie openbaar het.

5.6.5 Projekwerk

5.6.5.1 Die duur van projekte

Die aanvanklike tien weke wat vir die implementering van die navorsingsprojek geskeduleer was, was onvoldoende. Die mobilisering van psigiese energie, beplanning van projekte en uitvoering van besluite wat geneem is, kan nouliks binne tien weke afgehandel word. Siklus twee was geen uitsondering nie. Dog, alhoewel die formele navorsingsfunksie vir die doeleindes van hierdie studie afgehandel is, gaan die maatskappy voort met sy werksaamhede. In hierdie geval sal die maatskappy se aktiwiteite waarskynlik oor minstens *drie* kwartale strek. Tydens die individuele besoeke aan deelnemers, het almal aangedui dat hulle graag tot aan die einde van die jaar betrokke wil wees.

5.6.5.2 Die aard van projekte

Die deelnemers het tydens 'n beplanningsvergadering besluit om 'n projek in onderskeidelik die kleding- en voedselbedryf aan te pak. Konsensus is redelik gou oor die loods van die volgende twee projekte bereik:

- Kledingbedryf

Die groep het 'n behoefte aan ondersteunersdrag vir die skool se ondersteunersklub geïdentifiseer. Een van die lede, 'n dogter wat kuns as ekstra vak neem, is getaak om 'n kraaghemp van duursame materiaal te ontwerp. Die ontwerp, konsepbegroting en motivering is op die maatskappy se eie briefhoof deur die direkteur en ondersteuningsbestuurder aan die skoolhoof voorgelê. Na die goedkeuring daarvan, is dit bestel en tydens tuisbyeenkomste van die wintersportsoorte by die skool te koop aangebied. 'n Goeie wins is hiermee gemaak.

- Voedselbedryf

Die maatskappy het terselfdertyd bevrore heel varswatervis (karp) van 'n verskaffer uit die Vrystaat aangekoop. Hierdie visse is uit huishoudelike koelhouers by twee strategiese afsetpunte verkoop. Die eerste besending van 25 visse is die eerste Vrydagmiddag reeds uitverkoop. Tydens die daaropvolgende Vrydag is 23 visse verkoop. Weer eens is 'n goeie wins gemaak. Die volgende probleme is egter deur die deelnemers geïdentifiseer:

- Die visse wat nie verkoop is nie, het in so 'n mate ontvries dat die maatskappy die risiko geloop het om moontlike verliese in die toekoms te lei.

- As alternatief vir bogenoemde, is daar besluit om koeksisters teen bestelling by die skool te verkoop. (Bylae E-3 dien as voorbeeld van so 'n bestelvorm.) 'n Goeie wins word teen die einde van die tweede kwartaal verwag.)

Joernaalinskrywing: Die visverkope het die spangees, geesdrif en samehorigheidsgevoel merkbaar verhoog. Tydens ritte in die navorser se Mikrobus na die verkooppunte, is die maatskappy se geldsake ook druk bespreek en byvoorbeeld op die verkoop van koeksisters besluit.

5.6.6 Werksessies en vergaderings

Oor die algemeen het die deelnemers werksessies as noodsaaklik en onafwendbaar beskou. Tydens 'n fokusgroeponderhoud, het deelnemers egter tot die slotsom gekom dat vergaderings korter kan wees, indien elke deelnemer meer gefokus op die sakelys sal bly. Sekere inhoude is ook te veel herhaal, terwyl die hou van aparte departementele vergaderings in die plek van algemene vergaderings aanbeveel word. In laasgenoemde geval was daar dikwels slegs een of twee departemente betrokke by

dit wat bespreek is. Wat die verloop van vergaderings betref, is die volgende twee inskrywings op 'n vroeë stadium uit 'n deelnemer se joernaal geneem:

> *23 Maart: Vergadering was buite beheer. Lede van die maatskappy het nie na mekaar geluister nie en het ook nie vir mekaar spreekkans gegun nie. Op die einde van die vergadering was niks bespreek of gefinaliseer nie.*

> *28 Maart: Die direkteur het die vergadering aangespreek oor hulle gedrag die vorige keer. Hierdie vergadering het toe baie beter verloop as die vorige een.*

Joernaalinskrywing: Nie alleen toon bogenoemde insetsels die progressie in die deelnemers se wordingsgang nie, maar is dit ook 'n duidelike bewys van die direkteur se vermoë om ferm en met gesag op te tree, ten einde die gewensde resultaat te verseker. Twee sake het die navorser opgeval: Deelnemers moet leer hoé om vergaderings te hou. So byvoorbeeld was een deelnemer se kommentaar: "...ek was nog nooit in 'n formele vergadering nie, so dit het vir my 'n idee gegee van hoe 'n werklike vergadering werk." Tweedens, bevestig dit die navorser se vyfde aanbeveling in afdeling 6.3.2 dat die huidige groep deelnemers volgende jaar as konsultante (opleiers) vir die nuwe graad 11-groep moet optree.

5.6.7 Departementele funksies

Die departementele funksies soos uiteengesit in bylae D-2 was voldoende. Skole wat die model in die toekoms wil implementeer, kan hierdie funksies na goeddunke wysig of aanvul. Die deelnemers het dit egter as baie sinvol beleef, aangesien dit maklik verstaanbaar en duidelik rigtinggewend was.

Joernaalinskrywing: Die deelnemers het op 'n gevorderde stadium *steeds* die behoefte uitgespreek om

meer inligting oor die werking van 'n maatskappy - veral met die oog op winsgewendheid en bemarkingstrategieë - te verkry. Dit onderstreep die belangrikheid van die aanbeveling wat in afdeling 6.3.1 ten opsigte hiervan gemaak word. So 'n voogmaatskappy kan hierdie behoefte ondervang. Deur by 'n voogmaatskappy besoek af te lê, kan die deelnemers *sien* wat in die werklikheidsituasie figureer, vrae stel en persone ontmoet wat deur middel van gedragsmodelering as funksionele rolmodelle of mentors kan dien.

5.6.8 Inhoud van die program

5.6.8.1 Opleidingsinhoud

Uit beide siklusse het dit geblyk dat *teoretiese* lesingmateriaal, byvoorbeeld oor konflikhantering, nie die aangewese opleidingsmetode is nie. Die deelnemers aan hierdie navorsingstudie (in beide siklusse) was egter baie begerig om by die *praktiese* uitlewing van hul entrepreneursintuïsie en waagmoed uit te kom. Teoretiese bestuursinligting moet dus tot die mees elementêre fundamentale gereduseer word. (Afdeling 5.6.8.3 is 'n duidelike uiteensetting van bestuursontwikkelingsinhoude wat wel in hul doel geslaag het.)

Joernaalinskrywing: Na aanleiding van die suksesvolle besoek van groep A aan dr. Van Vuuren (kyk sessie 6 in afdeling 4.4.2) is die navorser tog van oordeel dat sulke besoeke verrykende waarde vir die deelnemers inhou.

5.6.8.2 Sirkulering van 'n leeslys

Ten einde vir die deelnemers meer perspektief en agtergrondkennis te voorsien ten opsigte van dit waarmee hulle besig was, het die navorser 'n *leeslys* saamgestel wat lede onderling kon sirkuleer. Die

doel daarvan was om die deelnemers meer omvattend te oriënteer, terwyl dit moontlik hul kreatiewe denke en ondernemingsgees verder kon stimuleer.

Joernaalinskrywing: Die navorser het tydens 'n fokusgroeponderhoud van deelnemer-bevestiging gebruik gemaak om die waarde van die saamgestelde *leeslyste*, sowel as die byhou van persoonlike *joernale* te bepaal. Tydens die onderhoud het dit geblyk dat te veel normale skoolwerk en leerwerk deelnemers verhinder het om die leeslyste en joernale na wense te gebruik.

5.6.8.3 Die gebruik van bestuurstegnieke

Die volgende bestuurstegnieke is met goeie gevolg toegepas:

- Kragveld-analise (soos deur die navorser aangepas - kyk bylae G-1): Hierdie tegniek, wat tydens die stigtingsvergadering toegepas is, het die maatskappy se plek en rol binne 'n gegewe situasie (skoolsituasie) in perspektief geplaas. Die identifisering van sterkpunte het deelnemers meer bewus gemaak van die geleenthede wat bestaan, terwyl die identifisering van swakpunte moontlike slaggate betyds blootgelê het.

- Vierhouer-analise (3.5.3.1): Soos aanbeveel, is dit direk na afloop van die Aprilvakansie met goeie gevolg toegepas. Die tegniek het sekere prestasie-areas uitgewys wat verder ontgin kon word om groter sukses (wins) te verseker. (Kyk bylae G-2 vir 'n voorbeeld van so 'n vorm wat tydens siklus twee gebruik is.)

- Funksionele rolle in probleemoplossingstappe (kyk bylae G-3): Deur hierdie transparant te gebruik, het die personeeldepartement ander lede daarop gewys dat elke lid 'n eie rol te speel het in die oplossing van probleme/besluitneming.

- Rollespel (3.5.3.3): Toe die deelnemers op 'n stadium nie geweet het hoe die skoolhoof op 'n sekere versoek sou reageer nie, is die situasie ingespeel om die invloed van veranderlike faktore te identifiseer. Dit het die deelnemers gehelp om die werklike afspraak beter voorbereid te kon nakom. (Uiteindelik sou dit daartoe bydra om die konsepplan vir die hemde-projek vinniger deurgevoer te kry.)

- Kwaliteitbeheer: Dit is gebruik om te verseker dat die kwaliteit van die eindproduk bevredigend sou wees. 'n Voorbeeld hiervan was die volgende vraag, wat tydens 'n bespreking rondom die ontwerp van die ondersteunershemp, gestel is: "Hoe sal *jy* voel om tien rand meer te betaal vir 'n beter kwaliteit hemp?"

- *What if?*-beginsel (3.5.3.3): Hierdie beginsel is verskeie kere met groot sukses toegepas. Tydens die visprojek het deelnemers, byvoorbeeld, nie aan die moontlikheid van reën op die dag van verkope gedink nie. Die vraag "*What if* it rains?" het onmiddellik tot die beraming van 'n alternatiewe plan gelei.

- Visuele voorstellingstegniek: Hier word 'n voorgenome aksie eers vooraf in die gedagtes voorgestel (ingeleef) voordat dit uitgevoer word. So het deelnemers byvoorbeeld hul visverkope denkbeeldig ingeleef - en "gesien" hoe hulle sukkel om die korrekte kleingeld aan 'n klant uit te keer. Dit het verseker dat die finansiële departement dié spesifieke dag met oorgenoeg kleingeld opgedaag het.

- Humor (3.5.3.5): Die deelnemers het graag van spontane humor gebruik gemaak om spanning te verlig; hul onsekerheid te verbloem en om hul samesyn so aangenaam moontlik te maak. Voorbeeld:

Tydens die tweede dag se visverkope, het 'n seun uit pure verveeldheid een van die dogters aan 'n lamppaal vasgemaak. Sy moes toe - tot groot vermaak van die ander - die grootste vis as losprys koop voordat sy "vrygelaat" is!

- Weerspieëling (3.5.3.6): Hierdie tegniek is nie tydens die navorsingsverloop gebruik nie, aangesien 'n gepasde geleentheid hom nie voorgedoen het nie.

5.6.9 Joernale

5.6.9.1 Joernale van die deelnemers

Kyk joernaalinskrywing in afdeling 5.6.8.2.

5.6.9.2 Joernaal van die navorser

In afdeling 4.5.4.4 is 'n beskrywing gegee van die gebruik van 'n persoonlike joernaal as navorsingstegniek. Al die inskrywings wat in afdelings 5.6.3.1 tot 5.6.11 gereflekteer word, is hieruit geneem.

5.6.10 Onvoltooide sinne-oefening

Wat die gebruik van hierdie tegniek betref, het die navorser waardevolle inligting bekom wat gebruik kon word om die waarde van die model te evalueer. So byvoorbeeld het die deelnemers aan siklus twee vraag 11 van die onvoltooide sinne-oefening (kyk bylae H-2) as volg beantwoord: Vraag: *My raad aan die volgende groep is...*

- "Die wins is nie so belangrik soos die ondervinding nie..."
- "... doen marknavorsing, wees julleself en raak betrokke."
- "... deur nie onderlangs te baklei nie, kan sukses behaal word."
- "... wees gemotiveerd en sien dit as 'n uitdaging."
- "... wees positief en moenie gou opgee as dinge skeefloop nie."
- "...sterkte, dis harde werk, maar baie verrykend."
- "... as jy nie hard werk nie, gaan jy nêrens uitkom nie."
- "... werk saam as 'n span."
- "... om alles wat hulle aanpak voluit te doen, hard te werk en om take eweredig in departemente te verdeel."
- "... aanhouer WEN!"

Bogenoemde leerervaringe, wat skriftelik deur die betrokke deelnemers gereflekteer is, is 'n aanduiding dat hulle heelwat by die implementering van die model gebaat het.

5.6.11 Terugvoering van die ouers

Die deelnemers se ouers was die projek vanuit die staanspoor baie goedgesind. Die navorser is oral met groot entoesiasme begroet. Die volgende is maar enkele voorbeelde hiervan:

- Lapas en vertrekke by die huise waar vergaderings gehou is, was sonder uitsondering keurig voorberei om dit vir die deelnemers so gerieflik en aangenaam moontlik te maak.

- Pas na afloop van die stigtingsvergadering, het die direkteur se ma telefonies aan die navorser meegedeel dat haar kind "...buite haarself van opgewondenheid is!"

- Tydens die visprojek het een seun se pa self aangebied om toesig te hou oor 'n paar deelnemers by 'n tweede verkooppunt.

- Die deelnemers het graag met hul ouers gedagtes gewissel. Soveel so, dat 'n ouer opgemerk het: "Jong, ek weet nie wat jy met hom aanvang nie, want my kind was nooit 'n smous nie - maar noudat die gogga hom gebyt het, maak hy ons gedaan!"

- Vir die finansiële bestuurder se ma was dit belangrik dat haar seun "...verskeie opsies moet kan oorweeg om uiteindelik die regte besluit te kan neem."

- Op 'n stadium, toe die rekening vir die eerste besending hemde opgedaag het, het die navorser aan een van die ouers genoem dat hy (navorser) dit oorweeg om die bedrag aan die leerlinge voor te skiet. Die ouer het egter daarteen beswaar gemaak en aangedring dat die deelnemers eers moet leer om die gepaardgaande druk te hanteer (en met meer kreatiewe ondernemingsgees vorendag te kom) voordat bystand verleen word - indien nodig.

Joernaalinskrywing: Dit was baie duidelik dat die ouers die waarde van die ontwikkeling van entrepreneursvaardighede besef het. Feitlik al die ouers het min of meer die volgende siening gehuldig: "Jy weet, Meneer, ons kinders sal moet uitspring en iets vir hulself begin doen. Net om te gaan studeer, gaan hulle in vandag se tyd nie van 'n werk verseker nie." 'n Groot deel van die sukses van siklus twee kan aan die ouers se ondersteuning toegeskryf word. Dit is na die navorser se mening belangrik dat die fasiliteerder en die ouers eenstemmigheid sal verkry oor die presiese rol en funksie van laasgenoemde, asook die verwagtinge wat die ouers van die fasiliteerder koester - tot maksimum voordeel van die deelnemers. (Vergelyk weer die laaste paragraaf voor hierdie joernaalinskrywing.)

5.6.12 Onderhoud met die leiervoog

Joernaalinskrywing: Voor die onderhoud begin is, is die navorser deur die voog meegedeel dat die deelnemers hul betrokkenheid by die navorsingsprojek baie leersaam en aangenaam vind. Insiggewend, het verskeie deelnemers teenoor hom genoem dat hulle binne die eerste paar weke reeds in staat was om die sterkste leiers onder hulle te kon identifiseer. Na aanleiding hiervan is die navorser deur die voog versoek om later in die jaar deel te neem aan die formele leieridentifiseringsgebeure (insoverre dit die betrokke deelnemers aangaan.)

