

**'N KWALITATIEWE EVALUERING VAN LEIERSKAPMODELLE VIR  
PREADOLESENTE**

**deur**

**JACOBUS JOHANNES LIEBENBERG**

**Ter gedeeltelike vervulling van die graad  
PHILOSOPHIAE DOCTOR (PSIGOTERAPIE)**

**in die**

**Fakulteit Geesteswetenskappe**

**Universiteit van Pretoria**

**November 2004**

**PROMOTOR: PROF V ROOS**

## **ABSTRACT**

Relatively few people occupy formal leadership positions in their lives. Yet everyone must make decisions in the context of their different roles in life and different positions in society which will influence other people in their environment.

Most South African primary schools have leadership models and appointment procedures which culminate in a "formal leadership crush" in the 12th and 13th year of the developing preadolescent. This period is described in literature as a critical development period and serves as a foundation for the forming of identity in the adolescent period which follows it.

The purpose of this research is to investigate the appropriateness of existing leadership models for preadolescents in a social context. Two leadership models are relevant. The first model is the traditional appointment of a core group of leaders for a period of a year, who must perform certain tasks. The second model developed in response to bigger pressure to democratize the leadership process in schools and assumed the form of a committee system. Learners are divided into committees, chairpersons and vice-chairpersons are elected and learners are jointly responsible for performing certain tasks. At the end of the year a core group of high-profile leaders are then appointed.

A qualitative research method which follows an inductive, exploring approach was selected, because this method acknowledges the complexity of the phenomenon. Data was content-analytically processed by means of Atlas.ti.

The application of different leadership models in the preadolescent development

phase is a complex issue. The results indicate that children realize that competence, exemplariness, diligence, hard work, being reliable for teachers, performance and leadership qualities are less important than popularity, familiarity and acceptability among the peer group.

In addition the election procedure is inconsequent, because children are brought under the impression that they are being identified as leaders, while at the same time there is a so-called "democratic" process over which children and teachers have no control.

Leaders' primary tasks are supervision, discipline and the maintenance of order. This position implies the potential for conflict, because fellow learners are not recognized as authority figures and because the leaders also do not have enforceable authority. Formal leadership models also do not recognize the informal peer group ordering of the participants in the process, and inferiority and a feeling of disempowerment are the result of a situation where a formal role is assigned to someone who is not recognized in the group. The misfit between the demands which a social environment makes of children in the preadolescent development phase may possibly be the cause of the manner in which children's emotional, behavioral and social development disturbances manifest.

Primary school leadership models as evaluated in this study, influence the development and end result of the spontaneous development of the preadolescent with regard to the physical, cognitive-moral and psycho-social development. The compulsory participation in a leadership model in grade 7 has a disruptive and disturbing impact on the preadolescent's development.

Proposals for the reviewing of leadership models include the establishment of structure, mentorship and personal involvement and supervision by teachers. That means that time and energy must be spent *with* the preadolescent, so that behavior and learning may take place by means of modeling and facilitation.

Key words:

Preadolescent leadership, Leadership behavior, Learners' council, Prefect system, Primary school leaders, Preadolescent development, Critical development moment, Leadership models, Tasks of leaders, Qualitative research.

## OPSOMMING

Formele leierskapposisies word deur relatief min mense in hulle lewensloop bekleed. Tog moet elkeen vanuit verskillende lewensrolle en in posisies in die samelewing besluite neem wat ander mense in sy omgewing beïnvloed.

Die meeste Suid-Afrikaanse laerskole het leierskapmodelle en aanwysingprosedures wat kulmineer in 'n "formele leierskapdrukgang" in die 12-13 de jaar van die ontwikkelende preadolesent. Hierdie tydperk word in die literatuur as 'n kritiese ontwikkelingstydperk beskryf en dien as basis vir die identiteitsvorming van die adolessente tydperk wat daarop volg.

Die doel van hierdie navorsing is om die toepaslikheid van bestaande leierskapmodelle vir preadolesente in 'n sosiale konteks te ondersoek. Twee leierskapmodelle is ter sprake. Die eerste model is die tradisionele aanwysing van 'n kerngroep leiers vir die tydperk van 'n jaar wat bepaalde take moet verrig. Die tweede model het ontwikkel na aanleiding van groter druk om die leierskapproses in skole te demokratiseer en 'n komiteestelsel het ontwikkel. Leerders word in komitees verdeel, voorsitters en ondervoorsitters word gekies en is gesamentlik verantwoordelik vir die uitvoering van sekere take. Aan die einde van die jaar word 'n kerngroep hoë-profiel leiers dan aangewys.

'n Kwalitatiewe navorsingmetode wat 'n induktiewe, eksplorerende benadering volg is gekies omdat hierdie metode die kompleksiteit van die fenomeen erken. Data is met behulp van Atlas.ti inhoudsanalities ontleed.

Die toepassing van verskillende leierskapmodelle in die preadolesente ontwikkelingsfase is 'n komplekse saak. Die resultate dui aan dat leerders beseft dat bekwaamheid, voorbeeldigheid, pligsgetrouheid, harde werk, om 'n staatmaker vir die onderwyser te wees, prestasie en leierskap, ondergeskik is aan populariteit, bekendheid en aanvaarbaarheid onder die portuurgroep.

Verder is die verkiesingsprosedures inkonsekwent, aangesien leerders onder die indruk gebring word dat hulle geïdentifiseer word, maar terselfdertyd is daar 'n sogenaamde "demokratiese" proses is waarvoor kinders en onderwysers geen beheer het nie.

Leerlinge-leiers se primêre take is toesighouding, dissiplinering en die handhawing van orde. Hierdie posisie impliseer die potensiaal vir konflik aangesien medeleerlinge leiers nie as gesagsfigure erken word en hulle ook nie afdwingbare gesag het nie. Formele leierskapmodelle erken ook nie die informele portuurgroepordening van die deelnemers aan die proses nie en indien 'n formele rol aan iemand toegeken word wat nie in die informele groep erken word nie, word minderwaardigheid en 'n gevoel van ontmagtiging in die konteks geskep. Die mispassing tussen die eise wat deur 'n sosiale omgewing aan kinders in die preadolesente ontwikkelingsfase gestel word, kan moontlik die oorsaak wees vir die wyse waarop kinders se emosionele, gedrag- en sosiale ontwikkelingsversteurings manifesteer.

Laerskoolleierskapmodelle soos in hierdie studie geëvalueer beïnvloed die verloop en die eindresultaat van die spontane ontwikkeling van die preadolesent ten opsigte van fisiese, kognitief-morele en psigososiale ontwikkeling. Die verpligte deelname aan 'n leierskapmodel in graad 7 manifesteer het 'n ontwrigtende en versteurende impak op die preadolesent se ontwikkeling.

Voorstelle vir die hersiening van leierskapmodelle is die daarstelling van struktuur, mentorskap en persoonlike betrokkenheid en supervisie. Dit beteken dat tyd en energie *saam* met die preadolesent gespandeer moet word sodat gedrag en leer deur middel van modellering en fasilitering kan plaasvind.

Sleutelwoorde:

Preadolessente leierskap, Leierskappedrag, Leerlingraad, Prefekte-stelsel, Laerskool leiers, Preadolessente ontwikkeling, Kritiese ontwikkelingsmoment, Leierskapmodelle, Take van leiers, Kwalitatiewe navorsing

**INHOUDSOPGAWE**

<b>Hoofstuk 1: Inleiding</b>	<b>1</b>
1.1 Agtergrond en motivering vir die studie	1
1.2 Doel van die studie	2
1.3 Metodologie	3
1.4 Oorsig van die studie	4
<b>Hoofstuk 2: Leierskap in Suid-Afrikaanse laerskole</b>	<b>5</b>
2.1 Inleiding	5
2.2 Agtergrond	5
2.3 Die konsep <i>leierskap</i>	12
2.4 Die doel van leierskap binne die skool	20
2.4.1 Die volwasse perspektief	20
2.4.2 Die leerling se perspektief	22
2.5 Leierstrukture in die laerskool	24
2.5.1 Klasleiers of klaskapteins	24
2.5.2 Leerlingraadslede	25
2.5.3 Hoofleiers en onderhoofleiers	26
2.5.4 Kultuurleiers	26
2.5.5 Sportleiers	27
2.5.6 Informele leiers	27
2.6. Leierskapontwikkeling	28
2.7 Faktore wat bydra tot die ontwikkeling van leierskapgedrag by kinders	29
2.7.1 Interpersoonlike konteks	29
2.7.1.1 Die gesin	29
2.7.1.2 Portuurgroepinteraksie	31
2.7.1.3 Die skoolkonteks	33
2.7.2 Intrapsigiese aspekte	35
2.7.3 Verstandelike bekwaamheid	35
2.8 Samevatting	37
<b>Hoofstuk 3: Ontwikkeling van die preadolesente kind</b>	<b>38</b>
3.1 Inleiding	38
3.2 Preadolesente ontwikkelingsdimensies	40
3.2.1 Liggaamlike ontwikkeling	40
3.2.2 Kognitiewe ontwikkeling	42
3.2.3 Morele ontwikkeling	45
3.2.4 Psigososiale ontwikkeling	49
3.2.4.1 Ontwikkelingstake	49
3.2.4.2 Ontwikkelingsverskille	50
3.2.4.3 Identiteitsontwikkeling	56
3.2.4.4. Sosialiseringstekste	58
3.2.4.4.1 Ouers	59
3.2.4.4.2 Gemeenskap	59
3.2.4.4.3 Skool	60
3.2.4.4.4 Portuurgroep	63
3.3 Preadolesente ontwikkeling en leierskap	66
3.4 Samevatting	72



<b>Hoofstuk 4: Die navorsingsproses</b>	<b>73</b>
4.1. Inleiding	73
4.2. Die doel van die navorsing	73
4.3. Navorsingsmetode	73
4.3.1 Kwalitatiewe navorsing	73
4.3.2 Persoonlike refleksiwiteit	76
4.3.3 Die navorsingsprojek	80
4.4. Data-insameling	81
4.4.1 Wyse van data-insameling	81
4.4.1.1 Fokusgroepe	81
4.4.1.2 Skriftelike opdragte	83
4.4.2 Die proses van dataversameling	83
4.4.2.1 Evaluasie van die bestuurspan en onderwysers	83
4.4.2.2 Evaluasie van die tradisionele leierskapmodel: graad 7-kindere	85
4.4.2.3 Evaluasie van die nuwe leierskapmodel: graad 7-kindere	85
4.5 Tradisionele en nuwe leierskapmodelle	86
4.5.1 Die tradisionele leierskapmodel: die leerlinggraad of prefekte	86
4.5.2 Die beplande nuwe leierskapmodel: die komiteemodel	87
4.5.2.1 Operasionalisering	87
4.5.2.2 Die Komitees	88
4.5.2.3 Skema vir laerskoolleierontwikkeling	91
4.6 Verifiëring	92
4.7 Die data-analiseproses	93
4.7.1 Stap 1: Oop kodering	95
4.7.2 Stap 2: Aksiale of teoretiese kodering	96
4.7.3 Stap 3: Selektiewe kodering	96
4.8 Opsomming	97
<b>Hoofstuk 5: Resultate</b>	<b>98</b>
5.1 Inleiding	98
5.2 Metode en voorbeeld van data-ontleding	99
5.3 <b>Resultate: bestuurspan en onderwysers (selektiewe kodering)</b>	102
5.3.1 Die konsep <i>leierskap</i>	102
5.3.1.1 Verwagtings van leiers	107
5.3.1.2 Take van leiers	110
5.3.2 Rasionaal vir leierskap	112
5.3.2.1 Bevestiging en instandhouding van die status quo	112
5.3.2.2 Statutêre basis vir verandering van leierskapmodel	113
5.3.2.3 Demokrasie en deelname	114
5.3.2.4 Regverdigheid	116
5.3.2.5 Ontwikkeling van lewensvaardighede	117
5.3.3 Preadolesente ontwikkelingsperspektief	118
5.3.4 Operasionalisering en leierskapidentifisering	121
5.3.5 Die titel	126
5.3.6 Voorbereiding en vaardighede	128
5.3.7 Operasionalisering van voorgestelde nuwe model	133
5.3.8 Samevatting	139
5.4 <b>Resultate: tradisionele leierskapmodel</b>	140
5.4.1 Resultate: Kindere wat nie as leiers gekies is nie	140
5.4.1.1 Selektiewe kodering: kindere wat nie as leiers gekies is nie	142
5.4.2 Resultate: Kindere wat as leiers gekies is	168
5.4.2.1 Selektiewe kodering: kindere wat as leiers gekies is	171