Die navorser het dié onderhoud vir laaste geskeduleer, om die voog in staat te stel om die verloop van die navorsingsgebeure in sy geheel te kan beoordeel. Hy het as volg op die onderstaande vrae geantwoord - eers verbaal (Van der merwe 1998c) en later op skrif (kyk bylae H-5):

- *Dink jy daar bestaan 'n behoefte aan 'n entrepreneursontwikkelingsmodel soos hierdie by skole?:*

Antwoord: "Daar bestaan altyd by enige skool 'n behoefte aan (a) doeltreffende identifisering van leiers, en (b) sinvolle opleiding van leiers. Dit blyk dat 'n model soos hierdie waarskynlik hiertoe kan bydra - veral in terme van opleiding. Jaar na jaar loop skole bloutjies met die aanwys van prefekte - selfs hoofleiers."

- *Kan die model 'n bydrae lewer om toekomstige skoolprefekte beter vir hul leierstaak voor te berei?*

Antwoord: Ja. Die waarde van die model het veral ten opsigte van die volgende aspekte na vore gekom:

- ontwikkeling van selfvertroue
- kommunikasievaardighede (onderling en na buite)
- identifisering van leiers (deur leerlinge self)
- beplanningsvaardighede

- probleemoplossingsvaardighede
- delegering en kontrole

- *Watter gradegroepe behoort by so 'n model betrek te word?* Antwoord: Die groep wat die daaropvolgende jaar skoolprefekte sal wees (dit wil sê die huidige graad 11-leerlinge). Indien tradisionele leerlingrade in totaliteit met verteenwoordigende studente vervang sou word, sou dit gewens wees om die volle gekose verteenwoordigende studenteraad (VSR) - dus graad 8 - 12-leerlinge - te betrek.

- *Hoeveel groepe kan tegelykertyd op dieselfde model funksioneer?* Antwoord: Soveel groepe as wat daar projekte geïdentifiseer kan word, ideaal gesproke. Beperkende faktore is die lewensvatbaarheid van elke projek, asook beskikbare personeellede wat die proses kan bestuur en monitor. "Onderwysers is tans baie bewus van die werkslas wat die veranderinge in die onderwys (weens rasionalisasie) teweegbring. Ek antisipeer definitief weerstand teen so 'n 'ekstra' belading."

- *Watter personeellid sou die mees geskikte wees om by so 'n model betrokke te raak?* Antwoord: Personeel wat as leiervoogde optree of wat behulpsaam is met die identifisering van leiers.

- *Is daar enige aspekte rakende die huidige model wat jy graag sou wou wysig om groter doeltreffendheid te verseker?* Antwoord: "Aangesien die doel leierontwikkeling is, behoort die klem op die moontlike geldelike wins baie laag te wees (hoewel wins natuurlik juis 'n motiveerder is). Beperk dus die projekte tot haalbare grootte - hou in gedagte dat so 'n groep leerlinge juis die besige ouens in die skool is."

- *Watter terugvoering kan jy oor die huidige groep deelnemers aan hierdie model gee, ten opsigte van die volgende aspekte:* Antwoord:

Geesdrif (voor en na die tyd): "Sommige se geesdrif groei, ander s'n taan."
Leierskapontwikkeling: "Kyk punt 2. Die leerlinge begin ook in die proses agterkom wat van 'n leier verwag word."
Groepdinamika: "Goeie waarde! Hulle sien: - wie is die werklike leiers, wie val uit die bus - verskillende leierskapstyle - watter verskillende rolle groeplede speel om die groep te laat funksioneer"
Algemene leerwins: "Dit sluit al bg. aspekte in, wat deel word van hul ervaringsveld. Ook: alles werk nie noodwendig uit soos beplan nie (plan B - "contingency plan" - moet dien as rugsteun). Die werking van 'n maatskappy, die harde realiteite van besigheid."
Waarde t.o.v. voorlopige leierskapidentifisering: "Terugvoer aan die skool deur die navorser is belangrik. Die model kan waarskynlik, prakties gesproke, van meer waarde wees by opleiding/ toerusting van leiers as vir identifisering, in ag genome dat leiers in baie skole uit 200 tot 300 lede verkies word. Ek moet weer wys op die tydsaspek, en (huidiglik) moontlike motiveringsprobleme by onderwysers."

Joernaalinskrywing: Die adjunkhoof het die betrokke groep deelnemers voor dié onderhoud gepols en *baie* positiewe terugvoering ontvang. Hierdie gewaarwording is ook deur die *skoolhoof* bevestig. Tydens die eerste Saterdag-tuisbyeenkoms se hemde-verkope, het die navorser op informele wyse langs die sportveld, met die skoolhoof hieroor gesprek gevoer. Sy kommentaar was: "Dit lyk of hulle dit baie geniet en heelwat daaruit leer. Dit is vir ons belangrik om die kinders van jongs af kans te gee om self te ontwikkel. Solank dit net nie die skool enige ekstra uitgawes kos nie, want ons moet maar streng by ons begroting bly."

5.7 Slotopmerking

Die resultate wat deur groep B (siklus twee) behaal is, dui op 'n suksesvolle implementering van die entrepreneursgerigte leierontwikkelingsmodel. Dit word bevestig deur die deelnemers se terugvoering op die volgende sin wat hulle moes voltooi: *Die belangrikste wat ek geleer het, was...* "om selfstandig te wees, verantwoordelik en om op tyd te wees vir vergaderings... om saam te werk en vas te byt... om altyd voluit te gaan vir die ding wat jy wil doen... dat niks in jou skoot val nie en dat jy nêrens gaan kom sonder harde werk nie..." In die volgende hoofstuk sal daar by verdere gevolgtrekkings en aanbevelings stilgestaan word.

HOOFSTUK 6

BEVINDINGE, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

6.1 Inleiding

Die navorser het daarvan bewus geword dat baie skole nie oor 'n eietydse leierskapontwikkelingsmodel beskik wat jeugleiers doeltreffend op hul huidige, sowel as toekomstige leiersrol voorberei nie. Jaarliks verlaat duisende matrikulante die skool sonder om daadwerklik voorberei te word vir die eise van 'n steeds kwynende beroepslewe. In hierdie opsig beskik baie min skole dus oor enige vorm van entrepreneursgerigte leierskapontwikkeling vir adolessente, aangesien baie skole se leierskapontwikkelingsprogramme jaar na jaar dieselfde stagnante voorkoms toon. Dit het die navorser genoop om ondersoek in te stel na die behoefte aan 'n eietydse entrepreneursgerigte leierskapontwikkelingsprogram vir adolessente skoolleiers. Na deeglike gesprekvoering met onderwysleiers, het die volgende navorsingsprobleem na vore getree: *hoe behoort 'n leierontwikkelingsmodel te lyk wat adolessente se leierskapskennis en -vaardighede, op 'n praktiestoepaslike wyse binne 'n gestruktureerde entrepreneursgerigte ruimte sal ontwikkel?*

Die oorkoepelende doelstelling van hierdie studie was dus om deur middel van 'n kwalitatiewe navorsingstrategie te poog om 'n entrepreneursgerigte leierontwikkelingsmodel vir adolessente daar te stel, waarbinne die leerlinge meer beroepsgerigte leierskapopleiding binne 'n organisatoriesgestruktureerde milieu sal ontvang. Hierdie doelwit is 'n poging om gestalte te gee aan die wens wat Tshenye in die voorlaaste paragraaf van afdeling 2.3.3 uitspreek, naamlik: "They must develop the attitudes and behaviours of self-empowered high achievement motivated persons and adapt these as their own."

Hieruit het die volgende verfynde doelstellings gespruit, naamlik die:

- toerusting van graad 11-leerlinge met die nodige persoons- en bestuursvaardighede om die skoolgemeenskap van groter diens te wees;

- maksimale bemagtiging van potensiële jeugleiers om hul leiersrol huidiglik, sowel as na skooluittrede, binne 'n entrepreneursgerigte situasie betekenisvol te vervul;

- oriëntering van voornemende skoolverlaters ten opsigte van die ontstaan en werking van 'n organisasiestruktuur - soos dié van 'n maatskappy, en

- skep van meer toepaslike beroepsverkenningsgeleenthede vir toekomstige beroepe, byvoorbeeld kleinsakemanne, bemarkers en personeelbestuurders.

In die voorgaande hoofstukke is gepoog om 'n model, aan die hand van bogenoemde, te ontwerp wat aan hierdie behoefte sou voldoen. Vervolgens sal daar in hierdie hoofstuk gepoog word om die bevindinge van die navorsingsgebeure, uit die literatuur sowel as die empiriese ondersoek, so te formuleer, dat die gebruikswaarde van die voorgestelde model vir die alledaagse werklikheidsituasie bepaal kan word. Ten slotte sal daar met enkele aanbevelings vir verdere navorsing volstaan word, met die oog op die moontlike verbetering van hierdie model.

6.2 Gevolgtrekkings

6.2.1 Gevolgtrekkings uit die literatuurstudie

Ten aansien van bogenoemde probleemstelling, het die volgende gevolgtrekkings uit die

literatuurstudie te voorskyn getree.

- 'n Deeglike studie van leierskap soos dit as verskynsel op skool, sowel as in organisatoriese verband in maatskappye figureer, is onafwendbaar indien 'n geskikte model vir entrepreneursgerigte leierontwikkeling gevind wou word. Die volgende is maar enkele vrae waarmee so 'n studie gemoeid behoort te wees:

  - wat is leierskap? (1.6.2, 2.2.1 - 2.3.4)
  - aan watter vereistes moet suksesvolle leierskap voldoen? (3.4.4)
  - hoe figureer leierskap in die besigheidswêreld? (3.4)
  - hoe lyk die suksesvolle bestuurder? (3.4.1 - 3.4.2.3)
  - watter belangrike bestuurstegnieke moet bemeester word? (3.5.3)

- Daar bestaan 'n noue verband tussen leierskaps-, lewens- en entrepreneurskapsvaardighede (afdelings 1.6.1, 1.6.2, 1.6.6, 2.3.2). Daar kan dus nie van die een gepraat word, sonder om nie ook die ander twee in te sluit nie. In sekere opsigte is spesifieke lewensvaardighede selfs 'n voorvereiste vir effektiewe leiers- en entrepreneursukses.

- Die leiervoog speel dieselfde belangrike rol in die opleiding van adolessente leiers, as wat die fasiliteerder in die opleiding van werknemers speel. Albei behoort ook aan spesifieke vereistes en kenmerke vir suksesvolle fasilitering te voldoen (2.7, 3.5.6).

- Deelnemers aan leierskapontwikkelingsprogramme kan hul kennis en vaardighede verbeter deur die benutting van geleenthede en die toepassing van spesifieke opleidingstegnieke en -metodes (2.7.5, 3.2.6, 3.5.3, 3.5.4.2).

* Geleenthede

In hierdie opsig dien die maatskappymodel as die belangrikste vertrekpunt vir die benutting van entrepreneursgeleenthede (soos uiteengesit in sessie 5 van afdeling 4.4.2). Dit staan elke deelnemer vanuit hierdie gegewene vry om *onbeperkte* moontlikhede te ondersoek - afhangende van die individu se eie, unieke intellektuele vermoëns, kreatiewe entrepreneursdenke en selfmotivering.

* Opleidingstegnieke

In hoofstuk 4 kom verskeie tegnieke voor wat aangewend kan word om die doelstellings in afdeling 6.1 te bereik. Byvoorbeeld:

- groepwerktegnieke soos die vierhouer-analise, kragveld-analise en vele ander (3.5.3.1)
- verbale tegnieke (3.5.3.2)
- rollespel (3.5.3.3)
- nie-verbale tegnieke (3.5.3.4)
- humor (3.5.3.5)
- weerspieëling (3.5.3.6)

* Opleidingsmetodes

Die volgende opleidingsmetodes kan gebruik word, naamlik Brunson & Vogt se eksperimenteel-opvoedkundige metode, Roos se projekmetode en Humphrey & Halse se *TELL-SHOW-DO*-metode (3.5.4.1 - 3.5.4.3).

- Resultate wat vanuit die navorsingsverloop verkry is, kan as geldig, betroubaar en oordraaglik beskou word, indien behoorlike navorsingsmetodes en -etiek gehandhaaf word (4.5.3, 4.6).

6.2.2 Gevolgtrekkings uit die empiriese ondersoek

Die onderstaande gevolgtrekkings is op grond van praktiese ervaring tydens die empiriese ondersoek gemaak.

6.2.2.1 Behoefte aan entrepreneurskennis

Leerlinge wat op die punt staan om die skool te verlaat, het 'n wesenlike behoefte aan entrepreneurskapsgerigte en leierskapsgerigte beroepskennis. As gevolg van toenemende werkloosheid, skenk al meer jeugdiges oorweging aan die moontlikheid om 'n eie besigheid te begin. Dit is deur die betrokke leerlinge as die hoofrede beskou waarom hulle by die projek betrokke geraak het. Leerlinge is ook meer as ooit bereid om van elke beskikbare geleentheid - soos hierdie - gebruik te maak om meer te wete te kom. Sommige leerlinge wat deur hul ouers ontmoedig word om met formele studies voort te gaan, het ook tot ander insigte gekom. Die besoek aan UP se entrepreneurskapdag het vir die deelnemers in siklus een nuwe deure oopgemaak. Op 'n deelnemer se vraag of dit nog enigsins die moeite werd is om vir duur tersiêre opleiding (voltyds) te betaal, het Dr. Van Vuuren positief geantwoord. Dit vorm 'n vertrekpunt vir 'n loopbaan, aangesien afgestudeerde studente oor die nodige kennis beskik om 'n spesialisdiens te lewer. Hoewel nie verseker van 'n vaste werk nie, kan individue hul kennis gebruik om 'n besigheid te begin.

6.2.2.2 Tydskedulering in die skoolprogram

Die spesifieke tyd van die jaar speel na die navorser se mening 'n groot rol in die eindresultaat van

die implementering van die model. Die feit dat siklus een eers gedurende die tweede helfte van die jaar geloods is, is moontlik die grootste rede vir die negatiewe resultate wat verkry is. Daarteenoor is siklus twee reeds in Februariemaand van stapel gestuur - met baie beter eindresultate.

6.2.2.3 Tydsduur

In beide siklus een en twee se geval, was dit duidelik dat die oorspronklike tydsduur van tien weke onvoldoende was. Die organisering en mobilisering van deelnemers se geestesenergie het langer tyd in beslag geneem as wat verwag is. Uiteindelik is die duur van die model deur die volgende faktore bepaal:

- lengte van skoolvakansie
- aard van deelnemers se projek (byvoorbeeld vertraging in aflewering van hemde tydens siklus twee)
- deelnemers se vermoë om binne 'n kort tydjie te organiseer en te mobiliseer
- motiveringsvlak van deelnemers (sloerdery met projekte neem tyd)
- invloed kan interne skoolprogram (toetsreekse, kunswedstryde, VCSV-kampe en so meer)

6.2.2.4 Lokaliteit

Die lokaliteit van vergaderings of werksessies speel 'n beduidende rol in die model se eindresultate. In siklus een het die deelnemers hul opleiding in die mees moderne opleidingsfasiliteite ontvang, terwyl groep B in woonhuise byeengekom het. Dit is dus moontlik dat opleiding liewer binne die deelnemers se eie bekende omgewing moet wees as in vreemde, verwyderde omstandighede - al is dit luuks en goed toegerus.

6.2.2.5 *Ondersteuning van die skool*

Albei skole wat by die ondersoek betrek is, het vanuit die staanspoor hul volle steun aan die navorsingsprogram toegesê. Dit is 'n verblydende teken dat skole toenemend meer van buitepersone of -instansies gebruik maak om leerlinge met die nodige kennis, vaardighede en gesindhede (veral ten opsigte van leierskap en entrepreneurskap) te bemagtig. Dit is in skrille kontras met praktyke wat die navorser tydens die verkenningsgesprek (afdeling 1.2.2.1) by sommige skole aangetref het. Ofskoon adolessente hul produkte of dienste selfstandig moet kan bemark, sal skole voortaan 'n al beduidender ondersteunende rol hieromtrent moet speel. Waar dit enigsins prakties-uitvoerbaar is, sal die skool dus moet help om bemarkingskanale en afsetpunte vir aangebode eindprodukte te skep. Indien die skool nie hierin 'n bydrae kan lewer nie, mag voornemende jong entrepreneurs moontlik vir goed deur 'n onvriendelike koperspubliek buite die skoolgrense ontnugter of ontmoedig word.

6.2.2.6 *Posisie van die fasiliteerder*

Deelnemers in siklus een kon hulself glad nie sonder volwasse toesig organiseer of as 'n groep handhaaf nie. Onderlinge verskille in menings, persoonlikhede, verwagtinge en houdings was te uiteenlopend van aard om suksesvol bestuur te kon word. Tydens siklus twee het groep B *wel* sonder deurlopende toesig presteer. Dit blyk dus dat adolessente entrepreneurs in dié model wel outonoom kan funksioneer - veral wanneer daar openlike vertroue in die betrokke individue getoon word. Hierdie feit is agterna in 'n video-opname van die laaste fokusgroeponderhoud deur sommige van die deelnemers geverbaliseer.

Ten einde 'n soortgelyke situasie as in siklus een te voorkom, kan fasiliteerders wel direkte kontrole oor die deelnemers uitoefen. Dit kan geskied sonder om die indruk te skep dat die fasiliteerder nie vertroue in die deelnemers se vermoëns het nie.

6.2.2.7 Leieridentifisering

Die model leen hom uitstekend tot 'n meer wetenskaplike leieridentifiseringstrategie. Die deelnemers het by verskeie geleenthede opgemerk dat hulle na dese baie beter in staat is om die leiers in hul geledere te kan identifiseer. Die adjunkhoof het ook opgemerk dat hy deur sommige deelnemers se insig en algemene leiersgedrag beïndruk is. Leerlinge wat voorheen nie juis as potensiële leerlingleiers beskou is nie, het hulself deur hul besondere optrede onderskei. Die model het dus beslis praktiese toepassingsmoontlikhede as dit by die identifisering van skoolleiers kom.

6.2.2.8 Entrepreneurskapsentrum

Die leiervoog het na afloop van siklus twee teenoor die navorser opgemerk dat die skool, na aanleiding van groep B se sukses, baie sterk oorweging skenk aan die oprigting van 'n permanente entrepreneurskapsentrum vir die skool. Sodanige sentrum se werksaamhede sal geskoei word op die beginsels, metodes en tegnieke wat tydens die implementering van die model (veral deur groep B) uitgetoets is. (Kyk ook aanbeveling in afdeling 6.3.2.)

6.2.3 Gevolgtrekkings uit beide literatuurstudie en empiriese ondersoek

6.2.3.1 Die persoons-, entrepreneurs- en leierskapontwikkeling van die deelnemers

In verskillende afdelings in hoofstuk 2 en 3 word die triadiese verwantskap en verweefdheid tussen persoonsvaardighede (met inbegrip van lewensvaardighede), entrepreneurs- en leierskapvaardighede vanuit verskillende gesigspunte belig. Die uitstaande wesenskenmerke van hierdie triadiese beligting, wat die duidelikste in die empiriese navorsingstudie na vore getree het, was die volgende:

- Ulrich se siening van algemene leierskap in afdeling 1.6.2 as synde 'an art and a science, it involves change and stability, it draws on personal attributes and requires interpersonal relationships, it sets visions and results in actions... it manages things and leads people..."

- Gordon se sleutelelemente van leierskap - in afdeling 1.6.2: 'the new leadership includes building trust, empowering... raising followers to higher levels of productivity, self-actualization, and social responsibility' (soos van toepassing op elke aspek van veral die hemde-projek - waar *vaardighede* volgens Welford deur ervaring en inoefening aangeleer word - en deur die model aangeleer is (afdeling 1.6.5).

- Hoe nou verwant die literatuur en die praktyk aan mekaar verknog is, spreek duidelik uit Bechtel se beskouing van die bemagtiging van entrepreneurs, toe hy gesê het dat bemagtigingsleierskap die arbeidsbehoeftes van alle betrokkenes dien deur toe te sien dat lede die betekenis van hul onderskeie take begryp, oor voldoende kennis beskik om te kan presteer, en aktief deel te neem aan beplanning en besluitnemingsaktiwiteite - soos deur die model voorgestaan (afdeling 2.2.3).

- Soos deur Cannon in voorlaaste paragraaf van afdeling 2.3.2 beweer, is die volgende persoonlike (lewens-) vaardighede wel tydens die voltrekking van entrepreneurs-handelinge deur die model bevorder: selfontwikkeling deur aspekte soos aanvaarding van verantwoordelikheid, die wil om te presteer, selfbeheer en groepbeheer, lei van vergaderings, interpersoonlike vaardighede en die handhawing van balans tussen selfgelding en groepdenke. Daar kan nouliks 'n meer omvattende beskrywing van die triadiese verwantskap tussen entrepreneurskap, leierskap en persoons- of lewensvaardighede as hierdie gevind word.

6.2.3.2 *Die persoons- en leierskapontwikkeling van die direkteur*

Die direkteur was die toonbeeld van 'n moderne leier as synde 'n samewerker, fasiliteerder en meningsvormer, asook as 'n eksponent van die 'emergent leadership model' wat fokus op samewerking, spanleierskap en die 'recognition of multiple perspectives, and the common good' (Roger en Loden in afdeling 2.2.3). Nie alleen het die direkteur oor hierdie eienskappe beskik nie, maar het sy ook baie goed geweet hoe om leierskapbeginsels in die praktyk toe te pas, want volgens Kagan (in afdeling 2.3.1) kan leierskap nie in isolasie van die res van 'n leier se persoonseienskappe (soos visie, realiteit en etiek) losgemaak word nie.

Die implementering van die model het haar in staat gestel om haar uitstaande bestuurskwaliteite te toon, deurdat sy presies geweet het *wat, wanneer* en *deur wie* dinge moes gebeur. Ten slotte het sy ook volkome daarin geslaag 'om die regte klimaat te skep waarbinne werkers volgens hul maksimum potensiaal' kon presteer (vergelyk ook afdeling 5.6.3.2 met dié stelling van Cronje *et al.* en Everard & Morris uit afdeling 3.4.2.3, tweede laaste paragraaf).

6.2.3.3 *Die toepassingswaarde van opleidingstegnieke*

Die implementering van die model moet nie steun op onnodige teoretiese opleidingsinhoude nie. Die gebruik van sekere opleidingstegnieke is egter noodsaaklik. Soos ook reeds in afdeling 5.6.8.3 genoem, sluit dit die volgende tegnieke in:

- kragveld-analise (kyk bylae G-1)
- vierhouer-analise (kyk bylae G-2)
- rolvertolking - veral die gebruik van die *what if?*-beginsel deur die duiwelsadvokaat (kyk afdeling 5.6.8.3, paragraaf 3)

- rollespel (afdeling 5.6.8.3, paragraaf 4)
- kwaliteitbeheer (afdeling 5.6.8.3, paragraaf 5)
- visuele voorstellingstegniek (afdeling 5.6.8.3, paragraaf 7)
- humor (afdeling 5.6.8.3, paragraaf 8)

Tydens die finale fokusgroeponderhoud, het die navorser 'n wesenlike gebrek aan doeltreffende tydsbestuursvaardighede by die deelnemers geïdentifiseer. Met die implementering van die model sal fasiliteerders die gebruik van beproefde tydsbestuurstegnieke onder deelnemers se aandag moet bring om hierdie leemte aan te vul. Lang, uitgerekte vergaderings word deur deelnemers as bron van frustrasie beleef.

6.2.3.4 Verwagtinge van die deelnemers

Teen die einde van siklus een is bevind dat deelnemers nie realistiese verwagtinge van die navorsingsprojek gehad het nie. Sommige het verwag om hul eie eenmansake te bestuur, terwyl andere 'n kitsresep vir suksesvolle sakevernuf verwag het. Die belangrikste redes hiervoor is moontlik omdat leerlinge nog steeds te passief-resepterend ingestel is, en gevolglik nog te min - of geen - inisiatief tot selfwerksaamheid toon nie. Toekomstige fasiliteerders van die model dien derhalwe te let op Everard & Morris se eerste stelling uit die tabel in afdeling 3.4.3, naamlik: "Werkers wil presies weet wat van hul verwag word." Siklus twee het egter bewys dat deeglike oriëntering van deelnemers hierdie probleem kan ondervang. Toekomstige fasiliteerders word derhalwe aangeraai om ag te slaan op die gebruik van Dawson se opleidingstrategie (kyk afdeling 3.5.5.).

Deelnemers wat aan dié model gaan deelneem, moet dus vooraf breedvoerig ingelig word oor die presiese aard en omvang daarvan. Dit impliseer dat leerlinge aan sekere ononderhandelbare vereistes

vir deelname aan die model gehoor sal gee, naamlik:

* Die vermoë om in 'n spanverband te kan en te wil saamwerk - veral wanneer daar vir kort periodes onder druk gewerk moet word.

* 'n Bereidwilligheid om die nodige tyd te vind om op 'n weeklikse grondslag te vergader.

* 'n Vrywillige onderneming om 'n bydrae te lewer ten einde *groepdoelwitte* - eerder as persoonlike gewin - na te streef.

* Deelnemers moet ook deeglik besef dat daar, na afloop van die opleidingsfase, van hulle verwag sal word om arbeidsintensiewe insette te lewer ten einde die gestelde groepdoelwitte te bereik.

* Deelnemers moet ook besef dat die opleidingsmodel nie 'n kitsresep vir suksesvolle entrepreneurskap is wat oornag en vanselfsprekend vrug afwerp nie. Deelnemers sal bereid moet wees om toegewyd en volhoudend te waag en te *werk*. Eienskappe soos 'n helder visie, deursettingsvermoë, lojaliteit en 'n bereidwilligheid om konstruktiewe arbeid te verrig, is maar enkele vereistes vir suksesvolle deelname aan die program. (Kyk weer die slotopmerking in afdeling 5.7.)

6.2.3.5 Die verhouding tussen die fasiliteerder en die deelnemers

Vir die suksesvolle implementering van die model vervul die fasiliteerder dieselfde funksie as die leerlingraadvoog. Derhalwe spreek dit vanself dat fasiliteerders ook aan dieselfde streng vereistes sal

voldoen - veral ten aansien van hul persoonsbeeld, mensekennis (*people skills*) en algemene fasiliteringsvaardighede. Dus moet die fasiliteerder hom of haar deur spesifieke handelinge vir die deelnemers aanvaarbaar maak, insluitende die volgende:

- Hy/sy moet 'n geskikte identifikasiefiguur in entrepreneurs- en leiersverband wees: die deelnemers sal nie die boodskap glo, as hulle nie in die boodskapper glo nie. Tydens die finale fokusgroeponderhoud het deelnemers verbaal bevestig dat hulle gemotiveerd was. (Kyk ook afdeling 2.7.4.)

- Hy/ sy moet ook optree as geleentheidskepper (kyk afdeling 2.7.5) deur *elke* deelnemer subtiel by die gebeure te betrek - nie alleen wat spesifieke aksies betref nie, maar ook wat geleenthede vir persoonsontwikkeling betref. So byvoorbeeld, het die kleinste seun in die groep bevestig dat hy in die proses geleer het om standpunt in te neem.

- Hy/sy moet meerdere kennis van bestuur, leierskap en entrepreneursbeginsels openbaar (kyk afdeling 2.7.6.1). Aangesien die aard van die groep se werksaamhede dinamies en veranderlik is, is dit nie vir die fasiliteerder moontlik om op spesifieke situasies voor te berei nie. Derhalwe moet fasiliteerders in die meeste gevalle staat maak op vorige ervaring, sintuiglike afleidings en intuïsie. Veral ervaring leer die fasiliteerder egter *wanneer* en *watter tipe* vrae onverwags onder die groep te voorskyn kan kom.

- Hy/sy is verantwoordelik vir die daarstelling van 'n behoorlike wedersydse vertrouensverhouding - wat gefundeer is op volkome begrip vir die adolessent as 'n besondere individu wat homself (haarself) op 'n spesifieke wyse aan andere openbaar.

- Hy/sy is (veral aan die begin) verder verantwoordelik vir die skep van 'n ontspanne, gemoedelike werksomgewing (kyk afdeling 2.7.6.4) waarbinne adolessente vry kan voel om uiting aan hul natuurlike kreatiewe waaghouding te gee. Binne so 'n gunstige organisasieklimaat behoort daar ook ruimte te bestaan vir die nie-moedswillige maak van foute - wat uit die voorgaande mag voortspruit. Uiteindelik moet hierdie klimaat so deur die groep verpersoonlik word dat hulle daarmee kan identifiseer (kyk afdeling 3.2.5.1.)

6.2.3.6 Die aanwysing van portefeuljebestuurders

Indien die fasiliteerder die deelnemers nie goed genoeg ken nie, is dit van deurslaggewende belang dat die skool die bestuurders van departemente, sowel as die direkteur sal aanwys. Die moontlikheid dat selfs die skool met so 'n modus operandi steeds 'n fout kan begaan, is eweneens 'n werklikheid.

6.2.3.7 Interne kontinuïteit

Die sukses van toekomstige maatskappye sal in 'n groot mate afhang van die beskikbaarheid, gewilligheid en betrokkenheid van 'n interne personeellid as fasiliteerder van die groep deelnemers. So 'n persoon verleen beslis groter stukrag en koersbepaling aan die groep se verrigtinge - selfs al verrig hierdie leerkrag niks meer as 'n blote koördineringsfunksie nie.

6.3 Aanbevelings

6.3.1 Aanbevelings vir die toekomstige gebruik van die model

Op grond van bogenoemde gevolgtrekkings, kan verskeie aanbevelings gemaak word wat as riglyne

kan dien met die oog op toekomstige gebruik van die model:

- praktykverbetering ten opsigte van skole wat so 'n model wil implementeer;
- informele opvolgstudies wat moontlik uit die voorgaande studie mag voortspruit, of
- beplanning en strukturering van soortgelyke of gewysigde leierontwikkelingsmodelle wat min of meer dieselfde strekking inhou.

Die volgende aanbevelings het hierop betrekking:

- Deelnemers (veral in siklus een) het gereelde spanbou-aktiwiteite, kenmekaarsessies en motiveringsaktiwiteite as een van die grootste behoeftes geïdentifiseer wat ondervind is. Fasiliteerders moet nie aanvaar dat leerlinge mekaar goed ken, bloot omdat hulle in dieselfde jaargroep en in dieselfde skool is nie. Groep B het egter sukses behaal sonder enige bykomende aksies - soos hierbo genoem. Dit is dus baie duidelik dat groepe se psigodinamiese samestellings van mekaar verskil - en behoort beslis deur bogenoemde aktiwiteite akuut gehou te word.

- Die navorser het tydens die verloop van siklus een bevind dat die groepskohesie sterk en gesond gehou moet word, want sodra die groepskohesie eers meegegee het, is dit byna onmoontlik om die deelnemers se belangstelling in die gebeure te herstel. Dit is derhalwe des te belangriker dat die fasiliteerder (leiervoog) 'n kenner van deelnemers se psigiese lewens moet wees - soos in afdeling 2.7.6.3 uiteengesit.)

- Meer tyd moet ook vir persoonlike besoeke toegelaat word, aangesien in-diepte onderhoude tydrowend is. Gesprekvoeringsgeleenthede met deelnemers se ouers neem ook heelwat tyd in beslag. Albei hierdie aangeleenthede is van waardevolle belang vir die insameling van spesifieke inligting.

- Afhangende van die betrokke deelnemers se intelligensiepeil of belangstellingsveld, kan meer ingewikkelde komponente by die bestaande model as 'n skadu-oefening gevoeg word. So byvoorbeeld kan die maatskappy op die aandelebeurs "genoteer" word; of andersins kan daar moontlik vir 'n vasgestelde tydperk met "gekoopte" aandele op die effektebeurs gespekuleer word.

- Nouer skakeling met die privaatsektor word aanbeveel, met inbegrip van die volgende:

* Die aanvaarding van voogdyskap of "aanneming" deur 'n voogmaatskappy in die omgewing, byvoorbeeld deur die eienaar (ouer) van 'n suksesvolle besigheid wat sake-advies kosteloos aan adolessente entrepreneurs voorsien. Besigheidsbeginsels soos vennootskap, winsdeling of markaandeel kan sodoende op 'n baie meer praktiesaanskoulike wyse geïllustreer word.