5.5	<b>Resultate: Nuwe leierskapmodel</b>	192
5.5.1	Agtergrond	192
5.5.2	Selektiewe kodering: fokusgroepe	195
5.5.2.1	Leierskapdimensies	195
5.5.2.2	Die implementering van die nuwe leierskapmodel	206
5.5.2.3	Intrapsigiese fasette	235
5.5.2.4	Interpersoonlike fasette	237
5.5.2.5	Voorstelle en kommentaar	244
5.6	Samevatting	246

## **Hoofstuk 6: Integrasie en aanbevelings 247**

6.1	Inleiding	247
6.2	Preadolesente ontwikkelingsperspektief	247
6.3	Liggaamlike ontwikkeling	249
6.4	Kognitiewe vaardighede	252
6.5	Morele kwessies	253
6.6	Emosionele aspekte	254
6.7	Die psigososiale konteks	255
6.7.1	Die ouers	255
6.7.2	Onderwysers	256
6.7.3	Portuurgroep	257
6.8	Toepaslikheid van leierskapmodelle in die preadolesente ontwikkelingsfase	259
6.9	Beperkings van die navorsing	263
6.10	Aanbevelings	264
6.11	Opsomming	265

### **LYS VAN FIGURE**

Figuur 4.1	Opdrag aan onderwyser	84
Figuur 4.2	Opdrag aan graad-7-leerders	85
Figuur 4.3	Laerskoolleierontwikkeling	91
Figuur 5.1	Opdrag aan graad-7-leerders	139
Figuur 5.2	Opdrag aan graad-7-leerders	168

### **LYS VAN TABELLE**

Table 4.1	Pligstate vir komitees	88
Tabel 5.1	Die leierskaptitel (Aksiale kodering)(stap 2)	99
Tabel 5.2	Die leierskaptitel (Aksiale kodering)(stap 2)	141
Tabel 5.3	Verdeling tussen vriende (Aksiale kodering)(stap 2)	169
Tabel 5.4	Balkies (Aksiale kodering)(stap 2)	193

## HOOFSTUK 1

### INLEIDING

#### 1.1 AGTERGROND EN MOTIVERING VIR DIE STUDIE

Navorsing oor leierskapprosesse by preadolesente kinders binne die Suid-Afrikaanse opvoedkundige struktuur is grootliks afwesig. Sommige skole eksperimenteer lukraak met alternatiewe leierskapmodelle, maar nog nie een model is wetenskaplik nagevors nie.

Skoolinstellings is struktureel op die feodale magsisteem gebaseer en skoolleiers funksioneer as een van die hiërargieë in die sisteem. Samelewingstrukture blyk al hoe meer die vorm aan te neem van 'n postmoderne funksionering waarbinne die feodale struktuur telkens bevraagteken word. Barker (1997) kom tot die gevolgtrekking dat die navorsing oor leierskap gebreke toon, vanweë die gebruik van verouderde teoretiese raamwerke waarmee nuwe verskynsels beskryf word.

Geen studie is tot dusver gedoen wat die verband tussen die institusionele demokratiese prosedures en die emosionele welvaart van die ontwikkelende preadolesent ondersoek nie. Die ervarings van “om gekies te word” of “om nie gekies te word nie” is op preadolesente ontwikkelingsouderdom 'n gebeurtenis wat verreikende implikasies het vir die latere ontwikkeling van die preadolesent.

Formele leierskapposisies word deur relatief min mense in hulle lewensloop bekleed. Tog moet elkeen vanuit verskillende lewensrolle en in posisies in die samelewing besluite neem wat ander mense in sy omgewing beïnvloed. Vanuit hierdie lewensposisie kan geen mens leef sonder om 'n informele leiersrol te hê nie. Die voorbereiding om 'n leiersrol te bekleed is 'n konstante aspek

van die opvoeding en ontwikkeling van die mens van sy geboorte af. Voorbereiding vind plaas binne die konteks van die totale ontwikkelingstake van die groeiende mens.

Skoolinstellings dwarsoor die wêreld het direkte toegang tot en invloed op ontwikkelende kinders, wat bepalend is vir die rolle wat die kind as volwassene in sy lewe sal hê. Die meeste Suid- Afrikaanse laerskole het leierskapmodelle en aanwysingsprosedures wat kulmineer in 'n "formele leierskapdrukang" waarvan geen kind kan ontsnap nie. Daar is sterk bewyse dat die betekenis en belangrikheid wat aan leierskap toegeken is, ideologies beklemtoon is. Die eerste institusionele demokratiese drukang vind plaas wanneer die ontwikkelende kind ongeveer 12 jaar oud is. Hierdie tydperk in die ontwikkelende kind se lewe word meesal in die literatuur beskryf as 'n sensitiewe of kritiese ontwikkelingstydperk (Wenar & Kerig, 2000). Die jong kind is vatbaar vir leer op kognitiewe, emosionele en interpersoonlike vlak. Ervaring met betekenisvolle ander mense en instellings tydens hierdie ontwikkelingsouderdom het verreikende gevolge en dien as basis vir die adolessente tydperk van identiteitsvorming wat volg. Daarom kan die instelling van leierskapmodelle op laerskool as 'n normatiewe invloed op die kohort preadolessente beskou word. Die belangrikheid van leierskap in laerskole met 'n wit Afrikanertradisie moet verstaan word teen die sosiopolitieke agtergrond waar die Christelik-Nasionale gedagtelyn in die opvoedkundige instellings van die land voor 1994 deur wetgewing voorgeskryf is (De Wilzem, 1988; Follet, 1985; Jarvis 1992; Strydom, 1970; Tierney, 1996; Weber, 1985) en die doelstelling was om leiers te produseer wat uiteindelik 'n bepaalde wêreldbeskouing moes uitleef en in stand hou.

## **1.2 DOEL VAN DIE STUDIE**

Die doel van die navorsing is om die toepaslikheid van bestaande leierskapmodelle vir kinders in die preadolessente ontwikkelingsfase vanuit die ontwikkelingsperspektief te ondersoek.

### 1.3 METODOLOGIE

Tydens die literatuurstudie is tot die gevolgtrekking gekom dat die beleid en toepassing van leierskappraktyke in die laerskool nie die unieke ontwikkelingsbehoefte van preadolesse in ag neem nie. 'n Ideologiese raamwerk is nagevolg, selfs in die ontwerp van die navorsing, ongeag die spesifieke behoeftes van die kinders wat in daardie konteks funksioneer. Die ideologiese raamwerk was eerder die bepaler van denke oor leierskap by kinders. Bell en Bromnick (2003:205) verduidelik sulke navorsing soos volg: "Such research tends to be dominated by 'adultist' ideas, with an implicit assumption that the young people's opinions and feelings are peripheral to the understanding of issues that fundamentally affect them."

In die lig van bogenoemde is die navorsing volgens die kwalitatiewe navorsingsmetode geïmplementeer aangesien tradisionele navorsingsmetodes neig om preadolesse as 'n homogene groep voor te stel, wat min ruimte laat vir verskillende opinies en ervarings (Bell & Bromnick, 2003). Dit is belangrik om te weet wat preadolesse en onderwysers omtrent leierskap verstaan en hoe dit in die skoolkonteks toegepas word (Bresnen, 1995; Bryman, 1995). 'n Induktiewe, eksplorerende benadering is gevolg omdat teorieë nie beskikbaar is om preadolesse leierskapgedrag te verstaan nie en 'n teorie daarvoor ontwikkel moet word (Creswell, 1998; Parry, 1998). Die gebruik van kwalitatiewe navorsing reflekteer die werklike lewe en dit verskaf ryk, kleurvolle en beskrywende detail (Conger, 1998; Neuman, 2000; Silverman, 1993). Die belewenisse en persepsies van die vernaamste deelnemers aan hierdie navorsing, naamlik die preadolesse, word in hierdie navorsing weergegee (Bryman, 1995). 'n Kwalitatiewe navorsingsmetode stel die navorser in staat om die fenomeen in die natuurlike omgewing van die skool te ondersoek en data word persoonlik en binne die konteks versamel (Bryman, Stephens & À Campo, 1996; Conger, 1998; Creswell, 1998; Punch, 1998; Silverman, 1993). Hierdie werkswyse hou rekening met die kompleksiteit van leierskap in die laerskool

asook die identifisering van basiese sosiale prosesse (Conger, 1998; Flick, 1998; Parry, 1998). Die navorser het 'n aansienlike tyd binne groepsverband met kinders gespandeer. Waarnemings en persoonlike ervarings van die kinders se gedrag, emosionele disposisies en gesindheid kon gedoen word en is ingesluit in die resultate. Creswell (1998) is van mening dat die kwalitatiewe benadering die navorser se rol as aktiewe leerder, in plaas van die “expert”, beklemtoon. Data is met behulp van inhoudsanalises ontleed en die bevindinge werp lig op verskeie aspekte van leierskap vanuit die perspektief van die preadolesent.

#### **1.4 OORSIG VAN DIE STUDIE**

Om die doel van die studie te bereik moes die literatuur oor leierskap by die preadolesent en die ontwikkelingsdimensies by die preadolesent met leierskapontwikkeling in gedagte gelees word. In hoofstuk 2 word die verskynsel van leierskap by die preadolesent vanuit die literatuur belig. Hoofstuk 3 fokus op die fisiese, kognitiewe en morele, en psigososiale ontwikkeling van die preadolesent. Hoofstuk 4 verduidelik die navorsingsmetode en -proses wat gevolg is. Die resultate word bespreek in hoofstuk 5. Laastens word die resultate en literatuur as 'n geïntegreerde geheel aangebied in hoofstuk 6.