* Groter betrokkenheid met die plaaslike pers of radiodiens kan bewerkstellig word om projekte, dienste of produkte te reklameer. (Of, om nouer skakeling met ander skole se entrepreneursgroepe te bewerkstellig, byvoorbeeld deur die skep van 'n entrepreneurskapsforum vir adolessente.)

* Insette kan gevra of gelewer word tydens georganiseerde byeenkomste soos plaaslike sakeman-ontbyte. Tydens hierdie ontmoetings, kan die moontlike betrokkenheid van besighede deur middel van borgskappe ook geëksploiteer word.

- In gevalle waar plaaslike onderwysers by 'n skool as fasiliteerders kan optree, word die hou van 'n kort naweekkamp sterk aanbeveel. Tydens so 'n geleentheid kan spesifieke doelwitte op 'n baie geriefliker wyse gerealiseer word, deur:

* alle oriënteringsoefeninge ononderbroke en gefokus af te handel;

* deelnemers dadelik aan verskillende departemente toe te ken (Curricula vitae kan vooraf ontvang en deurgewerk word);

* 'n stigtingsvergadering te belê waartydens die maatskappy se naam, embleem, grondwet en beleid bespreek word;

* 'n bosberaad te hou oor moontlike projekte wat aangepak kan word (asook die prioritisering daarvan), en

* die personeeldepartement te taak om onmiddellik met die beplanning van spanbou-aksies soos ysbrekersessies, die ontwerp van 'n T-hemp en die beplanning van sosiale funksies te begin.

Na afloop van so 'n kamp, kan die maatskappy feitlik onmiddellik funksioneel begin funksioneer. So 'n praktyk sal deelnemers nie alleen baie tyd aan beplanning en mobilisering spaar nie, maar ook heelwat frustrasies (wat deur onderbrekings soos naweke, wedstryde en toetsskrywery veroorsaak word) uit die weg ruim. Voormalige maatskappylede wat hulself tans in matriek bevind, kan tydens die kamp as groepvoogde of spesialis-konsultante vir spesifieke aspekte optree. Dit spreek vanself dat so 'n modus operandi van onskatbare waarde vir nuweling-deelnemers kan wees.

• Die gebruik van onderhoude waaraan aansoekers vir spesifieke poste onderwerp word, word ook baie sterk aanbeveel. Plaaslike personeellede het dié voordeel dat onderhoude tydens skooltyd afgehandel kan word. Gevestigde maatskappye se personeelafdelings kan later self die advertering vir vakatures wat mag ontstaan hanteer, asook direk betrokke wees by die keuring en hou van onderhoude

met kandidate wat vir hierdie poste aansoek doen.

- Toekomstige fasiliteerders kan ook oorweging skenk aan die insluiting van bykomende departemente by die bestaande model, byvoorbeeld dié van 'n *navorsingsdepartement*.

- Toekomstige groepe word sterk aangeraai om so vroeg moontlik aan die begin van elke jaar met hul werksaamhede te begin, aangesien die tweede semester eiesoortige probleme meebring. Die verkiesing van 'n nuwe leerlingraad, is 'n enkele voorbeeld hiervan. Hoewel deelnemers nie noodwendig meer tyd tot hul beskikking sal hê nie, is daar vroeër in die jaar minder eksterne faktore wat 'n negatiewe invloed op deelnemers kan uitoefen.

- Fasiliteerders sal in die toekoms vanuit die staanspoor baie dringende aandag moet gee aan deelnemers se vermoë om hul tyd (veral vergadertyd) effektief te bestuur. By versuiming hiervan, kan die maatskappy gevaar loop om voortydig te ontbind (as gevolg van frustrasies wat met uitgerekte en tydrowende vergaderings mag ontstaan).

6.3.2 Aanbevelings vir toekomstige navorsing

- Ten einde groter dinamika aan die funksionering van die groep te verleen, kan die gebruik van die model in kompetisieverband (tussen twee groepe - of meer) nagevors word. Die voordele wat dit sal inhou, is:

* deelnemers kan kies by watter maatskappy hulle wil inskakel - en hoef dus nie by 'n spesifieke groep aan te bly, net omdat dit die enigste groep is nie;

* groter groepskohesie (wat sal lei tot groter samewerking en beter gehalte bydraes) as

gevolg van onderlinge binding en samewerking tussen lede van dieselfde groep;

* sterker identifisering met die groep se eie, interne visie, doelwitte en strategiese beplanning ten einde maksimaal te presteer;

* die generering van vrugbare prestasiespanning - wat elke groep se werktempo, vlak van toewyding en motivering vir deelname behoort te verhoog;

* bewusmaking van markkragte soos gesonde onderlinge mededinging om die grootste klandisie te verkry, en

* die geleentheid wat onmiddellik vir meer deelnemers (groepe) geskep word om by so 'n model betrokke te raak en uiteindelik baat te vind.

• 'n Opvolgstudie kan geloods word om te bepaal watter waarde dié model vir matrikulante inhou. Dit wil sê, om te bepaal in watter mate die model 'n bydrae lewer om, byvoorbeeld, skoolprefekte beter vir hul leierstaak voor te berei.

• Die moontlikheid, aard en omvang van 'n entrepreneurskapsentrum vir skole, gebaseer op die model in hierdie studie, kan ondersoek word. Alternatiewelik, kan twee bestaande sentrums met mekaar vergelyk word om 'n beter gehalte sentrum daar te stel. 'n Studie soos hierdie sou noodwendig impliseer dat die kurrikulum van so 'n sentrum deeglik onder die loep geneem sal moet word.

• Die invloed wat 'n voogmaatskappy uit die privaatsektor op die prestasie van so 'n leerlingmaatskappy sou hê, kan nuttige navorsingsresultate oplewer. By implikasie, beteken dit voorts dat deelnemers aan so 'n model, dié maatskappy as 'n gevallestudie van naderby kan bestudeer.

• Die rol van uittredende maatskappylede as *opleiers* of *konsultante* vir toekomstige groepe kan nagevors word. Sulke konsultante kan onmiddellik hul kennis met nuweling-maatskappylede deel - moontlik selfs teen 'n onderhandelde vergoedingspakket. (Dit sal voorsiening maak vir 'n gesonde praktykbeginsel, naamlik: hoe beter die opleiding, hoe groter die wins; hoe groter die wins, hoe groter die konsulteringspakket.)

• Ten slotte het die navorser deeglik bewus geword van die moontlikhede om hierdie model te gebruik as 'n leieridentifiseringstrategie, aangesien leiers- en entrepreneursvaardighede baie raakpunte het. Die ooreenkomste tussen die matrikulantprefek se leierstaak en dié van 'n maatskappylid is soos volg: albei moet

* in groepverband (komitees/departemente) dikwels onder druk funksioneer
* by projekwerk en fondsinsamelingspogings betrokke wees
* oor dieselfde bestuurs- en leierskapskennis en vaardighede beskik
* blootgestel word aan nuwe belewenisse waarin die mees doeltreffende leierskaps- en entrepreneursbeginsels geïdentifiseer en toegepas word.

Dit is immers dieselfde *deelnemers* wat, sou hulle as skoolleiers verkies word, soortgelyke *situasies* wat dieselfde tipe *uitdagings* bied, moet trotseer. Aangesien dieselfde *leiers- en bestuursvaardighede* bemeester word, kan dié graad 11-leerlinge wat tydens hul deelname aan die entrepreneursmodel teleurstel, dus heel waarskynlik ook as graad 12-leiers teleurstel. Indien sulke individue vroegtydig met behulp van dié model geïdentifiseer kan word, sal dit die skool verleentheid bespaar - veral wat die verkeerde aanwysing van hoofleiers betref. In albei gevalle tree die leiervoog, onder ideale omstandighede, ook as fasiliteerder op. Aan die *begin* van 'n nuwe skooljaar, behoort die voog dus reeds te weet waartoe die nuwe leiers in staat is - en kan daarop voortgebou word. Die waarde wat sodanige oefening vir die korrekte aanwysing van leerlingraadslede inhou, kan dus nagevors word.

6.4 Tekortkominge van die studie

Die navorsingstudie het die volgende tekortkominge getoon:

- Die invloed wat die privaatsektor op so 'n model kan uitoefen, is nie ondersoek nie. Die bydrae wat private maatskappye in hierdie verband kan lewer, is dus een van die onbekende faktore wat verdere navorsing vereis.

- Die verkryging van borgskappe is ook nie tydens die studie ten volle geëksploiteer nie. Borgskappe sou beslis 'n hoër winsgrens (dus ook groter persoonlike gewin en motiveringswaarde vir elke deelnemer) tot gevolg gehad het.

- Geen vergelykings met ander soortgelyke modelle of groepe is tydens die literatuurstudie getref nie. Sodanige ondersoek kon moontlik die suksesvolle implementering van hierdie model verder verhoog.

- Alhoewel nie 'n geformuleerde navorsingsdoelwit nie, kon die beskrywing van progressie in die deelnemers se verhoogde wordingsgang moontlik meer aandag geniet het.

6.5 Slotopmerking

Leierskapontwikkeling is 'n komplekse aangeleentheid wat nie deur alle skole bevredigend aangespreek word nie. Die soeke na 'n funksionele model om leerlinge met leierskapmoontlikhede meer praktykgerig op suksesvolle skooluittrede voor te berei, behoort dus deur elke skool onderneem te word. Ofskoon daar nog heelwat ruimte vir verbetering bestaan, is die voorgaande navorsingsprojek 'n doelgerigte poging om so 'n model te vind. Die beskrewe model, tesame met die aanbevelings in hierdie hoofstuk, kan van waarde wees om bogenoemde leerlinge beter voor te berei op die

suksesvolle hantering van naskoolse leierskapseise. Dit geld nie alleen vir entrepreneursgerigte leiersituasies nie, maar ook vir talle ander alledaagse lewenssituasies waarin kreatiewe leierskapskennis en -vaardighede uiteindelik tot groter sosiale dienslewering en individuele lewenskwaliteit sal lei.

Bylae A

BRIEF AAN DIE OUERS

Geagte Ouers

Een van die omgewing se inwoners, mnr. Ettiene de Wilzem, het die skool onlangs genader in verband met 'n navorsingsprojek wat hy vir sy doktorale studies moet aanpak. Mnr. De Wilzem is 'n oud-onderwyser en tans 'n senior dosent aan die Onderwyskollege van Suid-Afrika. Mnr. Van Wyk het reeds ingestem dat 'n groepie Graad 11-leerlinge van ons skool aan die projek mag deelneem. U kind ..... is genomineer om aan hierdie projek deel te neem. Ek dink persoonlik dat u kind baie baat daarby sal vind en raai hom/haar beslis aan om daarby betrokke te raak.

AARD VAN DIE PROJEK

Wat die aard daarvan aanbetref, is die projek baie beslis relevant vir die tyd waarin ons leef. Die model wat uitgetoets word is ook praktykgerig en stel realistiese eise aan die deelnemers. In kort kom dit daarop neer dat die deelnemers die geleentheid gaan kry om as 'n besigheid iets te **verkoop** OF 'n **diens** te lewer. Die leerlinge wat betrokke gaan wees, sal behoorlike opleiding ontvang in die elementêre beginsels van bestuur. Uiteindelik sal elke deelnemer een van die volgende portefeuljes beklee:

- 'n ***Direkteur*** wat die maatskappy se belange moet koördineer en toesig hou oor die verloop van sake; help planne maak en besluite neem om te verseker dat die maatskappy 'n sukses is.

- 'n ***Finansiële bestuurder*** wat die geldsake moet hanteer (soos advies oor sekere uitgawes, aankope, state opstel en beleggingsmoontlikhede.)

- ***'n Bemarkingsbestuurder*** wat die spesifieke produk of diens sal moet bemark (deur middel van koerantadvertensies), optree as skakelbeampte en beeldbouer van die maatskappy se beeld na buite.

- 'n ***Personeelbestuurder*** wat moet sorg vir die nodige spanbou-aktiwiteite, verdere opleiding van lede (waar nodig) deur kundige fasiliteerders te betrek en nuwe aanstellings in die maatskappy te hanteer (indien nog hulp benodig sou word.)

- ***'n Ondersteuningsbestuurder***: wat die nodige tegniese ondersteuning moet bied, bv. rekenaarondersteuning, korrespondensie, ontwerp van 'n briefhoof en interne administrasie.

Daar word geen druk op die deelnemers geplaas om te presteer nie, aangesien die deelnemers SELF bepaal teen watter tempo hulle wil vorder.

DUUR EN VERLOOP VAN DIE PROJEK

Die projek gaan ten minste agt weke duur. Indien die deelnemers so voel, is hulle welkom om met die projek voort te gaan. Alles sal uiteindelik van die betrokke leerlinge se geesdrif en kreatiwiteit afhang. Wat die verloop aanbetref, moet die deelnemers self besluit watter **tipe** maatskappy hulle wil stig. As maatskappy, sal hulle toenemend meer outonoom funksioneer, hoewel hul vordering gereeld

gemonitor sal word. Mnr. De Wilzem sal uiteraard deurgaans as fasiliteerder optree om die nodige bystand te verleen.

WATTER VOORDELE HOU DIE PROJEK VIR MY KIND IN?

Deelnemers wat met geesdrif aan die projek deelneem, sal die volgende voordele daaruit put:

- Beroepskennis

Deelnemers gaan leer hoe 'n maatskappy funksioneer. Elke afdeling (bemarking, finansies, personeel, ens.) gaan 'n belangrike rol speel om uiteindelik tot die maatskappy se sukses by te dra. Hulle sal eerstehands uitvind watter funksies bemarkers en personeelbestuurders (by wyse van voorbeeld) binne 'n maatskappy verrig. Hierdie kennis moet toegepas word in die praktyk.

- Persoonsverryking

Ek kan u verseker dat u kind aan die einde van die projek 'n baie ryker mens sal wees, aangesien deelnemers hulself baie beter sal leer ken. Ons gaan byvoorbeeld kyk na die verskillende persoonlikheidstipes, die stappe in suksesvolle doelwitstelling, korrekte wyses van konflikhantering en die stappe van effektiewe probleemoplossing. Deelnemers is allermins passiewe aanhoorders, want hulle sal die grootste aandeel hê om die dinamika van die projek te bepaal. So byvoorbeeld is dit die personeeldepartement se taak om te sorg dat daar genoeg aktiwiteite sal wees om die groep se *esprit de corps* hoog te hou.

- Leierskapkennis

Alhoewel ons nie kan waarborg dat deelnemers volgende jaar prefekte sal word nie, sal die kursus deelnemers beslis help om beter toegeruste leiers te wees. Deelnemers gaan meer leer oor die vereistes vir effektiewe doelwitstelling, verskillende leierskapstyle, vereistes vir effektiewe leierskap en kennis oor die jongste denkrigtings oor leierskapuitlewing in die werksituasie. Hulle sal ook leer om met groter gemak en sukses in 'n groepsituasie te funksioneer en hoe om hul persoonlike prestasie as lid van 'n groep te verbeter. Dus, wat sal u kind aan die einde oorhou vir sy/haar moeite? Ten minste 'n netjiese persoonlike lêer, aantekeninge en notas oor leierskap, groter selfkennis as ooit tevore, meer selfvertroue en selfrespek, 'n realistiese droom om eendag 'n eie besigheid te hê en 'n vaste wete dat God 'n baie duidelike doel met elkeen se lewe het. *Al wat van u kind verwag word, is* 'n positiewe ingesteldheid, 'n opregte behoefte om daadwerklik iets te kom leer en die bereidwilligheid om saam met 'n groepie ander graad 11-leerlinge deel te neem aan 'n projek waarvan die deelnemers **self** die sukses sal bepaal! Daar sal nooit van 'n deelnemer verwag word om iets te doen wat hy/sy nie **kan** of **wil** doen nie.

Soos reeds gesê, ondersteun die skool hierdie projek ten volle. Ons is oortuig daarvan dat die betrokke leerlinge baie hierby sal baat. Indien u enige verdere inligting verlang, is u baie welkom om met my of mnr. De Wilzem (567-5205-H of 422-8068-W) in verbinding te tree.

Vriendelike groete!

....

SKOOLHOOF **ADJUNKHOOF**

Bylae B

CURRICULUM VITAE

1. PERSOONLIKE BESONDERHEDE

1.1 Volle naam en van :
1.2 Geboortedatum :
1.3 ID-nommer :
1.4 Huisadres :
1.5 Skooladres :
1.6 Nasionaliteit :
1.7 Gesondheid :
1.8 Kerkverband :

2. SKOOLLOOPBAAN

2.1 Kleuterskool :
2.2 Laerskool :
2.3 Hoërskool :

3. PRESTASIEPROFIEL

3.1 Laerskool (akademies; kultureel; sport; ander; buite skoolverband):
3.2 Hoërskool (akademies; kultureel; sport; ander; buite skoolverband):

4. PERSOONLIKE PROFIEL

4.1 Stokperdjies (nie-skool tydverdryf):
4.2 Musieksmaak/ tipe flieks/ videos:
4.3 Toekomsverwagting (mikro- en makrovlak):
4.3 Lewensopvatting/ lewensfilosofie:

5. ALGEMEEN

5.1 Rede vir betrokkenheid by projek:
5.2 Beroepskeuse (motiveer):
5.3 Verwagtinge van die kursus:
5.4 Persoonlike onderneming:
5.5 Enigiets anders:

Bylae C-1

SAKELYS

VAN 'N STIGTINGSVERGADERING WAT GEHOU SAL WORD OP

SATERDAG, 21 FEBRUARIE 1998 TE ...

1. Opening en verwelkoming

2. Ysbrekersessie (spanbou)

3. Stigting van maatskappy
   3.1 Naam
   3.2 Portefeuljes
   3.3 Grondwet

4. Organisasieleer
   4.1 Missie
   4.2 Doelwitstelling
   4.3 Vergaderplek
   4.4 Vergaderdatums

5. Departementele funksies en beleid

6. Strategiese beplanning
   6.1 Langtermyn
   6.2 Korttermyn

7. Aanvullende sake
   7.1 Leeslys
   7.2
   7.3
   7.4
   7.5 Evaluering (strykysteroefening)

8. Afsluiting

INVENTARIS
a. Notaboek en 'n pen.
b. Dagboek

Bylae C-1 (vervolg)

OPSTEL VAN GRONDWET EN BELEIDSAKE

A. GRONDWET

1. Dit word saamgestel uit die verskillende departemente se beleidsverklarings. (Dit moet dus eers voltooi word voordat die grondwet saamgestel kan word.

2. 'n **Konsep**-grondwet sal aanvanklik opgestel moet word. Die volgende skema behoort gebruik te word in die opstel daarvan.

GRONDWET VAN DIE MAATSKAPPY ..... (naam)

Die .....-maatskappy is 'n winsgewende onderneming wat daarna streef om die onderstaande na die beste van sy vermoë te verwerklik.

1. MISSIE

2. DOELSTELLING

3. MAATSKAPPYSTRUKTUUR
(Organogram)

3. DEPARTEMENTELE BELEID
(Inleiding)

3.1 **Direksie**
3.1.1 Doel
3.1.2 Funksie
3.1.3 Algemeen
a. (Wanneer vergader die direksie?)
b. (Hoe gereeld?)
c. (Ens. ens. ens.)

3.2 **Direkteur**

4. GEDRAGSKODE

5. ALGEMEEN

3. Datum: Maandag, 2 Maart (voltooi).
4. Veranderinge kan mettertyd aangebring word.
5. Finale grondwet: 25 Maart.

Bylae C-1 (vervolg)

B. BELEIDSAKE

Opdrag: Elke departement moet in die komende week apart vergader. Gebruik die volgende opskrifte om 'n interne beleid vir elke departement te formuleer:

1. Missie van die departement (drie sinne)

2. Doelwitte

3. Funksies (gebruik gegewe - pas aan)

4. Gedragskode vir lede

5. Algemene sake
(Gebruik wie; wat; wanneer; waar; waarom; hoe; waarmee - as riglyne.) Dink bietjie kreatief oor die volgende: wie het tekenregte vir bankrekening? Wie moet teken vir uitbetaling van geld? Hoe gereeld vergader? Waar? Watter reëls geld binne die departement? Is daar 'n verdere verfyning van postestrukture?Bv.Bemarking:skakelbeampte(intern)/skakelbeampte(ekstern)/bemarker/borgwerwer. Enige ander interne sake van belang.

6. Strategiese beplanning
6.1 Departemente vergader apart (23-25 Feb.)
6.2 Dien beleidsverslae in by Direkteur: 27 Feb.
6.3 Samestelling van Grondwet: 28 Feb. en 1 Mrt (Direksie)
6.4 Beskikbaarstelling aan lede: 5 Maart
6.5 Departemente pas self interne beleid aan (indien nodig) - dien van tyd tot tyd by Ondersteuning in - wat dit op datum moet hou tot finale Grondwetdatum: 27 Maart.

7. Vrae van deelnemers

C. FUNKSIETERREINE

C.1 Direkteur

- Oorkoepelende bestuur en beheer
- Monitering van departementele prestasies
- Motivering van lede tot groter produktiwiteit
- Vroegtydige identifisering van leemtes - regstellende aksie
- Skedulering van onderhoude (in oorleg met Personeel)
- Algemene bestuursfunksies
- Skakeling met skoolhoof

C.2 Departement Ondersteuningsdienste

- Ontwikkeling van lêerstelsel
- Ontwerp van 'n briefhoof/ Met komplimente/ Logo
- Ontwerp van opleidingsmateriaal (vir Personeeldepartement)

- Voorbereiding van begroting, state of kwotasies (vir Finansies)
- Ontwerp van reklamemateriaal (vir Bemarking)
- Opstel van sakelyste vir algemene vergaderings/ direksievergaderings
- Skryf van notules vir punt 6.
- Algemene grafiese ontwerp (dankie-/ verwelkomings-/ uitnodigingskaartjies)
- Ontwerp van dokumentasie (bv. verlof-/ eisvorms)
- Reis- en verblyfreëlings (bv. uitstappies)
- Video-opnames van werksessies
- Korrespondensie
- Algemene administratiewe aangeleenthede
- Ontwerp van organogram

C.3 Departement Finansies

- Daarstelling van 'n doeltreffende boekhoustelsel
- Begroting: opstel en beheer
- Goedkeuring van finansiële uitgawes (in oorleg met Direksie)
- Finansiële kundigheid en advisering
- Opstel van begrotingsprioriteitslys
- Salarisse en pensioene
- Kosteberekeninge (fotostate, vervoer, sosiale funksies, advertensies)
- Ontwikkeling van salarisskale en ander finansiële glyskale
- Opening van bedryfsrekening (bank)
- Gereelde verslaggewing/ finansiële terugvoering

C.4 Departement Bemarking

- Marknavorsing (behoeftes)
- Bemarking van bestaande projekte
- Identifisering van nuwe projekte en voorlegging van lewensvatbaarheidstudies
- Skakeling na buite-instansies (skakelblad/ Radio Rippel/ Radio Pretoria)
- Reklameringsfunksies (pers)
- Opleidingsessie: prof. Cant (Unisa)
- Kontak met ander entrepreneursgroepe
- Afspraak met dr. Jurie van Vuuren (UP)
- Werf van borgskappe

C.5 Departement Personeelbestuur

- Opleiding van personeel
- Werwing, aanstelling en oriëntering van nuwe lede
- Reël van spanbou-aktiwiteite/ bosberaad
- Geestelike welsyn en produktiwiteit van personeellede
- Koördinering van behoeftes vir fasilitering
- Ontwerp van dokumentasie rakende personeelaangeleenthede
- Beheer afwesighede, verlof en ander personeelaangeleenthede (bv. mannekragtekorte)

Bylae C-1 (vervolg)

C.6 Direksie

- Oorkoepelende beheer en monitering
- Evalueer en bestuur omgewingsveranderinge soos nuwe projekte/ aanstellings
- Dien as tugkomitee
- Hantering van krisisse en sake van algemene belang
- Vergadering op versoek van enige personeellid

D. VERGADERINGS

1. Elke vergadering moet 'n sakelys, voorsitter en sekretaris hê (Personeel)
   - Departemente: Bestuurder = voorsitter
   - Maatskappy: Direkteur = voorsitter / Ond.dep. = sekretaris (notule)

2. Open met Skriflesing en gebed (reël vooraf)

3. Opleidingsessie - elke vergadering!

4. Departementele insette (indien nodig) : reëlings/terugvoering

5. Notule (Personeel)

6. Onthou die inventaris onderaan sakelys!!!

Voorbeeld:

SAKELYS

Woensdag, 18 Februarie (13:30): Lokaal 10

1. OPENING en VERWELKOMING

2. LIEF EN LEED

3. TEENWOORDIGHEID
   3.1 Afwesig met verskoning
   3.2 Afwesig sonder verskoning

4. GOEDKEURING VAN DIE VORIGE NOTULE
   (Bring verandering in hierdie notule aan indien daar wysigings in die vorige notule is.)

5. SAKE VOORTSPRUITEND
   5.1
   5.2

Bylae C-1 (vervolg)

6. DEPARTEMENTELE SAKE
   - 6.1 Direksie/Direkteur
   - 6.2 Personeel (opleiding)
   - 6.3 Finansies (banksaldo)
   - 6.4 Ondersteuning
   - 6.5 Bemarking

7. AANVULLENDE SAKE
   - 7.1
   - 7.2

8. AFSLUITING

INVENTARIS

a.

b.

E. ORGANISASIELEER

1. Taak van die bestuurswese

Navorsers sien bestuur as:

- 'n *proses* van aktiwiteite wat uitgevoer word
- om 'n onderneming se *doelwitte* te bereik
- deur *mense* en *materiële hulpbronne* daarvoor in te span.

Bestuur word ook omskryf as "... *die proses waardeur menslike, finansiële, fisiese en inligtingshulpbronne ter bereiking van 'n onderneming se doelwitte aangewend word*" (Cronje).

Vir Marx, Rademeyer & Reynders (1992) kom bestuur op presies dieselfde neer, naamlik as "... die proses waardeur persone in bevel van menslike aktiwiteite in die onderneming probeer om menslike en ander hulpbronne so doeltreffend moontlik te gebruik ten einde in bepaalde behoeftes te voorsien en spesifieke doelstellings te bereik."

2. Missiestelling binne die onderneming

Is afkomstig van die leier/bestuurder se visie. Dit moet so kort as moontlik wees. (Verkieslik een of twee sinne.) Doel van missie:

- verseker eenvormige doelwitte waarna almal strewe
- vorm basis vir gebruik van organisatoriese hulpbronne
- vestig toon vir 'n spesifieke organisasieklimaat
- bied riglyn vir werkers se gedragsmodifikasie
- dien as verklaring vir die rede waarom 'n organisasie bestaan

Bylae C-1 (vervolg)

3. Doelwitstelling in die onderneming

'n Onderneming se doelwitte moet aan die volgende vereistes voldoen ten einde sukses te verseker:

GESKREWE	Doelwitte moet op skrif gestel word (en in almal se besit wees) sodat dit as maatstaf kan dien waarteen vordering gemeet kan word.
GEDATEER	Elke doelwit moet verbind wees aan 'n vasgestelde teikendatum wanneer die gestelde doel bereik moet word, bv. 'n sekere dag, week, maand of jaar. (Vermy die uitstel van teikendatums.)
UITDAGEND	Vermy onrealistiese doelwitte, aangesien dit teenproduktief van aard is. Dit moet 'n haalbare uitdaging aan werkers bied.
MEETBAAR	Waar moontlik moet doelwitte in terme van tyd, geld, statistiek of eenhede gemeet kan word. Dit moet dus baie *spesifiek* wees.
AANVAARBAAR	Doelwitte moet verkieslik gestel word in samewerking met diegene wat dit moet bereik. Sodoende aanvaar werknemers volle eienaarskap daarvan.
BUIGSAAM	Ondernemings wat groei en innovasie toon, se doelwitte is nooit staties nie. Die kontrole van doelwitbestuur moet egter suiwer gedoen word, aangesien te veel buigsaamheid kan meebring dat doelwitte nooit bereik mag word nie.
VERSTAANBAAR	'n Doelwit moet so eenvoudig moontlik omskryf word sodat daar geen misverstand daaroor kan bestaan nie.
REALISTIES	Baie ondernemings faal in hul doelwitstelling, omdat dit nie aan die eis van realisme voldoen nie. Dit moet dus haalbaar wees, anders werk dit teenproduktief op die bestuur/werknemers in.

4. Organisasiekultuur

4.1 Omskrywing: Spesifieke gees, atmosfeer, klimaat tussen lede. *"...that's the way we do things around here."*

4.2 Tipes organisasiekulture:

- *magskultuur*: alle mag is in die hande van 'n klein, geslote groepie topbestuurslede
- *rollekultuur*: rigiede taaktoekenning
- *kliëntekultuur*: inspraak deur kliënte (behoeftes)
- *persoonsgerigte kultuur*: ontwikkeling van werkers se loopbane

4.3 Spanwydte van gesag

Bylae C-1 (vervolg)

5. Leierskap binne organisasies

- Leiers/ bestuurders/ leier-bestuurders
- Verskillende persoonlikhede (leiersrolle)
- Tipes leierskap: oog-tot-oog; organisatories; institusionele
- *Self-leadership* (combines self-discipline, natural enjoyment, selfmotivation, effective thinking habits/patterns

6. Opleiding (groeptegnieke)

- Johari-venster
- SWOT-analise
- Kragveld-analise
- Probleemstelling - en oplossingstegnieke
- Four-box analysis
- Nie-verbale tegnieke
- Humor
- Spieëlbeeld (*mirroring*)
- Kwaliteitsirkels (*Total Quality*-beginsel)
- Terugvoering (*Feedback - the breakfast of champions!*)
- Vergaderings (sakelys, notule, kriteria)

"Die pad van 'n ware leier, is altyd onder konstruksie..."

Bylae C-2

NOTULE

VAN DIE STIGTINGSVERGADERING (VAN DIE MAATSKAPPY:

RICHESSE ENTERPRISES) GEHOU OP 21 FEBRUARIE 1998 TE ...

1. Opening en verwelkoming

Oom Ettiene heet almal welkom by die vergadering. Hy open die vergadering deur vir ons voor te lees uit Jeremia 1. (Tema: God het 'n doel met ons lewe.)

2. Ysbrekersessie (spanbou)

Doel: As mens in 'n nuwe situasie geplaas word, is mens skrikkerig en onseker. Dan voel jy net voor jou en doen net wat van jou verwag word - in plaas van om voelers verder uit te steek en meer te doen. Aanvanklik sien ons nie die hele prentjie nie, maar eers later.

3. Stigting van die maatskappy

3.1 Naam
*Daar word na voorstelle vir 'n naam geluister en besluit op Rishesse Enterprises wat Frans is vir **groei** en **ontwikkeling**.*

3.2 Portefeuljes
Oom Ettiene maak die name van die bestuurders van die verskillende departemente bekend. Almal is tevrede daarmee.

3.3 Grondwet
Elke departement moet in die komende week afsonderlik vergadering hou om sy eie grondwet op te stel. Dit moet voor volgende naweek by die direkteur ingehandig word. Die direkteur moet die finale grondwet opstel en in die week van 2 - 6 Maart weer aan ons beskikbaar stel.

4. Organisasieleer

4.1 Missie
Die saak staan oor.

4.2 Doelwitstelling
Die saak staan oor.

4.3 Vergaderplek
Die saak geniet aandag. R... wag dat mnr. Van der Merwe terugkeer na haar. H... bied aan om uit te vind van 'n lokaal by die skool.

Bylae C-2 (vervolg)

4.4 Vergaderdatums:
Die notule moet 2 dae na vergaderings by die direkteur ingehandig word. Die sakelys moet 24 uur voor vergaderings ontvang word.