## HOOFSTUK 2

### LEIERSKAP IN SUID-AFRIKAANSE LAERSKOLE

#### 2.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word 'n oorsig gegee oor leierskappraktyke wat in Suid-Afrikaanse laerskole aangetref word teen die agtergrond van ontwikkelingskwessies van belang in hierdie ouderdomsgroep.

#### 2.2 AGTERGROND

In resente bronne oor ontwikkelingsielkunde word hoofsaaklik verwys na leierskappraktyke in die laat-adolessente ontwikkelingsfase (Kail & Cavanaugh, 2000; Shaffer, 2000). In die bronne word melding gemaak van spontane en ontwikkelende leierskapgedrag as 'n funksie van die normale interaksie en spontane groepsgedrag by kinders en preadolessente (Yamaguchi, 2001). Dit sluit geleenthede en aktiwiteite in waar spesifieke rolle beoefen word, soos byvoorbeeld as 'n sport-, span-, of klasleier (Berger, 1994; Hook, Watts & Cockcroft, 2002; Kail & Cavanaugh, 2000; Newman & Newman, 1997; Sigelman, 1999; Shaffer, 2000). Laasgenoemde leierskappraktyke het nie primêr ten doel om kinders te identifiseer en vir 'n aaneenlopende tydperk aan te wys as potensiële leiers met formele status en verantwoordelikhede nie. Die aanwysing van sulke leiers word geassosieer met vaardighede wat toepaslik is vir die situasie.

Aktiewe leierskap kom selde voor tien of elf jaar voor aangesien spontane groep- en subgroepvorming tydens die preadolessente tydperk 'n integrale deel van die kind se sosiale ontwikkeling is (Newman & Newman, 1997; Sullivan, 1969). Volgens Weber (1985, p.3) kom

“egte leierskap”, wat gedefinieer word as die suksesvolle bekleding van ‘n leiersposisie, eers werklik ter sprake wanneer kinders die hoërskooltydperk of die adolessente ontwikkelingsfase betree. Milson (in Weber, 1985) het die konsep *voorvolwasse leiers* ontwikkel. Volgens hom is die voorvolwasse leier onmisbaar in die poging om effektief beheer en invloed uit te oefen op sekere jeug subkulture. Dit kan toegepas word in byvoorbeeld die bekamping van jeugmisdaad.

Weinig inligting is beskikbaar oor die ontstaan van leerlingrade aan Suid-Afrikaanse skole. Die praktyk dat daar in laerskole aan die einde van leerders se graad ses-skooljaar ‘n klein groepie aangewys word wat deur die loop van hulle laaste jaar in die laerskool as leiers, prefekte, onderhoofleiers of hoofleiers optree, is ‘n algemeen aanvaarde verskynsel. Die leerlingraad is waarskynlik ‘n nalatenskap van die “English Grammar School”-tradisie. Die vroegste aanduiding van leerlingrade aan Suid-Afrikaanse wit skole is reeds in 1940 (Du Plessis, 1994). Dit word nie in die junior skoolfase in die internasionale skoolkonteks deur leidende ontwikkelingsliteratuur gerapporteer nie (Berger, 1994; Hook et al., 2002; Kail & Cavanaugh, 2000; Newman & Newman, 1997; Sigelman, 1999; Shaffer, 2000; Yamaguchi, 2001).

In 'n ondersoek in Nieu-Suid-Wallis in Australië word gerapporteer dat laerskole 'n historiese perspektief het op navraag oor leerderleierskap. Die aanname word gemaak dat daar nog altyd prefekte was (Buscall, Guerin, Macallister & Robson, 1994). Dit blyk uit die internasionale literatuur dat leerderleierskap nie as 'n aspek in die ontwikkelende kind se bestaan beskou word wat so noemenswaardig is dat dit baie aandag verdien nie. Dit word ook bevestig in Buscall et al. (1994) se ondersoek wat aandui dat die rol van prefekte in laerskole baie basies van aard is. Die rol van prefekte, soos in die literatuur genoem, was hoofsaaklik dié van skynhoofde (“figureheads”) deurdat die kind gekies is omdat die opinie gehuldig is dat hy of sy 'n goeie rolmodel vir ander is, akademies gemiddeld presteer, betroubaar is en oor die algemeen toepaslike en goeie gedrag vertoon. Kok, Smith en Swart (1992) beweer dat leerlingrade in die



Suid-Afrikaanse konteks ontstaan het omdat personeel van skole “verheerlikte” verkeerspolisie nodig gehad het (p.61). Alhoewel die prefeksisteem algemeen is, het Buscall et al. (1994) bevind daar is ook skole wat die konsep van leerderleierskap vir laerskole verwerp omdat die verantwoordelikheid te groot is vir sulke jong kinders. Die skole het die beskouing dat daar in die laerskool 'n groot moontlikheid is dat die leiersrol misverstaan word deur sulke jong kinders. Sommige kinders sien dit as 'n geleentheid om baas te speel oor ander kinders. Die gevolgtrekking is gemaak dat dit eerder 'n magspel tussen kinders skep as wat dit die potensiële leierskapvaardighede van kinders ontwikkel. Ook Follet (1985, p.32) deel die oortuiging as hy sê: “The potential of the majority is overshadowed by the disproportionate recognition accorded to a relatively insignificant elite.” Sy kritiese maar waardevolle beskouing figureer selde binne die navorsingsliteratuur van sy tyd.

Daar word buitengewone waarde en betekenis aan skoolleiersposisies in die Suid-Afrikaanse konteks verleen. Publikasies oor leierskap in die skoolkonteks met die fokus op die identifisering en ontwikkeling van leiers, veral voor 1994, getuig hiervan. Dit moet in 'n breër konteks verstaan word en gevolglik word 'n kort historiese agtergrond gegee. Turner (in Jarvis, 1992, p.14) dui aan dat “unless we bring in the past we cannot fully understand why the present is as it is”. Volgens die kontekstuele ontwikkelingsbenadering behoort ontwikkeling verstaan te word teen die agtergrond of konteks waarbinne dit plaasvind (Gromly in Hook et al., 2002; Tierney, 1996). In dié verband argumenteer Barker (1994, p.51) dat “neither culture, not leadership can be understood by itself”. Leierskap en die konteks waarbinne dit geskied is volgens Barker onlosmaaklik van mekaar. Daarvolgens moet enige nadenke oor die konstruk *leierskap* 'n analise van die konteks insluit.

Suid-Afrikaanse literatuur oor skoolleierskap bestaan hoofsaaklik uit ongepubliseerde verhandelinge, monografieë en kerkgeskrifte wat herhalend in temas is en selde werklike nuwe

perspektiewe oplewer. Baie is geskryf en gedoen om 'n ideologiese standpunt te ondersteun (Cawood & Swartz, 1981; Cawood, Kapp & Swartz, 1989; De Beer, 1992; De Wilzem, 1988; Firmani, 1982; Hendrikz, 1983; Strydom, 1970; Theunissen, 1985; Van Zyl, 1957; Weber, 1985). Leerderleierskap as konsep word hanteer asof dit van toepassing is op kinders van alle ouderdomsgroepe. Navorsing fokus meesal op leierskap binne die hoërskoolkonteks, maar word vry algemeen net so gedupliseer en gebruik in die laerskoolkonteks. Navorsingtemas sluit in die identifisering van leerlingrade (Blaauw, 1990; Coetzee, 1987; Smith, 1982; Van der Merwe, 1976), riglyne vir die verkiesing van leerlingrade (De Beer, 1992), en die opleiding van leerlingrade (Firmani, 1982; Hendrikz, 1983; Strydom, 1970; Theunissen, 1985). Meer resente navorsing oor skoolleierskap is gestimuleer deur die nuwe onderwysbedeling in Suid-Afrika, waar die fokus verskuif het na verteenwoordigende leerlingrade wat volgens die Witskrif oor Onderwys en Opleiding (Artikel 3 (10, 11)) in hoërskole geïmplimenteer moet word. (Du Plessis, 1994; Kok, 1997). Geen statutêre beleidstukke oor leierskap in laerskole is egter beskikbaar nie.

Dit is opmerklik dat die navorsing en bronne voor 1994 onderlê word deur 'n Christelik-Nasionale lewensfilosofie. Volgens Kruger (1988) moet laasgenoemde in historiese konteks verstaan word as verwysende na 'n mengsel van ideologieë, naamlik Protestantisme, en spesifiek Calvinisme en Afrikanerwees. Die algemene aanname ten opsigte van leiers, ook van diegene wat leiersposisies vervul in die laerskool, het ontstaan uit die verwagting dat “die skool [...] dit aan sy ouerbevolking en leerderbevolking verskuldig [is] om geïdentifiseerde leierskapmoontlikhede op 'n Christelike, nasionale wyse so doeltreffend moontlik te ontwikkel” (De Wilzem, 1988, p.1). Althusser (in Jarvis, 1992) se mening oor laasgenoemde uitgangspunt is dat onderwys inherent ideologies gedrewe is. Hy beweer dat kennis in die skole in Westerse lande versteur word deur “a massive inculcation of the ideology of the ruling class” (p.21). Hy argumenteer verder dat die dominante ideologie homself verskuil deur die skool valslik as 'n neutrale omgewing voor te hou.

Dit is opvallend dat die navorsing en beskrywings oor leierskap by kinders in die Suid-Afrikaanse konteks nie fokus op die kind as 'n unieke, ontwikkelende mens nie (De Wilzem, 1988). Dit fokus nie net deurgaans op die vaardighede, rolle, take, eienskappe, identifisering en ontwikkeling van "leierskap" (nie die kind nie) nie, maar veral op die ideologiese raamwerk van die Christelik-Nasionale filosofiese uitgangspunt, as bepalende norm. In dié verband rig Jarvis (1992, p.13) 'n versigtige waarskuwing dat "we need to be sensitive to the balance between educational aspirations primarily beneficial to the youngster and ones principally beneficial to society". Du Plessis (1994) ondersteun die standpunt met haar gevolgtrekking nadat die doelstellings van leerlingrade wyd geëvalueer is. Sy maak die volgende gevolgtrekking: "Die feit dat bevordering van patriotisme [...] 'n kardinale rol by die doelstellings speel, plaas leerlingrade oënskynlik in diens van 'n hoër gesag en nie in 'n verteenwoordigende en verantwoordelike posisie teenoor die leerlinge in hulle skool nie." (p.33).

Die skool is tradisioneel in internasionale en nasionale konteks beskou as die primêre instelling waar goeie burgerskap en leiers ontwikkel kan word (Berman, 1997; De Wilzem, 1988; Harman, 1979, Hendrikz, 1983; Strydom, 1970; Van Zyl, 1957; Weber, 1985). Die skool as 'n opvoedingsinstelling is hoofsaaklik verantwoordelik vir die aanleer van norme en waardes en nie net die oordrag van kennis en vaardighede nie. Leierskap is beskou as een van die kernaspekte wat die sukses van kinders en die kinders se toekoms as Christen wit Afrikaners sou verseker. Dit kan afgelei word uit aanhalings soos die volgende:

- "jeugdige leiers is die volksleiers van môre" (Weber, 1985, p.3).
- "vir die handhawing van die leierskapsposisie wat die blanke in Suidelike Afrika vervul, en daarmee vir die handhawing van die Westerse beskawing, is opvoeding ons beste waarborg" (Van Zyl, 1957, p.5).
- "die maatskappy het leiers nodig om die gesekulariseerde mens van die magte van die duisternis te red" (Strydom, 1970, p.11).

- “dit is geen geheim nie dat die Republiek ‘n tydperk tegemoet gaan waar daar besondere hoë eise aan elke burger gestel gaan word” (Strydom, 1970, p.11).
- “die Afrikanerkultuur gerugsteun deur die Christelik-Reformatoriese lewens en wêreldbeskouing behoort vir die Afrikanerleiers hulle agtergrond te lewer van waaruit hul doel en taak moet stel vir die toekoms ... in kerk, gesin, skool universiteitslewe ...” (Strydom, 1970, p.56).
- Dit gaan hier om die behoud van die klein blanke bevolkingsgroep ... wat tans deur vreemde invloede bedreig word (Kotzee in Hendrikz, 1983).
- Die toekoms in hierdie belofteryke land van ons sal nie deur wette, geld of die geweer beslis word nie, maar deur die gehalte en voortreflikheid van ons leiers (Esterhuizen in Hendrikz, 1983).
- “Die uiteindelijke doel met leieridentifikasie in die Afrikaner se partikuliere opset, is om te voorsien in die behoefte aan leierskap op alle terreine van die lewe” (Smith,1982, p.89).

Die belangrikheid van leierskap in wit Afrikaner laerskole moet dus verstaan word teen die sosiopolitieke agtergrond waar die Christelik-Nasionale gedagtelyn in die opvoedkundige instellings van die land deur wetgewing voorgeskryf was (De Wilzem, 1988; Follet 1985; Jarvis 1992; Strydom, 1970; Tierney, 1996; Weber,1985).

Hierdie doelstellings om leiers te produseer wat uiteindelik ‘n bepaalde wêreldbeskouing moes uitleef en in stand hou, word bevestig en beklemtoon deur die Jeugweerbaarheidsprogramme wat in 1968 deur die destydse Transvaalse Onderwysdepartement (TOD) in samewerking met die Departement Verdediging geïnisieer is en in 1972 geïmplementeer is. Die program moet gesien word teen die agtergrond van die werklikheid en persepsie dat daar verskerpte ideologiese aggressie, fisies sowel as geestelik, teen Suid-Afrika was (Koekemoer, in Hendrikz (1983)) en die verstedeliking en massifikasie van die mens (Harman, 1979; Hendrikz, 1983; Strydom, 1970; Weber,1985). Die implementering van weerbaarheidsprogramme vir hoër- en

laerskole is deur ten minste een onderwysersliggaam as indoktrinasie beskou (Jarvis, 1992). Om die tekorte van die weerbaarheidsprogram te ondervang is 'n reuse- en verbeeldingryke projek, naamlik die veldskoleprogram, geïmplimenteer wat volledig gesubsidieer is deur die T.O.D. Alhoewel leierskap aanvanklik nie voorkom in die motivering van die projek nie, blyk dit gou dat leierskapidentifisering en die ontwikkeling van leierskappotensiaal vir laer- en hoërskole vinnig 'n hooftokus van die veldskoleprogram geword het (Pasques, in Hendrikz, 1983). Alle Transvaalse skole was verplig om aan die program deel te neem, alhoewel kinders nie verplig was nie.

Verskeie skrywers en beleidsformuleerders maak die gevolgtrekking dat die skool – en dan reeds veral die laerskool – by uitstek geskik is om vroeg reeds die potensiële leiers te identifiseer en te ontwikkel sodat die leier sy rol kan vervul in die samelewing (Hendrikz, 1983). Om hierdie standpunt te ondersteun haal Hanekom (1987) in “Die Unie” (die amptelike mondstuk van die Suid-Afrikaanse Onderwysersunie) navorsing aan wat in die Kaaplandse skole gedoen is. Daarvolgens word 62% van leerders wat op laerskool as prefekte gekies is, in die hoërskool ook tot prefek gekies, en word 70% van gewese laerskoolprefekte wat aan 'n universiteit studeer, tot een of ander leiersposisie gekies. Hierdie statistiese akrobatiese dans lei hom om die uitspraak te maak dat die laerskoolleerlingraad 'n nuttige instrument vir die identifisering van toekomstige leiers is.

Hier is dit weereens duidelik dat preadolessente kinders as unieke ontwikkelende groep nie in gedagte gehou is nie, maar dat die ideologiese oorlewingsideaal, soos verwoord deur die toekomstige leierskap (Jarvis, 1992) en ander doelwitte soos prestasie, kompetisie en sosiale vergelyking (Yamaguchi, 2001) en materiële oorwegings, 'n kragtige rol gespeel het in die betekenisgewing van die “leiersrol” reeds op laerskool. Die kwaliteit van status en belangrikheid wat aan skoolleiers toegeken is, word ondersteun deur die feit dat daar byvoorbeeld besliste

finansiële voordele daaraan verbonde was om leierskapposisies op 'n *curriculum vitae* te kon aandui. Sommige universiteite het selfs beurse toegeken op grond van leierskapposisies in skole (Jarvis, 1992).

In die lig van die voorafgaande kan die gevolgtrekking gemaak word dat, alhoewel die meeste van die gedokumenteerde studies op wetenskaplike werkswyses berus, die beleid en toepassing van leierskappraktyke in die laerskool nie uitsluitlik die unieke ontwikkelingsbehoefte van kinders en preadolessente in ag geneem het nie.

'n Ideologiese raamwerk is nagevolg, selfs in die ontwerp van die navorsing, ongeag die spesifieke behoeftes van die kinders wat in daardie konteks funksioneer. Die ideologiese raamwerk was eerder die bepaler van denke oor leierskap by kinders. Die gevolgtrekking kan selfs gemaak word dat die meeste navorsing indirek gemotiveer is deur ideologiese motiewe. Bowie (2000) beskou hierdie benadering as 'n instrumentele benadering tot leierskap. Dit het met ander woorde nie hier gegaan oor die wetenskap van leierskap op sigself nie, maar oor leierskap met die oog op die behoud van mag binne 'n politieke sisteem. Bell en Bromnick (2003, p.205) verduidelik sulke navorsing soos volg: "Such research tends to be dominated by 'adultist' ideas, with an implicit assumption that the young people's opinions and feelings are peripheral to the understanding of issues that fundamentally affect them."

### **2.3 DIE KONSEP LEIERSKAP**

Daar is 'n magdom literatuur oor leierskap beskikbaar en amper soveel definisies van leierskap as wat daar skrywers oor die onderwerp is (Alvesson, 1996; Barker, 1997; Schneider, Paul, White & Holcombe, 1999). Yukl (in Alvesson, 1996, p.458) sê in dié verband: "the numerous definitions of leadership that have been proposed appear to have little else in common than

involving an influence process.” Barker (1997) beweer dat die invloed van die feodale paradigma van leierskap so dwingend en meesleurend is dat baie skrywers nie eers die behoefte het om die term *leierskap* te definieer nie. Die feodale leierskapparadigma in sy oorspronklike vorm word nog aangewend in die burokratiese organisasie. Die openbare skoolstelsel is hoofsaaklik gefundeer in die burokratiese organisatoriese model en word beskou as die een sosiale struktuur wat die moeilikste is om te verander. Burokrasie word gesien as ‘n organisatoriese struktuur wat bestaan uit ‘n permanente, professionele groep werkers wat georganiseer is in ‘n hiërargie en wat norme toepas (Jarvis,1992).

Dit lyk egter of toekomstige suksesvolle skoolorganisasies sal moet aanpas om kinders te hanteer wat grootword en gevorm is deur 'n oop inligtingsgemeenskap, diverse kulturele blootstelling, 'n gemeenskap wat die regte van individue voorhou en wat in 'n ontwikkelende en groeiende demokratiese kultuur grootword (Pellissier, 2000; Rost, 1991). In die praktyk word definisies van leierskap deur opvoedkundiges aangebied wat reeds die nuwe era se uitdagings begin aanspreek. Die strukture waarbinne dit toegepas moet word bly egter in wese feodaal, hiërargies en elististies; so ook die oortuigings en geloofstelsels van die deursnee volwassene wat by die opvoeding van kinders betrokke is. Dit belemmer die toepassing van nuwe beginsels. Barker (1994) kom tot die gevolgtrekking dat ‘n verskeidenheid name en nuwe woorde ingespan word om sogenaamde nuwe leierskapbenaderings en teorieë aan te dui en te beskryf. Verskeie van die teorieë word aangewend om begripverheldering te verskaf en definisies vir leierskap in die skool te formuleer. Dit sluit in die “great men”-teorieë, persoonlikheids-/karaktereienskaps-teorieë, persoon-situasieteorieë, humanistiese teorieë, groepteorieë, gedragsteorieë, sisteemteorieë en kognitiewe teorieë, leierskapstyle (Kets de Vries,1990; Rost, 1993) en die transendentale-leierskapteorie (Cardona, 2000). Die meeste opleidingshandleidings vir leierskappe en opleiding vir skoolleiers bestaan uit opsommings van leierskapstyle, kenmerke van ideale leiers en gedrag wat leiers behoort te openbaar, en een of

ander vorm van kwasi-psigometriese instrument wat veronderstel is om selfkennis te bied. Dit word ook meesal oor 'n naweek didakties aangebied (Smith, 1991). Hierdie teorieë word uiters krities deur Rost (1991, 1993) hanteer. Hy beskou “ideale leierskapgedrag” as 'n illusie. Leiers gebruik 'n variasie van gedrag en daar is geen lys van gedrag wat mense kan leer om leiers te wees nie. Gedraglyste is so algemeen dat dit betekenisloos is en soms so spesifiek dat dit onmoontlik is om toe te pas in al die verskillende situasies wat 'n leier sou teëkom. Die lyste gedragseienskappe is wensdenkery en nie 'n beskrywing van wat leiers regtig is nie.

Die teorieë oor leierskapstyle is oppervlakkig en manipulerend en hou nie rekening met die ontwikkeling van mense nie. Style hou meer verband met die bestuur en administrasie van take en min met leierskap. Voorts kon die ontledings- en vergelykingsprosedures van honderde eienskapgeoriënteerde studies geen eienskappe isoleer wat leiers moet hê om in leierskap betrokke te wees nie. Die enigste gevolgtrekking wat gemaak is, is dat leiers 'n mate van intelligensie moet hê, oor 'n mate van fisiese stamina moet beskik en dat 'n mate van psigologiese balans van hulp sal wees, maar dat dit nie van kritiese belang is nie. Hy beskryf die leierseienskapresepteboeke as simplisties, onbetroubaar, onproduktief en hopeloos optimisties. Dit is 'n “happy face”-benadering tot leierskapontwikkeling, en het geen noemenswaardige impak nie. Die terme *leier* en *leierskap* word heeltemal oorwaardeer en het talle geassosieerde betekenis; hierdie situasie word deur Follet (1985) beskou as 'n dodelike semantiese slagyster. Die term kan van toepassing gemaak word op persone soos redders, lasposte, herders, militêre bevelvoerders, Hitler, Mandela, predikante, moordenaars, kunstenaars en musici.