5. Projekte

Die volgende projekte word beoog:

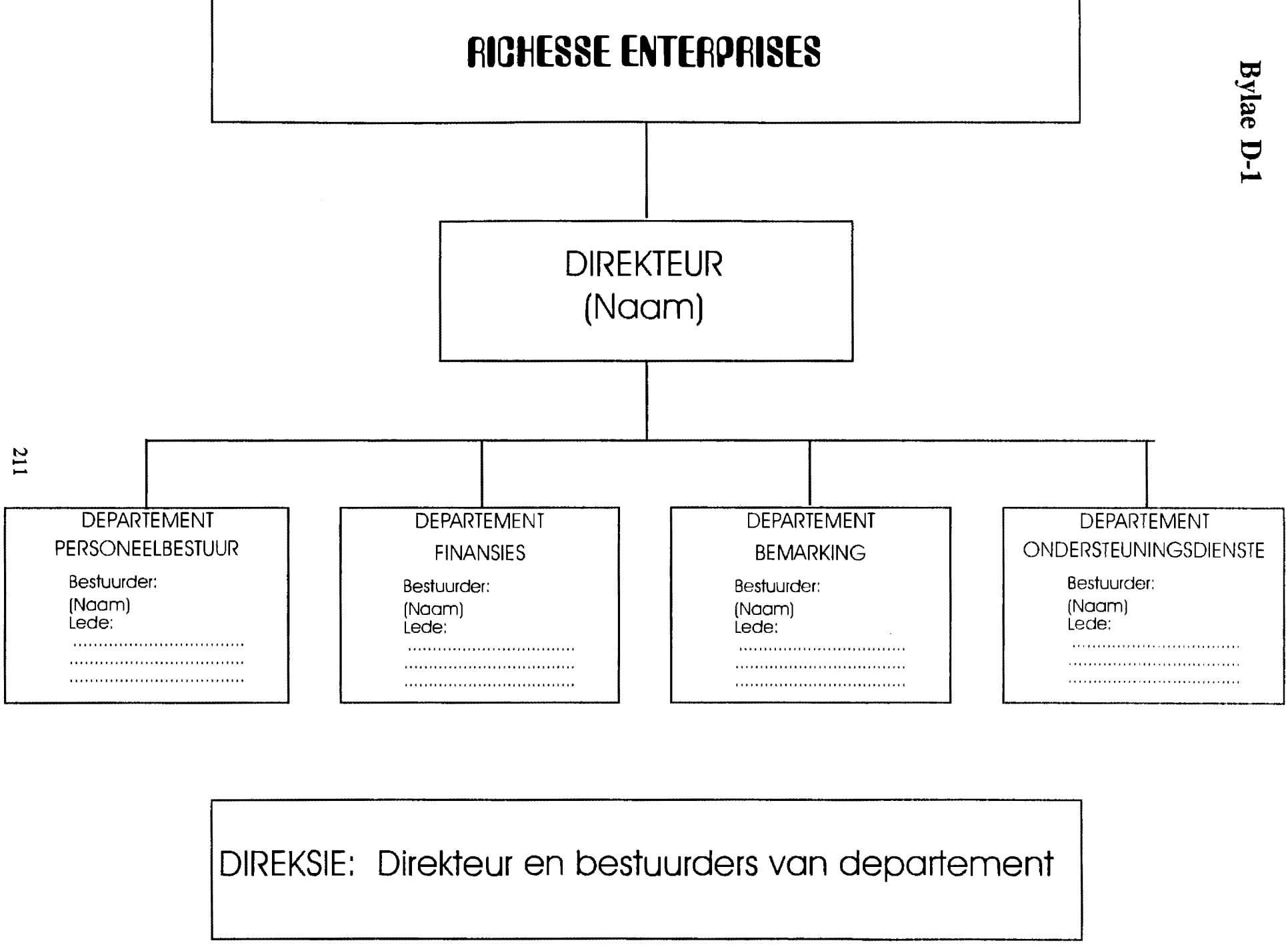
- *Sakwapens: D... en R...*
- *Ondersteunershemde en visverkope: H...*
- *Hoede, sambrele, kouse en houtskool: C...*
- *Nike-specials: J...*
- *Billabong-klerasie: H...*

6. Volgende vergadering

Die volgende vergadering word vasgestel vir 7 Maart. Daar sal later besluit word op 'n spesifieke tyd en plek.

7. Afsluiting

C... sluit af met 'n gebed. Die vergadering verdaag.


RICHESSE ENTERPRISES
DIREKTEUR
(Naam)
DEPARTEMENT
PERSONEELBESTUUR
Bestuurder:
(Naam)
Lede:
DEPARTEMENT
FINANSIES
Bestuurder:
(Naam)
Lede:
DEPARTEMENT
BEMARKING
Bestuurder:
(Naam)
Lede:
DEPARTEMENT
ONDERSTEUNINGSDIENSTE
Bestuurder:
(Naam)
Lede:
DIREKSIE: Direkteur en bestuurders van departement

Bylae D-2

DIREKTEUR
(Naam)

FUNKSIES
1.Bestuur en beheer
2.Departementele prestasies
3.Groter produktiwiteit
4.Identifisering van leemtes
5.Onderhoude
6.Algemene bestuursfunksies
7.Skakeling met skoolhoof

DEPARTEMENT PERSONEELBESTUUR

BESTUURDER:
(Naam)
Lede:
.....
.....
.....

FUNKSIES
1.Opleiding
2.Werwing
3.Spanbou-aktiwiteite
4.Werwing van lede
5.Koördinering van fasilitering
6.Dokumentasie
7.Afwesighede

DEPARTEMENT FINANSIES

BESTUURDER:
(Naam)
Lede:
.....
.....
.....

FUNKSIES
1.Boekhoustelsel
2.Begroting
3.Finansiële uitgawes
4.Kundigheid en advisering
5.Begrotingsprioriteits-lys
6.Salarisskale en glyskale
7.Verslaggewing

DEPARTEMENT BEMARKING

BESTUURDER:
(Naam)
Lede:
.....
.....
.....

FUNKSIES
1.Marknavorsing
2.Bemarking: bestaande projekte
3.Nuwe projekte
4.Skakeling na buite-instansies
5.Reklamerings-funksies
6.Opleidingsessie
7.Afspraak
8.Borgskappe

DEPARTEMENT ONDERSTEUNINGS-DIENSTE

BESTUURDER:
(Naam)
Lede:
.....
.....
.....

FUNKSIES
1. Lêerstelsel
2. Briefhoof
3. Opleidingsmateriaal
4. Begroting, state of kwotasies
5. Reklamemateriaal
6. Sakelyste
7. Notules
8. Algemene grafiese ontwerp
9. Dokumentasie
10.Reis- en verblyfreëlings
11.Video-opnames
12.Korrespondensie
13.Administratiewe aangeleenthede
14.Organogram

DIREKSIE: Direkteur en bestuurders van departement

1. Beheer en monitering
2. Evalueer en bestuur omgewingsveranderinge
3. Tugkomitee
4. Krisisse en sake van algemene belang
5. Vergadering

Bylae E-1

GRONDWET VAN DIE MAATSKAPPY: RISHESSE ENTERPRISES

Richesse Enterprises is 'n winsgewende onderneming wat daarna streef om die onderstaande na die beste van sy vermoë te verwerklik.

1. Missie

Om so doeltreffend en winsgewend moontlik te funksioneer.

2. Doelstellings

2.1 Om elke taak met oorgawe en geesdrif aan te pak.
2.2 Om as 'n span saam te werk.
2.3 Om besigheidsgeleenthede te skep en na die beste van ons vermoë te benut.

3. Maatskappystruktuur

(Organogram: kyk bylaag D-1 en D-2)

4. Departementele beleid van die direksie

4.1.1 Doel: Om die verskeie departemente te lei en so te bestuur dat hulle as 'n eenheid doeltreffend kan funksioneer.
4.1.2 Funksie: Die finalisering van belangrike departementele besluite en die behoorlike bestuur van die betrokke projekte.
4.1.3 Algemeen: - Daar word aan elkeen geleentheid gegee om vergaderings te open.
- Die personeeldepartement stel die sakelys op en behartig die opstel van notules.
- Die direksie vergader wanneer dit nodig is. (Geen vasgestelde tye nie.)

5. Gedragskode

Die lede van Richesse Enterprises het saam die gedragskode saamgestel met die doel om:

- *duidelike riglyne te verskaf vir die gedrag wat van elke lid van die*

maatskappy verwag word

- *'n eenheidsgevoel tussen lede te kweek*
- *trots te wees op die maatskappy, en om 'n positiewe ingesteldheid teenoor die maatskappy aan te wakker*
- *'n positiewe beeld van die maatskappy uit te dra*
- *die volgende te eerbiedig:*
  - *ons sal vergaderings stiptelik bywoon*
  - *ons sal ons samewerking te alle tye gee*
  - *ons sal mekaar ondersteun en respekteer*
  - *ons sal ons take deeglik en betyds uitvoer*
  - *ons sal onsself te alle tye onberispelik gedra*
  - *ons sal lojaal teenoor die maatskappy en mede-lede wees*

6. Algemeen

6.1 Lede wat nie die gedragskode eerbiedig nie, sal voor die algemene vergadering gedaag word. By skuldigbevinding sal die lid afgedank word.

6.2 Indien nodig, sal die Grondwet van tyd tot tyd hersien - en by veranderende behoeftes aangepas word.

Bylae E-2

Richèsse Enterprises

Posbus 58056 Karenpark 0118
Fax. (012) 549-4935

Bylae E-3

Richèsse Enterprises

Geagte Ouers

Die graad 11 entrepreneursgroep van Hoërskool beoog om heerlike koeksisters op 'n weeklikse basis aan die gemeenskap te voorsien teen 'n ware winskoopprys. Ons waarborg dat dit van hoë gehalte sal wees.

Die koste hieraan verbonde is slegs R6,00 per dosyn vir die "cocktail" koeksisters (± 6cm lank) en R8,00 per dosyn vir die groot koeksisters (±12cm lank).

U word vriendelik versoek om die geld saam met die bestelling aan Mev. Bothma te stuur voor of op Woensdae en dan kan die koeksisters Vrydae direk na skool in kamer 6 afgehaal word.

Dankie vir u ondersteuning.

Mev Elsa Bothma

(Direkteur)

Ek _____ ouer/voog van _____ in Gr_____ bestel :

_____ dosyn "cocktail" koeksisters @ R6,00 per dosyn.

_____dosyn groot koeksisters @ R8,00 per dosyn.

Hiermee sluit ek my betaling van R_____ in.

Tel: (H)_____ (W)_____

_____

Handtekening

Bylae F-1

W E N N E R S

Wenners is altyd deel van die **antwoord**.

Verloorders is altyd deel van die **probleem.**

Wenners het altyd 'n **doelwit.**

Verloorders het altyd 'n **verskoning**.

Wenners sê: "**Laat ek dit vir jou doen.**"

Verloorders sê: "**Dit is nie my werk nie.**"

Wenners soek 'n **antwoord** vir elke probleem.

Verloorders vind 'n **probleem** in elke antwoord.

Wenners sê: "Dit mag **moeilik** wees, maar dis **moontlik**."

Verloorders sê: "Dit mag **moontlik** wees, maar dis **moeilik**."

Wenners sien in elke probleem 'n **geleentheid.**

Verloorders sien in elke geleentheid 'n **probleem.**

Bylae F-2

LESSONS FROM GEESE
by Milton Olson

- **As each bird flaps its wings, it creates an 'uplift' for the bird following.** (Whenever a goose falls out of formation, it suddenly feels the drag and resistance of trying to fly alone and quickly gets back into formation to take advantage of the 'lifting power' of the bird immediately in front.)
  Lesson: *People who share a common direction and sense of community can get where they are going quicker and easier because they are travelling on the thrust of one another.*

- **By flying in a V-formation, the whole flock adds 71% greater flying range than if the bird flew alone.**
  Lesson: *If we have as much sense as a goose, we will stay in formation with those who are headed where we want to go - and be willing to accept their help, as well as give ours to the others.)*

- **When the lead goose gets tired, it rotates back into the formation and another goose flies at the point position.**
  Lesson: *It pays to take turns doing the hard tasks and sharing leadership - with people, as with geese, we are dependant on each other.*

- **The geese in formation honk from the behind to encourage those up front to keep up their speed.**
  Lesson: *We need to make sure our honking from behind is encouraging - and not something else.*

- **When a goose gets sick or wounded, two geese drop out of formation and follow it down to help and protect it.** (They stay with it untill it is able to fly again or dies. Then they launch out on their own, with another formation, or catch up with the flock.
  Lesson: *If we have as much sense as geese, we too will stand by each other - in difficult times, as well as when we are strong.*

Bylae F-3

IDEA GROWERS

Idea growers are those individuals who will often say:

- Are there any questions?
- How could we improve?
- What would happen if...?
- What have we missed?
- I don't think I really understood that...
- Why do we always do it like that?
- Who else has a suggestion?
- I don't know much about that. How about you?
- Wouldn't it be fun to...
- Is this what you meant?

IDEA KILLERS

Try to eliminate the following responses to a new idea:

- We tried it before...
- Maybe next year.
- You may be right, but...
- You can't do that here!
- My mind is definitely made up!
- That's not my/our job.
- That's not how we do it here.
- It would cost too much.
- I dont't think that's important...

Bylae F-4

Ten Characteristics of Effective Meetings

1. The seating in the room is arranged so that every person can see everyone else.
2. At the front of the room, equipment is provided to record ideas and decisions. An easel holding a newsprint flip chart (with felt-tipped markers for writing) is preferable, so that the recorded data can be saved. A white board (with special felt-tipped markers) or a chalkboard and chalk can be used, but must be erased after the meeting.
3. An agenda for the meeting is presented, amended, and agreed on.
4. Time estimates are determined for each agenda item.
5. At least once or twice during the meeting, someone asks, "How are we doing in our process today? How can we be more productive?"
6. During the meeting, someone records the ideas generated and the decisions made. These data are prepared in handout form afterward and distributed to all concerned.
7. The meeting notes indicate who has agreed to do what before the next meeting, and by when.
8. Dates of future meetings (not just the next meeting) are set well in advance so that people can make arrangements to attend.
9. Those in attendance consider whether anyone else should be involved in the decisions/future meetings and, if so, who.
10. At the end of the meeting, people review and confirm who will be doing what before the next meeting.

(**Bron**: Rees 1991:7)

What Helps or Hinders?

Linus Pauling, the Nobel prizewinning scientist, said: "The best way to get good ideas is to have lots of ideas." Highly creative thinkers agree that the first step in becoming more innovative is to generate lots of possibilities.

Some habits and behaviors encourage the production of ideas while others stop idea generation completely. Which of these actions are you most likely to do?

HINDERS	HELPS
Do you most often:	or:
_____ look for the *right* answer	_____ look for lots of possible right answers
_____ approach problem solving as "serious" business	_____ have fun with problem solving and "play" with ideas
_____ avoid making mistakes as much as possible	_____ accept mistakes as a natural byproduct of the creative process
_____ push yourself even when tired to keep working on the problem	_____ take deliberate breaks when you put the problem on the "back burner"
_____ ask advice only from "experts"	_____ get input from a variety of sources
_____ dismiss your "silly" ideas	_____ use your sense of humor as a rich source of possibilities
_____ tell your idea only to people who will agree with it or support it	_____ encourage feedback from a variety of sources including a "Devil's Advocate"
_____ keep quiet when you don't understand something	_____ risk asking "dumb" questions
_____ follow the motto "If it ain't broke, don't fix it"	_____ continually look to improve all products, services and systems
_____ do not have a system to record ideas that come to you	_____ keep an "idea journal" and record all good ideas

Bylae G-1

KRAGVELD-ANALISE

STERKPUNTE (Hulpbronne) **Het dit reeds beskikbaar**	**SWAKPUNTE** **Ophefbaar**
1. .... 2. .... 3. .... 4. .... 5. .... 6. .... 7.	a. Fisies: 1. ..... 2. ..... 3. ..... 4. ..... b. Psigies 1. ..... 2. ..... 3. ..... 4. ..... 5. ..... 6. .....
GELEENTHEDE (Latent) **Moet dit nog realiseer**	**BEPERKINGE** **Onophefbaar**
1. .... 2. .... 3. .... 4. .... 5. .... 6. .... 7. .... 8. .... 9.	a. Fisies: 1. ..... 2. ..... 3. ..... 4. ..... 5. ..... 6. ..... b. Psigies: 1. ..... 2. ..... 3. ..... 4. ..... 5. ..... 6. ..... 7. ..... 8. ..... 9. .....

Bylae G-2

FOUR-BOX ANALYSIS

1. What is NOT going well and is FLEXIBLE (can change)? (Opportunities for change)	*2. What is NOT going well and is FIRM (not likely to change or not within the group's power to change)?* (Need to maintain)
3. What is going WELL and is FLEXIBLE (can change)?	*4. What is going WELL and is FIRM (not likely to change or not within the group's power to change)?*

KOMMENTAAR

1. .....
.....
.....
.....
.....

2. .....
.....
.....
.....
.....

3. .....
.....
.....
.....
.....

4. .....
.....
.....
.....
.....

Bylae G-3

BESLUITNEMING EN PROBLEEMOPLOSSING

FASE	OPTREDE	ROLSPELER
Stap 1	Formuleer die probleem korrek	Indentifiseerder
Stap 2	Samel maksimum inligting in	Ontleder
Stap 3	Oorweeg alle oplossings	Voorsteller
Stap 4	Kies die beste oplossing	Raakvatter
Stap 5	Toets die oplossing	Duiwels-advokaat
Stap 6	Kontroleer opvolgaksies	Kontroleur

Bylae G-4

DOELWITSTELLING IN DIE ONDERNEMING

GESKREWE	Doelwitte moet op skrif gestel word (en in almal se besit wees) sodat dit as maatstaf kan dien waarteen vordering gemeet kan word.
GEDATEER	Elke doelwit moet verbind wees aan 'n vasgestelde teikendatum wanneer die gestelde doel bereik moet word, bv. 'n sekere dag, week, maand of jaar. (Vermy die uitstel van teikendatums.)
UITDAGEND	Vermy onrealistiese doelwitte, aangesien dit teenproduktief van aard is. Dit moet 'n haalbare uitdaging aan werkers bied.
MEETBAAR	Waar moontlik moet doelwitte in terme van tyd, geld, statistiek of eenhede gemeet kan word. Dit moet dus baie *spesifiek* wees.
AANVAAR-BAAR	Doelwitte moet verkieslik gestel word in samewerking met diegene wat dit moet bereik. Sodoende aanvaar werknemers eienaarskap daarvan.
BUIGSAAM	Ondernemings wat groei en innovasie toon, se doelwitte is nooit staties nie. Die kontrole van doelwitbestuur moet egter suiwer gedoen word, aangesien te veel buigsaamheid kan meebring dat doelwitte nooit bereik mag word nie.
VERSTAAN-BAAR	'n Doelwit moet so eenvoudig moontlik omskryf word sodat daar geen misverstand daaroor kan bestaan nie.
REALISTIES	Baie ondernemings faal in hul doelwitstelling, omdat dit nie aan die eis van realisme voldoen nie. Dit moet dus haalbaar wees, anders werk dit teenproduktief op die bestuur/werknemers in.

Bylae G-5

Vlakke van kommunikasie

Vlakke van kommunikasie		Betekenis	Betrokkenheid by mense	Graad van Selfopenbaring
1	Clichè	Onbetrokkenheid		
2	Feite	Meedeel van feite		
3	Mening	Meedeel van gedagtes		
4	Emosie	Meedeel van gevoelens		
5	Openhartigheid	Totale openhartigheid		

Bylae G-6

Gedragskenmerke van die vier sosiale style

Analities

Praat stadig en beheersd.
Gedissiplineerd t.o.v. tyd.
Reageer stadig en is versigtig.
Oorweeg alle feite, inligting en alternatiewe noukeurig.
Vermy risiko's en neem nie oorhaastige besluite nie.
Poog om te organiseer.
Ernstig.
Toon min emosie, belangstelling of entoesiasme.
Geneig om betrokkenheid te vermy en gee gevolglik min aandag aan verhoudings.
Wys min emosies.
Vermy oogkontak.
Praat oor feite, beginsels, syfers en statistieke.
Ingestel op die verlede.

Drywend

Reguit op punt af.
Gebruik tyd effektief.
Ingestel op aksie en reageer daarom vinnig.
Neem risiko's gegrond op huidige behoeftes.
Geneig om mense te onderbreek en te beheer.
Gee min aandag aan emosies in verhoudings.
Behou direkte oogkontak om sy punt te beklemtoon.
Raak ongeduldig oor oponthoude.
Vermy onaktiwiteit.
Ingestel op die hede.

Beheer

Vra ← Min selfgeldend ←

→ Baie selfgeldend → Sê

Gemoedelik

Stadig om te reageer: benodig aanmoediging en ondersteuning.
Vriendelik en persoonlik.
Nie stiptelik of bekommerd oor tyd nie.
Praat oor gevoelens en verhoudings.
Poog om verhoudings en kommunikasie te bevorder.
Vermy risiko's – veral as dit spanning bring.
Wys emosies.
Vermy oogkontak as daar spanning in die verhouding is.
Ondersteunende aksie.
Vermy konflik.
Stel nie belang in verandering.
Ingestel op die hede.

Ekspressief

Vinnige reaksies – soms te impulsief.
Dramaties en oorredend.
Nie tydgebonde nie.
Spraaksaam.
Praat oor ideale, drome en verwagtings.
Vermy sosiale isolasie.
Poog om andere te betrek en om self betrokke te raak.
Neem risiko's o.g.v. drome.
Gebruik stemtoon, liggaam en gesigsuitdrukkings vir klem.
Sterk oogkontak teneinde rapport te vestig/versterk.
Minimum belangstelling in roetine.
Ingestel op toekoms.

Wys

Bylae H-1

VRAELYS : SPANBOU

1. Het die spanbou vir jou enige waarde ingehou om die groep se spangees te verbeter? Motiveer jou antwoord.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

2. Evalueer die volgende aktiwiteite:

2.1 Potlooddraai:

.....
.....
.....
.....
.....

2.2 Strykyster:

.....
.....
.....
.....
.....

3. Watter aktiwiteit sou jy die graagste wou doen vir 'n spanbou-aktiwiteit? (Noem minstens drie voorbeelde.) Hoekom juis dit?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Bylae H-2

EVALUERINGSVRAELYS

Voltooi asseblief die onderstaande onvoltooide sinne so eerlik en objektief moontlik. Onthou, jou bydrae kan 'n verskil maak aan ander ouens se tyd, verwagtinge en leeruitkoms!

1. Ek het by die projek betrokke geraak omdat.....
.....
.....
2. Ek het verwag om .....
.....
.....
.....
3. Indien ek weer die geleentheid sou kry, sou ek **weer/ nie weer** deelneem nie, want.....
.....
.....
4. Die werksessies (vergaderings) was vir my.....
.....
.....
.....
.....
5. Ek sou graag meer wou leer oor.....
.....
.....
6. Ons groep was.....
.....
.....
.....
7. Die oom wat die projek bestuur het, was.....
.....
.....
8. 'n Onderwyser kan ook as fasiliteerder optree, want .....
.....
.....
9. Ek dink ons projekte was 'n sukses/nie, want .....
.....
.....
.....
10. Die keuse van ons projekte.....
.....
.....
.....
.....
10. Die belangrikste wat ek geleer het, is.....
.....
.....
.....
.....
11. My raad aan die volgende groep is.....
.....
.....
.....
.....
12. Ten slotte wil ek.....
.....

Bylae H-3

Effective Team-Leader Assessment

For each statement, refer to the following scale and determine your level of agreement with the statement, using the appropriate number.

Strongly Disagree	Disagree	Do Not Know	Agree	Strongly Agree
1	2	3	4	5

3 1. Team leader sets boundaries.

4 2. Team leader interprets company goals.

5 3. Team leader facilitates the team's setting of its own goals.

4 4. Team leader evaluates and tracks progress toward goals.

4 5. Team leader asks questions.

5 6. Team leader listens effectively.

4 7. Team leader shows understanding.

5 8. Team leader summarizes discussions.

4 9. Team leader seeks divergent viewpoints.

4 10. Team leader records ideas.

3 11. Team leader uses group-process techniques.

4 12. Team leader seeks common interests.

4 13. Team leader confronts in a constructive way.

4 14. Team leader gives clear directions.

5 15. Team leader intervenes to keep the group on track.

(**Bron**: Rees 1991:104)

Bylae H-4

Effective Team-Member Assessment

For each statement, refer to the following scale and determine your level of agreement with the statement, using the appropriate number.

Strongly Disagree	Disagree	Do Not Know	Agree	Strongly Agree
1	2	3	4	5

4 1. Team members ask questions to test their own understanding.

4 2. Team members participate in setting goals for the team.

2 3. Team members help the leader to track and evaluate progress toward goals.

4 4. Team members contribute ideas from their own experiences and knowledge.

4 5. Team members listen to the other members. mostly.

4 6. Team members build on other members' ideas.

4 7. Team members consider other members' ideas.

4 8. Team members ask questions.

2 9. Team members think creatively.

2 10. Team members focus on common interests and goals.

4 11. Team members make their own needs known.

2 12. Team members disagree in a constructive way.

4 13. Team members keep the purpose of the meeting in mind.

4 14. Team members stay focused on the objectives.

4 15. Team members use their own energy and enthusiasm to help the process along.

(**Bron**: Rees 1991:101)

Bylae H-5

EVALUERING DEUR DIE LEIERVOOG

1. Dink jy daar bestaan by skole 'n behoefte aan 'n entrepreneursontwikkelingsmodel soos hierdie?

   .....
   .....
   .....

2. Kan die model 'n bydrae lewer om toekomstige skoolprefekte beter vir hul leierstaak voor te berei?

   .....
   .....
   .....
   .....

3. Watter gradegroepe behoort by so 'n model betrek te word?

   .....
   .....

4. Hoeveel groepe kan gelyktydig op dieselfde model funksioneer?

   .....
   .....

5. Watter personeellid/-lede sou die mees geskikte wees om by so 'n model betrokke te raak?

   .....
   .....

6. Is daar enige aspek(te) rakende die huidige model wat jy graag sou wou wysig om groter doeltreffendheid te verseker?

   .....
   .....
   .....
   .....

7. Watter terugvoering kan jy oor die huidige groep deelnemers gee, ten opsigte van die volgende aspekte:

7.1 geesdrif: .....
.....

7.2 leierskapontwikkeling: .....
.....

7.3 groepdinamika: .....
.....

7.4 algemene leerwins: .....
.....

7.5 waarde vir die skool t.o.v. leierskapidentifisering: .....
.....

BRONNELYS

Abell, D. 1995. Redefining leadership. *People Dynamics,* 13(1):13-16.

Alberts, V. 1996. Persoonlike onderhoud. 7 September, Pretoria.

Albritton, R.L. & Shaugnessy, T.W. 1990. *Developing leadership skills: a sourcebook for librarians.* Englewood, CO: Libraries Unlimited.

Alder, H. 1995. *Think like a leader.* London: Piatkus.

Baron, R.A. & Byrne, D. 1990. *Social psychology: understanding human interaction.* Boston: Allyn and Bacon.

Basson, C.J.J. & Smith, J.A.J. 1991. *Jeugleierskap - 'n Skoolbestuurs-imperatief.* Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit.

Bechtel, J.M. 1993. Leadership lessons learned from managing and being managed. *The Journal of Academic Librarianship,* 18(6):352-357.

Bernhard, L.A. & Walsh, M. 1990. *Leadership. The key to the professionalization of nursing.* 2nd edition. St. Louis: The C.V. Mosby Company.

Best, J.W. & Kahn, J.V. 1993. *Research in education.* 7th edition. Boston: Allyn and Bacon.

Bestee opleidingsgeld reg. 1996. *Finansies & Tegniek,* 48(4):26.

Binks, M & Vale, P. 1990. *Entrepreneurship and economic change*. London: McGraw-Hill.

Birley, S. & MacMillan, I.C. 1997. *Entrepreneurship in a global context*. London: Routledge.

Blanchard, K., Carew, D. & Parisi-Carew, E. 1994. *The one minute manager: builds high performing teams*. London: Harper Collins Publishers.

Bloom, P.J. & Sheerer, M. 1992. The effect of leadership training on Child Care Program quality. *Early Childhood Research Quarterly,* 4(7):579-594.

Bogdan, R. C. & Biklen, S.K. 1992. *Qualitative research for education. An introduction to theory and methods*. 2nd edition. Boston: Allyn and Bacon.

Bonnington, C. 1989. The succesful management of people. *Productivity SA,* 15(3):23-25.

Borg, W.R. & Gall, M.D. 1989. *Educational research. An introduction*. 5th edition. New York: Longman.

Bowler, A. 1995. *Entrepreneurship: an introduction*. Cape Town: NASOU.

Bray, P.J. 1994. Leadership for the new century. *The Journal of Leadership Studies*, 1 (Feb.):91-110.

Bray, P.J. 1995. The evolution of a quality school: a case study of leadership. *Journal of Reality Therapy*, 14(2):n.p.

Brodigan, D.L. 1992. Focus groups interviews: applications for institutional research, Research Paper

43. *Association of Institutional Research*. Florida: Florida State University.

Brotherson, M.J. 1994. Interactive focus group interviewing: a qualitative research method in early intervention. *Topics in Early Childhood Special Education*, 14(1):101-118.

Brown, D. 1990. Preparing the next generation of academic leaders. *Liberal Education*, 76(1):32-34.

Brunson, D.A. & Vogt, J.F. 1996. Empowering our students and ourselves: a liberal democratic approach to the communication classroom. *Communication Education*, 45(1):73-83.

Bryant, C. & Bailey, D. 1990. The use of focus groups in program development. *National Association of Practicing Anthropologist Bulletin*, (10):24-39.

Bryant, C. & Gulitz, E. 1993. Focus groups discussions: an application to teaching. *Journal of Health Education*, 24(3):188-189.

Burnside, R. & Guthrie, V.A. 1991. *Developing creative leaders for the twenty-first century*. Greensboro, NC: Center for Creative Leadership.

Bybel. Genesis. 1987. *Die Bybel: nuwe vertaling*. Kaapstad: Bybelgenootskap van Suid-Afrika.

Byers, P.Y. & Wilcox, J.R. 1991. Focus groups: a qualitative opportunity for researchers. *Journal of Business Communication*, 28(1):63-78.

Byrne, J.A. 1993. The horizontal corporation. *Business Week*, 20 (Dec.):76-81.

Cannon, T. 1991. *Enterprise: creation, development and growth*. Oxford: Butterworth-Heinemann Ltd.

Charlton, G. 1996. Beyond change: doing the extraordinary. *People Dynamics*, 13(12):23-25.

Charlton, G.D. 1992. *Leadership. A guide to developing leadership potential in Southern Africa*. Ndabeni: Rustica Press.

Chiles, A.M. & Zorn, T.E. 1995: Empowerment in organizations: employees' perceptions of the influences on empowerment. *Journal of Applied Communication Research*, 23:1-25.

Clark, M.B. & Freeman, F.H. 1990. *Leadership education: a sourcebook*. West Orange, NJ: Leadership Library of America.

Cloete, J.J.N. 1990. *Personnel Administration*. Pretoria: Van Schaik.

Cohen, L. & Manion, L. 1996. 4th edition. *Research methods in education*. London: Routledge.

Conger, J.A. 1993. The brave new world of leadership training. *Organizational Dynamics*, (no volume) 46-58.

Cooper, S. & Smirga, W.G. 1992. Developing and marketing tomorrow's leaders in today's colleges. *Journal of College Student Development*, 33(3):275-277.

Cronje, G.J. de J.; Hugo, W.M.J., Neuland, E.W. & Van Reenen, M.J. 1994: *Inleiding tot die bestuurswese*. 3de uitgawe. Halfweghuis: Southern Boekuitgewers.

Finansies & Tegniek (1996a) *kyk* Bestee opleidingsgeld reg.

Finansies & Tegniek (1996b) *kyk* Genialiteit sonder grense.

Findorff, J. 1991. Providing students with leadership training programs. *NASSP-Bulletin*, 75(91):129-131.