Die leierskapteorie is meesal nuttige semantiese gimnastiek maar word weer toegepas in die tradisionele feodale benadering. Dit is dan bloot 'n variasie om te verwys na “die man aan die stuur” of 'n “heroïese individu met spesifieke eienskappe” (Tierney,1996) . Die term *leierskap*



word binne die industriële siening dan meesal gedefinieer deur te verwys na iemand wat 'n hoë posisie beklee. Dieselfde geld ten opsigte van leerderleierskap wanneer kinders as leiers oor ander kinders aangewys word. De Wilzem (1988) bevestig dit as hy beweer dat skoolleiers oor meer status en bevoegdhede beskik as gewone leerders.

Volgens Tierney (1996) behels die postmoderne studie van leierskap in wese die studie van mag. Binne skoolverband verwys die postmoderne studie oor leierskap na die kwessie van definiëring van leierskap, wie ingesluit word, en per definisie wie dan uitgesluit word, en hoe die kultuur van die skoolorganisasie funksioneer om sekere kinders te bevoorreg en ander stil te maak (Tierney, 1996).

Die doel van 'n definisie vir leierskap is dat dit as 'n kriterium gebruik kan word om te besluit of 'n sekere proses leierskap is, of dalk iets anders. Alvesson (1996) betwyfel dit egter of 'n algemene definisie van leierskap enigsins prakties moontlik is. Voorts voer hy aan hy dat definisies nie tred hou met die werklike uitvoering van take nie, en dat dit die vorming van nuwe idees en ander maniere van dink belemmer. Hier kan byvoorbeeld verwys word na Cawood en Swartz (1981), wat die leierskaprol vir kinders as "leiding gee" definieer, terwyl kinders in Powel (1978) se studie die leierskaprol definieer as "polisiemanne wat hulle maats moet oppas". Duidelik is hier twee definisies oor dieselfde aangeleentheid. Die een reflekteer 'n idealistiese perspektief en die ander die harde werklikheid. Ook Bryman et al. (1996) beklemtoon die feit dat leierskap altyd kontekstsensitief is. Hier word veral verwys na die taakstruktuur en die posisie van mag van die kind wat in die leiersposisie aangestel word.

Die meeste definisies wat egter geformuleer word binne die Christelik-Nasionale konteks grens aan die esoteriese en idealistiese. 'n Voorbeeld is te vinde in Cawood en Swartz (1981) se

handleiding *As jy gekies word*. Dit is wyd gebruik in die skoolomgewing en is 'n primêre bron vir verskeie navorsers oor die onderwerp. Hulle identifiseer die kriteria vir leierskap soos volg:

“Die ware leier het die vermoë om te lei. Dit noem ons leierskap. Dit beteken dat hy die saak op so 'n manier dien dat hy sy medeleerlinge se vertroue wen en hulle agting verdien. Sy skoolmaats laat hulle deur hom lei [...] sy medeleerlinge laat hulle lei deur hom.” (p.3).

Follet (1985), 'n Engelstalige opvoeder aan die Pinelands Hoërskool, verwys egter na die beslissende faktore in die keuse van leiers as die vermoë is om populêr te wees en onderwysers behulpsaam te wees met kleinlike dissiplinêre aksies. Noodwendig was die waarskynlike eerlike opinie nie gewild onder die “leierskap”-drywers van die nasionale onderwysdepartemente wat beskryf word as “ruthlessly ambitious, powerdrunk people who know all the answers and to whom art and individuality are anathema because of the threat they pose to the monolith (read White domination)” (p.31).

Ander skrywers definieer kinderleierskap aan die hand van navorsing wat op volwassenes gedoen is. Schneider et al. (1999) se oorsig van die literatuur bevestig dat die meeste leierskapnavorsing verband hou met besigheid, militêre en ander volwasse teikengroepe. Kets de Vries (1990, p.753) lewer kommentaar op teorieë oor leierskap in sy kritiese oorsig oor navorsing, definisies en teorieë oor leierskap en bevind dat leierskapnavorsing gewilder is as die relevansie daarvan, en die aard van die inhoud is meesal “plodding and detached”, en “trivial and irrelevant”.

Verskeie skrywers huldig die mening dat indien 'n kind oor sekere vaardighede en vermoëns beskik, 'n aanvaarde lid van 'n groep is en 'n bydrae daartoe kan lewer dat die groepsdoelwitte bereik word, dan kan die kind as 'n toekomstige leier geïdentifiseer word (De Beer, 1992; De

Wilzem, 1988; Hendrikz, 1983; Strydom, 1970; Weber, 1985). Hierdie skrywers en baie ander is waarskynlik reg en die argument word ondersteun deur 'n magdom navorsing. Die probleem van die feodale paradigma, naamlik die jukstaposisie waar “leier” en “volgeling” uitsluitend en as teenoorgesteldes beskou word, bly egter onveranderd. In die laerskoolleierskapstelsel vind die jukstaposisie neerslag in die feit dat die titel *leier* of *volgeling* toegeken moet word aan alle skoolkinders bloot omdat die leierskapaanwysingprosedures jaarliks herhaal word en die kind hom-/haarself nie buite die prosedure kan plaas nie. Dit het implikasies vir die identiteit van elke kind. Die invloed van die feodale beskouing is so reusagtig sterk dat kinders die een of die ander moet wees en dus ook is; altans so is die beskouing. Trawick-Smith (1988) ondersteun die standpunt deur te stel dat die aanname dat leierskap en volgelingskap duidelik onderskeibaar en direkte teenoorgesteldes is, inherent aan die benadering is. Ook Follet (1985) spreek sy kommer daaroor uit dat 'n klein persentasie leerders oor die sogenaamde eienskappe van leierskap beskik en spesiale behandeling ontvang om die leiers van die hede en moontlik die toekoms te wees. Hy vra dan met reg of dit in die beste belang van die oorblywende persentasie leerders is, ten spyte van hulle magdom talente, om bloot as volgelinge beskou moet word.

Die skool verteenwoordig die gemeenskap in die bewussyn van die kind. Is dit dan reg om 'n klein persentasie leerders oormatig te beloon en deur dit te doen die idee te vestig in die oorblywende groep dat wat ook al hulle prestasie en potensiaal op ander gebiede van die lewe, dit net van minder belang kan wees?

Hierdie verskynsel is volledig beskryf en beredeneer deur die Franse filosoof Derrida. Hy is van mening dat die Westerse denkwysse gebaseer is op die logika van binêre teenoorgesteldes. Dit is die logika van *óf/óf* (“either/or”). Volgens Derrida is sulke binêre teenoorgesteldes, waar die eerste term (bv. *leier*) in 'n meer bevoorregte posisie is as sy teenoorgestelde (nl. *volgeling*), veral kenmerkend van ideologieë. Dit mislei die leser om te glo dat daar meer waarde en

belang aan die eerste term van die digotomie verskaf word, terwyl die een nie sonder die ander kan bestaan nie. Derrida se oplossing is om die “óf/óf”-logika te vervang met die logika van “beide/en” (Burr, 1995; Carver, Torfling, Mottier & Hajer, 2002; Mottier, 2000). Min nuwe benaderings en beskrywings om leierskap mee te definieer slaag daarin om die binêre teenoorgesteldes te integreer (Burr, 1995; Mottier, 2000).

Rost (1993) en Cardona (2000) slaag daarin om 'n definisie te formuleer wat die binêre teenoorgesteldes integreer. Dit artikuleer 'n nuwe begrip vir die konsep *leierskap*, wat voorsiening daarvoor maak om aan die uitdagings en die kernwaardes van die post-industriële paradigma te voldoen. Dit plaas groepsliedgedrag in 'n nuwe konseptuele raamwerk. Die definisie word soos volg geformuleer: “Leadership is an *influence relationship* among leaders and their collaborators who intend real changes that reflect their mutual purposes.” (p.99).

Die definisie behels vier essensiële eienskappe wat teenwoordig moet wees om 'n verhouding as leierskap te beskou.

- Die verhouding moet gebaseer wees op wedersydse invloed. Daaruit volg twee belangrike aspekte. Eerstens is dit 'n multidireksionele verhouding omdat invloed in enige rigting kan beweeg en nie net van bo na onder nie. Tweedens is dit 'n onafdwingbare verhouding. Sonder laasgenoemde kriteria sou die verhouding verander in 'n outoritêre, mags- of diktatoriale verhouding.
- Leiers en medewerkers is rolspelers in die verhouding. Indien leierskap die verhouding is, is beide die leiers en medewerkers besig om leierskap te beoefen. Leierskap is dus nie in een persoon gesentreer nie.
- Leiers en medewerkers beplan of bedoel werklike veranderinge. *Bepplan* beteken dat die veranderinge wat gepromoveer word, doelgerig is. Dit beteken egter nie dat verandering

geïmplimenter moet nie word nie; solank daar net op die intensie gereageer word. *Werklik* beteken dat die veranderinge wat beplan word substantief en transformerend van aard is. Pseudo-veranderinge kwalifiseer nie vir 'n verhouding om *leierskap* genoem te word nie.

- Die veranderinge wat leiers en medewerkers beplan reflekteer hulle wedersydse doelwitte. Omdat die veranderinge beide se doelwitte insluit raak dit 'n gemeenskaplike onderneming.

Rost (1993) se konseptualisering van leierskap sluit aan by Yamaguchi (2001, 2002) se bespreking dat die opvoeder 'n konteks kan skep waarbinne leierskap deur almal gedoen/beoefen kan word, naamlik in 'n bemeesterende konteks. Dié definisie is ook 'n bevestiging van Trawick-Smith (1988) se bevindinge. Hy maak 'n onderskeid by jong kinders tydens informele spel en interaksie tussen vaardige leierskap-volgelingskapgedrag en onvaardige leiers-vogelinge (boelies, alleenlopers, gatkruipers/"bootlickers"). Die gevolgtrekking word gemaak dat vir effektiewe sosiale interaksie en deelname, leidinggewende gedrag sowel as navolgingsgedrag by individue en in groepe essensieel is. Hiervolgens moet leierskap deur die hele groep beoefen word om sosiaal geslaagd te wees en doelwitbereiking moontlik te maak.

Vir die verdere sinvolle gesprek oor die konsep *leierskap* is dit nodig om die konseptuele onderskeid te stel tussen leierskap en bestuur. *Leierskap* verwys na die indusering en bestuur van verandering, die maak van kritiese besluite, bevordering en instandhouding van die skool se waardes en integriteit, terwyl *bestuur* verwys na die instandhouding van die bestaande orde en handhawing van stabiliteit (Barker, 1994; Gibbons, 1992; Rost, 1991, 1993). Jarvis (1992, p.22) stel die verband tussen leierskap en bestuur soos volg: "Although leadership overlaps with management, it is separated as an important concept which is influenced in totalitarian systems towards conformity and control and in democratic systems towards creativity and freedom to participate."

Leierskapvaardighede en take by kinders in skoolverband verwys eerder na bestuursvaardighede wat veral te doen het met die instandhouding van stabiliteit in die institusionele sisteem. Voorbeelde hiervan is wanneer leiers kinders moet stilhou, sorg dat kinders in rye loop, skoolstoepe inspekteer en ongehoorsame kinders kantoor toe vat. Kinderleiers is in diens van die reëls en ordereelings van die skoolorganisasie.