Fitzmaurice, A.M. 1992. Training for leadership. *Library Trends,* 40(3):543-552.

Fox, W., Schwella, E. & Wissink, H. 1991. *Public Management*. Cape Town: Juta & Co. Ltd.

Fraser, W.J., Loubser, C.P. & Van Rooy, M.P. 1993. 2nd edition. *Didactics for the undergraduate student*. Johannesburg: Heinemann.

French, W.L. & Bell, C.H., Jr. 1995. 5th edition. *Organization Development. Behavioral Science interventions for organization improvement*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Genialiteit sonder grense. 1996. *Finansies & Tegniek*, 48(11):25.

Ghislen, B. 1990. Idea and action: twenty years at CCL. *Issues & Observations,* 10(2):1-7.

Glesne, C. & Peshkin, A. 1992. *Becoming qualitive researchers: an introduction*. New York: Longman.

Green, M.F. 1992. Developing effective leaders: can it be done? *Innovative Higher Education*, 17(Fall):42-44.

Greenbaum, T.L. 1991. Outside moderators maximise focus group results. *Public Relations Journal*, 47(9):31-32.

Grobler, P.G.L. 1992. Leierontwikkeling in die primêre skool. Ongepubliseerde M.Ed-verhandeling, Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit.

Hart, A.W. 1995. Reconstructuring school leadership: emergent views. *Elementary School Journal*, 96(1):9-28.

Hart, A.W. & Pounder, D. 1993. Educational personell issues and initiatives in Utah. *Conditions of Education in Utah*, no volume:89-108.

Harung, H.S., Heaton, D.P. & Alexander, C.N. 1995. A unified theory of leadership: experiences of higher states of consciousness in world-class leaders. *Leadership & Organisational Development Journal*, 16(7):95.

Hendershott, A. & Wright, S. 1993. Student focus groups and curricular review. *Teaching Sociology*, 21(2):154-159.

Herbert, M. 1990. *Planning a research project: a guide for practitioners and trainees in the helping professions*. London: Cassell.

Hesselbein, F., Goldsmith, M. & Beckhard, R. 1996. *The leader of the future: new visions, strategies, and practices for the next era.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Hiatt, P. 1992. Identifying and encouraging leadership potential: assessment technology and the library

profession. *Library Trends*, 40(3):513-542.

Hoesing, D.J. & Johnson, D. 1996. Instructor and student reactions to the "Priceless People Program." *The Agricultural-Education Magazine*, 68(96):8-10.

Hollander, E.P. & Offerman, L.R. 1990. Power and leadership in organisations: relationships in transition. *American Psychologist*, 45(2):179-189.

Hughes, D. & DuMont, K. 1993. Using focus groups to facilitate culturally anchored research. *American Journal of Community Psychology*, 21:775-806.

Humphrey, J. & Halse, F. 1991. *Profit from quality supervision*. Cape Town: Juta.

Jackson, D. 1993. Organisational culture within the South African context. *People Dynamics*, April:31-40.

Janse van Vuuren, J. 1997. Persoonlike onderhoud. 30 Mei, Pretoria.

Johansen, R. (ed.) 1991. *Leading Bussiness Teams*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.

Kaase, K.J. & Harsbarger, D.B. 1993. Applying focus groups in student affairs assessment. *NASPA Journal*, 30(4):284-289.

Kagan, S.L. 1994. Leadership: rethinking it - making it happen. *Young Children*, 49:50-54.

Karnes. F.A. & Bean. S.M. 1996. Focus on exceptional children. *Leadership and the Gifted,* 29(9):1-12.

Kelley, R. 1991. *The power of followership: how to create leaders people want to follow and followers who lead themselves*. New York: Doubleday.

Koestenbaum, P. 1991. *Leadership: the inner side of greatness*. San Francisco: Jossey-Bass.

Kok, J.C., Smith, J.A.J. & Swart, G.J.J. 1992. *Uitnodigende skoolbestuur*. Witbank: Dutland.

Kouzes, J.M. & Posner, B.Z. 1990. *The leadership challenge*. San Francisco: Jossey-Bass.

Kouzes, J.M. & Posner, B.Z. 1993. *Credibility: how leaders gain and lose it, why people demand it*. San Francisco: Jossey-Bass.

Kotter, J.P. 1990. What leaders really do. *Harvard Business Review*, 68(3):3.

Kottler, J.A. 1994. *Advanced group leadership*. California: Brooks/Cole Publishing Company.

Kroon, J. (red). 1992: *Algemene bestuur*. Pretoria: HAUM.

Krueger, R.A. 1994. *Focus groups*. 2nd edition. Thousand Oaks, CA: Sage.

Kuehl, C.R. & Lambing, P. 1994. 3rd edition. *Small business: planning and management*. Orlando: The Dryden Press.

Lancy, D.F. 1993. *Qualitative research in Education. An introduction to the major traditions*. New York: Longman.

Landman, W.A. 1985. *Fundamentele pedagogiek en kurrikulumstudie*. Pretoria: NG-Kerkboekhandel.

LeCompte, M.D., Millroy, W.L. & Preissle, J. 1992. *The handbook of qualitative research in education*. San Diego: Academic Press, Inc.

Lederman, L.C. 1990. Assessing educational effectiveness: the focus group interview as a technique for data collection. *Communication Education*, 39(2):117-127.

Leedy, P.D. 1993. *Practical research: planning and design*. 5th edition. New York: Macmillan Publishing Company.

Le Roux, K. & Swanepoel, J.I. 1997. Jeugleierskapontwikkeling: studiegids 1 vir YLD101-R. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

Lewellen, J.R. 1990. Effective leadership development: key components. *NASSP-Bulletin*, 74(3):6-12.

Lindblow, C. 1993. *The science of muddling through*. New York: Irvington.

Little, J.W. 1995. Contested ground: the basis of teacher leadership in two restructuring high schools. *Elementary School Journal*, 96:47-63.

Lock, T. 1996. Persoonlike onderhoud. 19 Mei, Pretoria.

Louw, D.A. 1990. *Menslike ontwikkeling*. 2de uitgawe. Pretoria: HAUM.

Lovemore, F.C.H. & Van Schoor, W.A. 1996. A focus group investigation of the distance teaching process in the department of Business Management. *Progressio: Tydskrif van Universiteitsonderrig*, 18(2):39-47.

Lynn, J. 1996. Met een doel voor oë. *Finansies & Tegniek*, 48(5):26.

MacGregor, B. & Morrison, D.E. 1995. From focus groups to editing groups: a new method of reception analysis. *Media, Culture & Society*, 17:141-150.

Mampuru, K.C. & Calitz, L.P. 1993. Leadership styles as organisational cultures in school management. *Pedagogiekjoernaal*, 14(1):51-59.

Manz, C.C. & Sims, H.P. 1993. *Business without bosses*. New York: Wiley.

Marais, H.C. 1991. Identifisering en opleiding van leerlingleiers in primêre skole in Transvaal. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*, 11(3):145-152.

Marx, S., Rademeyer, W.F. & Reynders, H.J.J. 1992. *Bedryfsekonomie: riglyne vir ondernemings-bestuur*. Pretoria: JL van Schaik.

Massie, J.L. & Douglas, J. 1992. *Managing. A contemporary introduction*. 5th edition. New Jersey: Prentice- Hall, Inc.

Maykut, P. & Morehouse, R. 1994. *Beginning qualitative research: a philosophic and practical guide*.

London: The Falmer Press.

McCullough, P.M., Ashbridge, D. & Pegg, R. 1994. The effect of self-esteem, family structure, locus of control, and career goals on adolescent leadership behaviour. *Adolescence*, 29(115):605-611.

McDonald, W.J. 1994. Provider perceptions of focus group research use: a multicountry perspective. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 22(3):265-273.

McGarvey, R. 1996. Hoe om onproduktiewe werkers te motiveer. *Finansies & Tegniek,* 48(10):22.

McMillan, J.H. & Schumacher, S. 1993. *Research in Education - a conceptual introduction*. 3rd. edition. New York: HarperCollins.

Merriam, S.B. & Clark, M.C. 1993. Learning from life experience: what makes it significant? *International Journal of Lifelong Education,* 12(2):129-138.

Miner, J.B. 1993. *Role motivation theories*. London: Routledge.

Mittner, M. 1996. Bestuur moet verander, maar hoe? *Finansies & Tegniek,* 48(19):17.

Moll, A. 1991. Motivating subordinates. *IPM Journal,* 9(7):n.p.

Moran, B.B. 1992. Gender differences in leadership. *Library Trends*, 40(3):475-479.

Morris, G.B. 1992. Adolescent leaders: rational thinking, future beliefs, temporal perspective, and other correlates. *Adolescence*, 27(105):173-181.

Murphy, J. 1994. Redefining the principalship in restructuring schools. *National Association of Secondary School Principals*, 78(560):94-99.

Nanus, B. 1992. *Visionary leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Nicholls, J. 1990. Rescuing leadership from Humpty Dumpty. *Journal of General Management*, 16(2):80-82.

Oosthuizen, H.P. 1996. Persoonlike onderhoud. 21 Mei, Pretoria.

Owens, R.G. 1995. *Organizational behavior in Education*. 5th edition. Boston: Allyn and Bacon.

Patton, M.Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. 2nd edition. Newbury Park, C.A.: Sage.

Plunkett, W.R. & Attner, R.F. 1992. *Introduction to management*. 4th edition. Boston: PWS-Kent Publishing Company.

Posner, B.Z. & Brodsky, B. 1992. A leadership development intrument for college students. *Journal of College Student Development*, 33(3):231-237.

Rae, L. 1991. *Techniques of training: a guide for managers and practitioners*. Gower: Cambridge.

Rees, F. 1991. *How to lead work teams: facilitation skills*. San Diego: Pfeiffer & Company.

Rice, J.E. 1991. Lifeskills, values, and a concept of adulthood for future education in South Africa.

Unpublished D.Ed-dissertation. Johannesburg: Rand Afrikaans University.

Rivers, C. 1991. Glass ceilings and limits on leadership. *The News and Observer,* August 25:1-3.

Rogers, J.L. 1992. Leadership development for the 90's: incorporating emergent paradigm perspectives. *NASSPA Journal,* 29(4):n.p.

Roos, H.W. 1991. Training the leader. *SAIPA*, 26(4):241-258.

Rosenbach, W.E. & Taylor, R.L. 1993. *Contemporary issues in leadership.* 3rd edition. London: Westview Press.

Rost, J.C. 1991. *Leadership for the 21st century.* New York: Praeger.

Rost, J.C. 1993. Leadership development in the new millennium. *The Journal of Leadership Studies*, 1:137-148.

Rue, L.W. & Byars, L.L. 1990. *Supervision: key link to productivity.* 3rd edition. Humewood: Irwin.

Sayles, L.R. 1990. Leadership for the nineties: challenge and change. *Issues & Observations*, Spring:8-11.

Schmidt, J.R., Brown, P.T. & Waycott, A.M. 1988. Developing the individual: life skills and family therapy. *British Journal of Guidance and Counselling*, 16 (2):113-128.

Schurink, W.J. 1995. *Focus group interviewing.* Lecture presented at a seminar on Empirical

Education methodology (11 October 1995). Pretoria: University of South Africa.

Sergiovanni, T.J. 1992. *Moral leadership: getting to the heart of school improvement*. San Francisco: Jossey-Bass.

Sims, H.P. Jr. & Manz, C.C. 1996. *Company of heroes: unleashing the power of self-leadership*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Smith, D.L., Smith, L.J. & Barnette, J. 1991. Exploring the development of giftedness. *Roeper Review*, 14:7-12.

Smith, J.A.J. 1993. *Jeugleierskap as imperatief vir doeltreffende skoolbestuur: identifisering, ontwikkeling en aanwending*. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit.

Sonnekus, I. 1997. Persoonlike onderhoud. 4 April, Pretoria.

Spady, J.S. & Bell, C.H. 1996. *The search for enlightened leadership*. Washington: PanPress.

Srinivasan, L. 1990. *Tools for community participation. A manual for training teachers in participatory techniques*. New York: UNDP.

Steyn, G.M. 1995. Onderwysdeelname in die bestuur van skole: die bemagtigingsfaktor. *Educare*, 24(2):97-109.

Strydom, I. 1991. Die invloed van lewensvaardighede op die skolastiese prestasie van onderpresterende begaafde adolessente. Ongepubliseerde M.Ed-verhandeling, Pretoria: Universiteit

van Suid-Afrika.

Stumpf, S.A. & Byars, L.L. 1990. Strategic leadership: concepts, skills, style and process. *Journal of Medical Management Development*, 10(1):38-45.

Syrett, M. & Hogg, C. 1994. *Frontiers of leadership: an essential reader.* Oxford: Blackwell.

Theunissen, J.M. 1996. Persoonlike onderhoud. 20 Mei, Pretoria.

Thuynsma, W. 1996. Persoonlike onderhoud. 4 Junie, Pretoria.

Tosti, D. 1995. Grooving-in organisational cultures. *People Dynamics,* 13(10):18-23.

Tshenye, N. 1996. Self-empowerment - a path to success. *Publico,* 16(3):11-13.

Unisa (1996) *kyk* Universiteit van Suid-Afrika.

Unisa (1998) *kyk* University of South Africa.

Universiteit van Suid-Afrika. Departement Sielkundige Opvoedkunde. 1996. Navorsingsmetodologie DTO (Nagraads):studiebrief 103/1996 NAVMED-8. Pretoria.

University of South Africa. Department Education. 1998. Environmental educational research: tutorial letter 104/1988 MEDEO 4-S. Pretoria.

Uys, C. 1996. Persoonlike onderhoud. 25 April, Pretoria.

Van der Merwe, F. 1998a. Persoonlike onderhoud. 17 Februarie, Pretoria.

Van der Merwe, F. 1998b. Persoonlike onderhoud. 4 Maart, Pretoria.

Van der Merwe, F. 1998c. Persoonlike onderhoud. 15 Mei, Pretoria.

Van der Walt, D.C.P. 1996. Persoonlike onderhoud. 5 Junie, Pretoria.

Van der Watt, J. 1996. Persoonlike onderhoud. 20 Mei, Pretoria.

Van der Westhuizen, P.C. (red). 1990. *Doeltreffende Onderwysbestuur*. Pretoria: HAUM.

Van der Westhuizen, P.C. (ed). 1997. *Effectice Educational Management*. Pretoria: Kagiso.

Van der Westhuizen, P.C. & Theron, A.M.C. 1994. Human resources in education: an integrated holistic approach. *South African Journal of Education,* 14(2):69-73.

Van Rensburg, C.J.J., Landman, W.A. & Bodenstein, H.C.A. 1994. *Basiese begrippe in die Opvoedkunde*. 1ste druk, 6de uitgawe. Pretoria: Orion.

Vaughn, S., Schumm, J.S. & Sinagub, J. 1996. *Focus group interviews in education and psychology*. London: Sage Publications.

Venter, A. 1997. Persoonlike onderhoud. 17 April, Pretoria.

Video, 16 Februarie 1994: BEC 100 (Research project: group 1). Pretoria: University of South Africa.

Video, 16 Maart 1994: BEC 100-M (Research project: group 2). Pretoria: University of South Africa.

Video, 21 April 1994: BEC 100-M (Research focus group 3). Pretoria: University of South Africa.

Video. (n.d). *You can make a difference* (Leo Buscaglia).

Vogt, J.F. & Murrell, K. L. 1990. *Empowerment in organizations: how to spark exceptional performance*. San Diego: University Associates.

Vos, C. & Muller, J. 1991. *God, mens en wêreld*. Halfweghuis: Orion.

Wellins, R.S., Bynham, W.C. & Wilson, J.M. 1991. *Empowered teams: creating self-directed work groups that improve quality, productivity, and participation*. San Francisco: Jossey-Bass.

Winfield, I. 1988. *Learning to teach practical skills: a self-instruction guide*. 2nd edition. London: Kogan Page Limited.

Wright, P.L. 1996. *Managerial leadership*. London: Routledge.

Zorn, T.E. & Violanti, M.T. 1993. Measuring leadership style: a review of leadership style instruments for classroom use. *Communication Education,* 42(1):6.