*Leierskap* verwys na die indusering en fasilitering van verandering. Veral in die laerskoolsituasie sal leierskap wat kommentaar lewer op sosiale prosesse waarskynlik 'n revolusie veroorsaak. Daarom sal dit vinnig weerstand en smoring van inisiatiewe uitlok, ten spyte van die feit dat dit per definisie ware leierskap verteenwoordig. Hieruit volg dit dat 'n spesifieke definisie of omskrywing verskaf sal moet word om aan te dui wat leierskap op laerskool behels. Algemene definisies vir leierskap met 'n feodale inslag of 'n postmoderne inslag is nie noodwendig van toepassing op die praktiese laerskoolsituasie soos wat dit tans bedryf word nie.

## **2.4 DIE DOEL VAN LEIERSKAP BINNE DIE SKOOL**

Hieronder word gefokus op twee perspektiewe, naamlik dié van die volwassene (2.4.1) en dié van die leerder (2.4.2).

### **2.4.1 Die volwasse perspektief**

Die leerlingraad en leierskapaktiwiteite word beskou as een van die leerlingaktiwiteite wat 'n skool aanbied. Dit is weliswaar 'n baie belangrike leerlingaktiwiteit. Deelname aan aktiwiteite is in die belang van jongmense en dra by tot die proses van volwassewording (De Beer, 1992). Dit kan aanvaar word dat wanneer kinders leierskapvaardighede binne skoolverband aangeleer

word, gedrag beklemtoon sal word wat relevant is tot die skoolsituasie. Of bostaande beskrywings van leierskap van toepassing is op laerskoolkinders, sal afhang van die *doel* waarvoor leerderleiers aangestel word. Die volwasse perspektief se doelwitte vir leierskap vir kinders binne die skoolsisteem kan soos volg gestel word (De Beer, 1992; De Wilzem, 1988):

- Kognitiewe en sosiale vorming word aangehelp aangesien die kind in 'n leiersrol die geleentheid kry om selfvertroue en selfkennis te verkry.
- Om as verteenwoordigers en leiers van hulle maats in skoolsituasie op te tree. Smith (1982) maak egter die stelling dat laerskoolleerlinge selde as outentieke verteenwoordigers van hulle medeleerlinge kan optree.
- Om ondernemings te inisieer wat skooltrots by gewone leerlinge sal bevorder.
- Om aksies te beplan wat die skool se akademiese, kulturele en sportprogramme sal bevorder.

Hierby kan ook ingesluit word die reeds genoemde take wat aan die rolle van hoofleiers, leerderleiers, kultuurleiers, klasleiers en sportleiers toegeken word.

Langtermyn doelwitte is soos volg:

- Die vorming van toekomstige leiers
- Die aandeel wat kinders in hulle keuse vir leiers het, lei hulle op in die demokratiese ideaal en leer hulle om hulle leiers reg te beoordeel en te kies.
- Dit berei die kind voor om in verhouding met die naskoolse wêreld te staan.

#### 2.4.2 Die leerling se perspektief

Vanuit die perspektief van die leerderleier blyk die voor die hand liggende doel anders te wees. Die *doel* waarvoor leerderleiers aangestel word skep soms probleme vir kinders. Die aanstelling van leerderleiers het tradisioneel 'n soort "polisie"-konnotasie verkry. Leerlinge word aangestel en verantwoordelik gehou om dissipline te handhaaf onder medeleerlinge, ordereelings uit te voer, bode te speel vir die onderwyser en toesig te hou in die afwesigheid van die onderwysers en verkeersbeamptes te wees op skoolstoepe (Buscall, 1994; De Beer, 1992; Follett, 1985; Smith, 1991). Van medeseggenskap is daar weinig of geen sprake nie. Smith (1982) stel 'n sterk standpunt deur te sê dat indien dit die enigste take van leerderleiers is, daar weggedoen word met die stelsel van leerlingrade. Ten spyte van die feit dat kinders juis sodanige stand van sake rapporteer, is sodanige aanbeveling nie in ag geneem nie; die minste deur die skrywer daarvan self. Powell het reeds in 1978 tydens 'n ondersoek bevind dat prefekte in die Kaapse skole in opstand gekom het teen die "toesighouerrol" wat hulle as prefekte moes uitvoer. Hulle het hierdie rol vertolk "as being little more than a prefect policeman attending to niggling disciplinary matters which were too much for the staff to attend to" (p.189).

Bogenoemde "toesig"-dimensie van skoolleierskap maak die konsep van "petty tyranny" relevant. Dit verwys na arbitrêre en kleingeestige magmisbruik oor ander binne organisasieverband (Ashforth, 1994). Die mees ekstreme gedrag wat verband hou met die verskynsel kom voor by die skool boelie (Roberts, 1988). Ashforth (1994) bepaal sekere dimensies wat as kleinlike tirannie beskou kan word. Dit sluit in die verkleining van ondergeskiktes; arbitrêre gedrag en selfvergroting (byvoorbeeld die gebruik van posisie vir persoonlike gewin en bevoordeling van vriende); die gebrek aan konsiderasie en respek; 'n forserende styl van konflikoplossing (byvoorbeeld 'n kind wat nie nee vir 'n antwoord aanvaar nie en ander dwing om sy idees te aanvaar, al sou dit fisiese oordondering vereis); inisiatief word



ontmoedig uit vrees vir die kleinlike-tirannie-reaksie; en ontoepaslike en onregverdige straf word uitgedeel. Hierdie gedrag word aangemoedig op verskillende vlakke, naamlik:

- op makrovlak – dit is wanneer magsmisbruik aangemoedig en toegelaat word deur die waardes, norme en outoriteite van die organisasie,
- en op mikrovlak – dit het te doen met die instandhouding van magteloosheid en mag by verskillende subgroepe of individue. Hoe groter 'n persoon se mag is, hoe meer veeleisend kan so 'n persoon raak (Ashforth, 1988, 1994).

Die verskynsel van kleinlike tirannie het 'n dramatiese negatiewe impak op ondergeskiktes. Die leiers verkry swak ondersteuning en samewerking, ondergeskiktes se selfbeeld verswak, organisasie-eenheid verkrummel, werkprestasie verswak, frustrasievlakke verhoog en stres, reaktiwiteit, hulpeloosheid, en vervreemding van take en pligte verhoog (Ashford, 1994). Die misbruik van mag, oormatige trots en arrogansie is 'n herhalende tema in leierskap. Baie leiers aanvaar dit as vanselfsprekend dat hulle die reëls van die gewone sterfling mag oortree (Kets de Vries, 1990). 'n Relevante voorbeeld van magsmisbruik van 'n persoon wat die demokratiese wêreld verteenwoordig is dié van voormalige Amerikaanse president Bill Clinton. Hy het die volgende gesê: “Ek het 'n verhouding (met Monica Lewinsky) gehad vir die slegste moontlike rede: Omdat ek kon. Ek dink dis omtrent die mees onverskoonbare rede vir enige iemand om iets te doen.” Hy het verwys na die feit dat sy posisie dit moontlik gemaak het om sy mag te misbruik, oftewel die versoeking van 'n leier om sy posisie te gebruik tot sy eie voordeel. Dit was volgens hom 'n verskriklike morele fout. Hy beskou dit as 'n misbruik van sy mag (Beeld, Vrydag 18 Junie 2004, p.4). Indien volwasse mense wat van beter behoort te weet sulke foute maak, kan daar soveel te meer verwag word dat 12-13-jariges wat 'n permanente leierskapposisie ontvang, ook kan swig voor die versoeking.

Dit blyk dus dat daar 'n gaping is tussen bestuur se persepsies oor leierskap in die laerskool en die persepsies van die kinders self. Volwasse skrywers en navorsers blyk vasgevang te wees in teoretiese en ideologiese modelle, verwyderd van die kind in die leierskapposisie. Om definisies van kinderleierskap aan te haal blyk min waarde te hê. Die aard van hierdie studie is sodanig dat leierskap juis induktief beskryf kan word na aanleiding van die aannames en ervarings van die betrokke hoofrolspelers in die leierskapdrama aan laerskole, naamlik die kinders en onderwysers self (Alvesson, 1996; Bryman et al., 1996; Tierney, 1996).

## **2.5 LEIERSTRUKTURE IN DIE LAERSKOOL**

Dit blyk dat leierskap in die laerskool tradisioneel binne die volgende areas beoefen word:

### **2.5.1 Klasleiers of klaskapteins**

Klasleiers of klaskapteins is verantwoordelik vir die handhawing van dissipline en sekere administratiewe take waar die onderwyser bygestaan word (Cawood & Swartz, 1981; Smith, 1982; Weber, 1985). Soos reeds hierbo aangedui is ander skrywers soos Ashforth (1994), Buscall (1994), Follett (1985) en Smith (1991) se praktiese klasleier in diens van die onderwyser om sleurtake uit te voer, die draer van boodskappe te wees, en om 'n nuttige plaasvervanger vir onderwysertoesig te wees. Laasgenoemde situasie het al menige probleem in klasverband meegebring waar die klasleier verantwoordelik gehou word vir ander kinders se gedrag of waar kinders en/of groepe onnodig gestraf word omdat hulle nie die outoriteit aanvaar het wat die onderwyser aan die klasleier gedelegeer het nie.

### 2.5.2 Leerlingraadslede

Leerlingraadslede is verantwoordelik vir die algemene orde, dissipline en netheid in die skool (Cawood & Swartz, 1981; De Beer, 1992; Smith, 1982; Weber, 1985). Terminologie verskil soms van skool tot skool, maar hierdie benaming verwys na 'n groep individuele kinders wat deur middel van sekere kiesprosedures in die skool aangewys word om hierdie posisie in te neem (Buscall et al., 1994; De Beer, 1992). Leerlingraadslede word soms in komitees ingedeel aan wie sekere opdragte gegee kan word (Smith, 1982). Volgens De Wilzem (1988) besit die groep leerlinge *meer status en bevoegdhe* as gewone leerlinge en klaskapteine (Buscall et al., 1994; Follet, 1985). Die laerskoolleerlingraad tree gewoonlik ook nie op as outentieke verteenwoordigers van die res van die skool se leerlingbevolking nie (Buscall et al., 1994; Smith, 1982, 1991), ten spyte daarvan dat dikwels verwys word na die sogenaamde demokratiese verkiesingsprosedures van leerderleiers. In die praktyk tree leerlingraadslede veral gedurende pouses op as toesighouerplaasvervangers vir personeel en help met algemene beheerfunksies in die skool (De Beer, 1992). Dit vergemaklik sekerlik die organisasie van die skool en verleng die arm van die volwassenes in die skool. Calitz (in De Wilzem, 1988) ondersteun die standpunt deur te beweer dat leerderleiers 'n onontbeerlike deel van 'n skool se bestuursfunksie uitmaak. Aan die ander kant stel De Wilzem dit dat die jeugleier in die laerskool weens sy beperkte ervaringsveld onkundig is oor doeltreffende leierskap en dat die meeste probleemsituasies slegs deur bemiddeling van 'n volwassene opgelos kan word. Die betrokkenheid van kundige en gewilde voogde wat konstant toesig hou oor die kinderleiers word sterk beklemtoon deur De Wilzem (1988) en Smith (1991). Die bewering word gemaak dat die betrokkenheid van geen of ongewenste volwassenes daartoe sal bydra dat die kinderleiers geen baat sal vind by die geleentheid van leierskapontwikkeling nie. Laasgenoemde standpunt sluit aan by Vygotsky (Hook et al., 2002) se konsep van "sone van proksimale ontwikkeling". Binne die konteks van leiersaktiwiteite op laerskool verwys hierdie konsep na leierstake wat vir kinders te moeilik is om

alleen suksesvol te bemeester, maar wat wel suksesvol aangeleer en bemeester kan word deur die aktiewe leiding en ondersteuning van vaardige volwassenes (Cawood et al., 1989; De Beer, 1992; Firmani, 1982; Theunissen, 1985).

### **2.5.3 Hoofleiers en onderhoofleiers**

Hoofleiers en onderhoofleiers is verantwoordelik vir die algemene goeie funksionering van die leerlingraad, asook skakeling met die hoof en voogonderwysers (Du Plessis, 1994; Smith, 1982). In die laerskole is dit praktyk om hoofleiers te betrek by openbare optredes indien dit binne die vermoë van die kinders is, soos byvoorbeeld godsdiensopeninge, oorhandiging van toekennings, verjaarsdagaankondigings en bedankings (Buscall et al., 1994; Cawood, 1980). Die skrywer se ervaring is dat hierdie leiers die vertoonprodukt van die skool is en dikwels duidelik herkenbaar aan kleredrag en kentekens is. Die skrywer verwys hier na sy eie ervaring, aangesien bronne wat krities is en die skoolsituasie beskryf soos wat dit geleef en in praktyk gebeur, skaars is. Soos reeds aangedui, is literatuur oor skoolleierskap tot onlangs ideologies gedrewe en idealisties voorgestel. Die standpunt word ondersteun deur Du Plessis (1994), wat aandui dat die leerlingraadprojek hoofsaaklik gaan oor die “beeld” van die skool na buite, en nie oor die belange van die leerlinge nie.

### **2.5.4 Kultuurleiers**

Volgens Cawood en Swartz (1981) bied sosiale strukture binne skoolverband die ideale geleentheid vir leieridentifikasie en beoefening van leierskap. Hier kan volgens die skrywers gefokus word op die leier se vermoë as spanbouer, administrateur en konflikthanteerder. Die skrywer se ervaring is egter dat die prentjie anders lyk in die praktyk van die laerskool. Kultuuraktiwiteite sal insluit redenaarkompetisies, debatgeleentheid, Christelike

Studenteverenigingvergaderings, operette, koor, ens. By sulke geleenthede is daar weinig indien enige sprake van konflikthantering en spanbou deur kinders aan kinders. Die administrasie en organisering word hoofsaaklik deur onderwysers of die ouers van kultuurleiers gedoen. Die aktiwiteite op sigself bied egter die geleentheid tot ontwikkeling van die kind.

### **2.5.5 Sportleiers**

Kapteine van sportspanne se verantwoordelikheid kom gewoonlik daarop neer om te sorg dat spanlede oefeninge en wedstryde bywoon, en soms moet hulle sekere administratiewe pligte nakom om die onderwyser van hulp te wees (Smith, 1982). Sportdeelname word deur Cawood en Swartz (1980) en Weber (1985) uitgesonder as dié geleentheid waar die potensiële leier die eienskappe wat noodsaaklik vir leierskap is kan beoefen. Daarvolgens het die potensiële leier wat op skoolvlak aan sport deelneem 'n besliste voordeel bo die leier wat nie aan sport deelneem nie. Zacharatos, Barling en Kelloway (2000) bevestig die rol van sport deur in hulle navorsing aan te dui dat die aanleer en ontwikkeling van 'n sportvaardigheid een van die belangrikste voorspellers is vir die ontwikkeling van leierskapedrag by kinders van 12-18 jaar.

### **2.5.6 Informele leiers**

Cawood en Swartz (1981) maak ook voorsiening vir informele leiers of natuurlike leiers. Geselskapleiers verwys na die kinders wat 'n aanhang onder maats het. Dit sluit aan by Sullivan (1969) se konsep van opinieleierskap, of van staatmakerleiers wat by uitsonderlike geleenthede na vore tree. Die konsep van "elke leerling in die skool is 'n potensiële leier" (Weber, 1985) of van die geleentheidsleier, verwys na die volgelinge waarsonder leiers nie 'n taak sou hê nie, en na die uitvoering van daaglikse pligte en verantwoordelikhede wat elke kind het. Hy verwys voorts na die "held- of heldinleiers" en "lekker-kêrel"-leiers as skynleiers. Dit is kinders wat hulle

leierskapposisie te danke het aan populariteit en wat nie noodwendig vertrouwe inboesem by medeleerlinge nie (Cawood & Swartz, 1981). Schneider et al. (1999) klassifiseer studenteleiers in kategorieë van sosiale, intellektuele, politieke en sportleiers.

## 2.6 LEIERSKAPONTWIKKELING

Leierskapontwikkeling word deur verskeie skrywers en navorsers aangespreek. Alhoewel dit gepromoveer word dat leierskap aangeleer kan word en dat elke leerling 'n leier op eie gebied is (Cawood & Swartz, 1985; De Wilzem, 1988; Harman, 1979; Strydom, 1970; Van Zyl, 1956; Weber, 1985), word leierskapontwikkeling in die praktyk deurgaans as 'n konsep en aktiwiteit bespreek nadat leieridentifikasie gedoen is (De Wilzem, 1988; Harman, 1979, Hendrikz, 1983; Strydom, 1970; Van Zyl, 1956; Weber, 1985). Die praktiese implikasie is dat leierskapontwikkeling in die laerskool gesien word as beperk tot 'n spesiaal bevoorregte uitverkore groepie kinders. Die uitsluitende aard van dié soort van praktyk is kommerwekkend en ontnem die gemiddelde leerder van sodanige opvoedkundige geleentheid. Alhoewel oor die jare reeds pogings in sommige skole aangewend is om leierskapblootstelling te verbreed (Smith, 1982), blyk dit dat diepgewortelde persepsies oor leierskap in die samelewing dikwels die proses kelder. Veral die assosiasie van leierskap met prestasie skep 'n sosiale konteks van uitsluiting, jaloesie en kompetiese (Yamaguchi, 2001). Hierdie persepsie by onderwysers en die diepliggende handhawing van soortgelyke oortuigings deur ouers en kinders kelder enige strukturele veranderings in die toepassing van leierskap. Buscall et al. (1994) rapporteer ook in die verband die gebrek aan personeel om die prefektesistiem te koördineer, ondersteun en in stand te hou. Die laerskoolonderwyser het bitter min vrye tyd, en die vrye tyd wat wel beskikbaar is word eerder gebruik vir merk, voorbereiding of rus.

## **2.7 FAKTORE WAT BYDRA TOT DIE ONTWIKKELING VAN LEIERSKAPGEDRAG BY KINDERS**

Hier is drie groepe faktore ter sprake, naamlik interpersoonlike (2.7.1) en intrapsigiese faktore (2.7.2) en verstandelike bekwaamheid (2.7.3).

### **2.7.1 Interpersoonlike konteks**

#### **2.7.1.1 Die gesin**

Navorsing oor leierskap by kinders, en veral ontluikende leierskap, is beperk. Gesinsinvloede speel 'n kritiese rol in die kind se ontwikkeling van leierskapgedrag. Die rolmodel van ouers is noodsaaklik in die ontwikkeling van alle gedrag, en daarom ook leiergedrag. Die persepsie wat die kind het van sy ouers se leierskapgedrag, tesame met die ontwikkeling van 'n eie vaardigheid (atleties, musiek, spel, skaak ens.), is die belangrikste voorspeller vir die *ontwikkeling* van leierskapgedrag by 12- tot 18-jariges (Zacharatos et al., 2000). Leierskapontwikkeling is meer waarskynlik in families waar die ouers verder opgelei is en waar beide ouers minder verwerpend, bestrawwend en oorbeskermend is (Bronfenbrenner, 1970, 1979). Indien die ouer-kind interaksie gekenmerk word deur positiewe aspekte – soos deur 'n stimulerende omgewing daar te stel, geleentheid vir besluitneming te gee, aanmoediging te verskaf en oorwegend aanvaardend te wees – predisponeer dit kinders om meer leierskapgedrag te toon (Bass, 1960; Zacharatos et al., 2000).

Deur die analise van 'n groep uitvoerende hoofde se agtergrond en lewensgeskiedenis is bevind dat die ouers se gedrag en omstandighede van kernbelang in die ontwikkeling van die stimulering van leiersvaardighede was. Hulle ouers het hoë standarde gestel vir die uitvoering

van take en hulle aangemoedig om die beste te wees met wat hulle doen. Gesinsomstandighede was dikwels moeilik – finansieel en emosioneel – maar nie oorweldigend moeilik nie. Verder het die ouers van die onderzoeksgroep hulle kinders binne gesinsverband geleer om teleurstelling en konflik effektief te hanteer (Schneider et al., 1999).

Die invloed en rol van die navolging van ouers op die gedrag van jong adolessente leiers is deur sommige navorsers vanuit 'n sosiale leerteoretiese benadering ondersoek. Die volgende bevindinge is gemaak:

- Kinders leer eksperiënsieel van die interaksies met hulle ouers ( Zacharatos et al., 2000).
- Adolessente sal in hulle interaksie met ander eksperimenteer met die gedrag wat hulle ouers teenoor hulle betoon (Zacharatos et al., 2000).
- Studente modelleer bestuurstyl van mense wat hulle vroeër in hulle lewe bewonder het. Die meeste respondente het na hulle ouers verwys as modelle wat nagevolg word (Hartman & Harris, 1992).
- Die rigtinggewende aard van ouers se leiergedrag word ondersteun deur studies wat bevestig dat kinders akkurate waarnemers van hulle ouers se gedrag is (Barling, Dupré, & Hepburn, 1998; Barling, Zacharatos, & Hepburn, 1999).
- Selfs belangriker, en ook in ooreenstemming met die bevindinge, is die verskynsel dat kinders se houding en gedrag sterk beïnvloed word deur hulle persepsie van hulle ouers se houding en gedrag (Zacharatos et al., 2000).
- Leierskapgedrag wat tydens vroeë adolessensie ontwikkel, is besonder relevant vir toekomstige leierskapgedrag ( Zacharatos et al., 2000). Dit word ondersteun deur Krosnic en Alwin (1989) se “ontvanklike-jare-hipotese”, wat aandui dat gesindhede, houdings, en gedrag wat in die preadolessente jare aangeleer word by persone van betekenisvolle belang, in latere adolessensie relatief stabiel is.



Hierdie bevinding het verreikende implikasies vir die ontwikkeling van leierskappotensiaal binne laerskoolverband. Leiersrolle en geleenthede in die laerskool gaan nie noodwendig leierskap by preadolesse ontwikkel nie. Die potensiaal is reeds aangeleer en ontwikkel in gesinsverband binne die konteks van betekenisvolle verhoudings. Die skool benut net die mense materiaal wat tot sy beskikking is om sy vlak van funksionering te verhoog. Hierdie standpunt word bevestig deur De Wilzem (1988), wat aandui dat kinderleiers 'n onmisbare deel van die goeie funksionering van die skool is. Die verband tussen leierskapgedrag by kinders en die invloed van die voorbeeld van ouers en ander betekenisvolle persone is redelik goed gedokumenteer.

#### **2.7.1.2 Portuurgroepinteraksie**

Die fokus van navorsing by kinderleierskap is hoofsaaklik op die simmetriese aspekte van portuurgroepinteraksie, en minder op die hiërargiese strukture wat gewoonlik vinnig en spontaan in kindergroepe ontwikkel (Edwards, 1994). Hiërargiese strukture van kindergroepe is aanvanklik gekonseptualiseer ten opsigte van dominerende en aggressiewe gedrag (Parten, 1933; Pigors, 1933, 1935; Savin-Williams, Small & Zeldin, in Yamaguchi, 2001). Leierskap is deur hierdie skrywers gedefinieer as die lei van ander kinders na 'n gemeenskaplike doel. Dominerende gedrag is gedefinieer as om ander kinders te dwing deur mag of die toepassing van superioriteit om die domineerder se persoonlike doelwitte te bereik. Dit verwys ook na die sogenaamde boelie. Dit is bevind dat kinders wat die groepinteraksie domineer die leermoontlikhede in die groep verminder. Hiërargiese strukture kan ook deur meer positiewe leierskapgedrag ingekleur en gevestig word. Status en kontrole in groepe kan verwerp word deur die vermoë om 'n taak te koördineer, ander groeplede se bydraes te fasiliteer, en die oplossing van konflik in groepe (French & Stright 1991).

Meer resente werk fokus op die onderskeid tussen leierskap (gedefinieer as inisiëring, rig en organisering van spel) en dominerig. LaFreniere en Sroufe (1985) bevind in 'n ondersoek van dominerig en leierskap by kinders geen beduidende korrelasie tussen die 2 konsepte nie. Leierskap kon wel geassosieer word met sosiometriese status en sosiale vaardigheid, maar nie dominerig nie.

Sosiometriese status is 'n betroubare aanduiding van leierskapgedrag by kinders. Fukada, Fukada en Hicks (1997) het die verhouding tussen leierskap en sosiometriese status ondersoek by 'n groep 6-jarige kinders. Die kinders was goed bekend aan mekaar en hulle is geëvalueer tydens vrye spel. Die leierskapdimensies wat gekodeer is, was die fasilitering van spel en die kinders se konsiderasie vir hulle maats. Kinders met hoë sosiometriese status het beduidend meer leierskapgedrag vertoon op beide dimensies as die kinders met lae sosiometriese status. Ook French en Stright (1988,1991) bevestig die siening dat leierskapstatus in groepverband by 235 graad 6-kinders direk verband hou met taakfasiliterende gedrag en die uitlok van opinies, eerder as die stel van opinies.

Dit blyk dat soos wat kinders groei en meer volwasse word, hulle vermoë om taakfasiliterend op te tree al hoe meer sal verhoog en dit sal dan met leierskap geassosieer kan word. French en Stright (1988, 1991) bevind dat preadolesente kinders se vermoë om die doelwitte van 'n groep te fasiliteer deur rigtinggewing en organisering van die groep se aktiwiteite tydens preadolosensie al hoe meer sal uitstaan as 'n voorspeller van leierskapstatus. Hierdie standpunt word ondersteun deur Hendrikz (1983), na jare se ervaring as onderwyser in 'n veldskool. Hy beweer dat die primêre eienskappe wat met leierskap geassosieer word en waaraan 'n leerling moet voldoen, gereduseer kan word tot goeie menseverhoudings en organisasievermoë. Dit is maklik waarneembare gedrag. Die veldskoolsituasie ontlok situasies waarbinne verhoudings

tussen bekendes en onbekendes, en organisasievermoë waargeneem kan word. Die aanwesigheid van eienskappe word geëvalueer op 'n skaal van uitstekend, goed en merkbaar.

### **2.7.1.3 Die skoolkonteks**

Die konteks waarbinne leer in groepverband by kinders plaasvind is 'n bepalende faktor vir die ontwikkeling en ontplooiing van leierskapedrag en prestasie (Alvesson, 1996; Bryman et al., 1996; Yamaguchi, 2001, 2002). In hierdie verband het Yamaguchi (2001, 2002) baanbrekerswerk gedoen om die rol van groepkonteks in die verskyning en ontplooiing van leierskapedrag by 11- tot 15-jarige kinders wetenskaplik te ondersoek. Die vraag was hoe opvoeders leierskapedrag in groepe kan fasiliteer en dominerende gedrag kan verminder. Die aanname is dat opvoeders 'n bepalende invloed op die motiverende konteks het waarbinne kinders leer en dus hulleself en vaardighede kan ontwikkel.

Dominansie en groepeerfektiwiteit by jong ontwikkelende kinders is binne twee kontekstuele situasies ondersoek. Eerstens is daar groepsituasies geskep wat as doelwit het om die taak wat aangebied word, te bemeester. Dit wil sê, die fokus van die groep is op die taak self, op die leer en verbetering van vaardighede, en om nuuskierigheid aan te wakker oor onbeantwoorde vrae. Dit is bevind dat die groepe waar die bemeestering aktief aangemoedig is, meer prososiale leierskap toon, gefokus is op die taak wat ter sprake is en groter groepskohesie vertoon. Leierskap was spontaan en is verdeel tussen die groeplede. Hulle was ook meer effektief in die oplos van die gestelde probleem en dit was pret. Henzel (1991) se navorsing ondersteun die laasgenoemde bevindinge deur aan te dui dat prososiale gedrag en leierskapvaardighede by jong kinders beduidend vermeerder en geïnduseer kan word deur onderrig- en interaksiestrategieë wat voortdurend fokus op verskillende uitgangspunte gedurende alledaagse

interaksies, die modellering van omgedrag, die bespreking van werklike lewensprobleme en alternatiewe maniere om die probleme te hanteer.

Tweedens is groepsituasies geskep waar doelwitte bereik moet word deur middel van prestasie. Sosiale vergelyking en onderlinge kompetisie is aangemoedig en beklemtoon. Die groep is daaraan herinner dat die beste persoon geïdentifiseer moet word. Daar is bevind dat die prestasiegerigte groepe meer dominerende gedrag vertoon. Die prestasie-omgewing stimuleer onderlinge kompetisie, wedywing en jaloesie, met die gevolg dat sommige leerlinge poog om die groeiproses te oorheers. Die groep was minder effektief om die probleem op te los, aangesien die wrywing in die groep oneffektiewe kommunikasie en oplossingstrategieë tot gevolg gehad het. Leerlinge, veral diegene wat gedomineer is, het gefrustreerd, gespanne en verveeld voorgekom en hulleself onttrek van die proses van probleemoplossing.

Laasgenoemde resultate het verreikende implikasies vir die keuse van leierskapmodelle en leierskapontwikkelingpraktyke in laerskole. 'n Organisasoriese struktuur wat kompetisie en prestasie veronderstel blyk die ontwikkeling van leierskap en probleemoplossing teë te werk. Onderwysers kan ook in klasverband die ontwikkeling van leierskap en beperking van dominansie beïnvloed deur 'n bemeesteringskonteks te skep. Dit kan bereik word deur die beklemtoning van leer en verbetering as doelwitte. Newman en Newman (1997) ondersteun die standpunt deur daarop te wys dat kinders en adolessente hulle optimale vlakke van ontwikkeling en bekwaamheid bereik in konflikvrye sones van gedrag, en deur plesier en genot te vind slegs in die ontwikkeling en inoefening van 'n bekwaamheid.

### **2.7.2 Intrapsigiese aspekte**

Emosionele ontwikkeling is van kernbelang by die intrapsigiese aspekte van leierskapontwikkeling. Fasilitering, as die vermoë van 'n preadolessente kind om sy emosionele self sodanig te kontroleer dat die groep se doelwitte bo sy eie natuurlike ouderdomstoepaslike egosentrisme gestel word, vereis 'n hoë vlak van emosionele intelligensie. Dit word inderdaad bevestig deur 'n studie van Bertges (2002), wat bevind dat emosionele intelligensie by kinders 'n belangrike voorspeller vir latere leierskapedrag is. Emosionele intelligensie verwys na die vermoë om gemoedstemminge en emosies in hom-/haar self en ander te verstaan en effektief te kan hanteer (George, 2000). Dit dien as 'n buffer teen negatiewe lewenservarings. Hierdie bevinding beklemtoon eerstens die belangrikheid daarvan om strategieë tot op institusionele vlak te ontwikkel wat die ontwikkeling van kinders se innerlike krag / emosionele intelligensie bevoordeel en fasiliteer. Tweedens beklemtoon dit die belangrikheid daarvan om krities te kyk na praktyke in skoolverband wat die volle ontplooiing van persoonlikheid en identiteitsvorming fasiliteer of voorkom. Hier moet veral gelet word op die skep van 'n bemeesterende konteks van leer (Yamaguchi 2001, 2002).

### **2.7.3 Verstandelike bekwaamheid**

Die verband tussen begaafdheid en leierskap is bevestig deur Landau en Wiessler (1991). Leierskapkenmerke wat by volwassenes geïdentifiseer is, het voorgekom by 63 11- tot 14-jarige begaafde kinders. Die kenmerke wat goeie en swak presteerders ten opsigte van leierskap onderskei is verantwoordelikheid; die begeerte om te domineer; konsekwentheid; fisiese energie; suksesgeoriënteerdheid; verbale uitdrukkingsvermoë en oortuigingsvermoë;

samewerking; aanpasbaarheid; uitdagende gedrag; selfvertroue; en emosionele balans en beheerstheid (Landau en Wiessler, 1991).

Die fokus op begaafdheid is deel van die “eienskapbenadering” tot leierskapontwikkeling. Rost (1993) is baie krities oor die fokus op begaafdheid, veral in skole. Volgens hom is daar geen navorsing ter ondersteuning van die standpunt dat begaafdheid ‘n voorwaarde vir leierskap is nie en hy meen dat dit ‘n elitistiese benadering verteenwoordig. Verskeie skrywers spreek hulle kommer uit dat die metodes vir die keuse van leiers in skole slegs gebaseer is op die prestasie van die leerlinge (Rost, 1993; Strydom, 1970; Weber, 1985).

Die debat oor begaafdheid ten opsigte van leiers in skole skep ‘n spanningslyn tussen twee standpunte. Aan die een kant word die standpunt gehuldig dat spesiale geleenthede vir begaafde kinders vir die ontwikkeling van die leierskapidentiteit in skole daargestel moet word. Die begaafde kind verdien om aangewys te word as leier in skoolverband. Dit dien as deel van sy/haar toerusting en ontwikkeling as begaafde persoon om voorberei te word vir die belangrike rol wat sy/hy in toekoms van die mensdom sal speel. Dit is ‘n elitistiese benadering wat klaarblyklik gefundeer is in die argument dat die wêreld leiers van hoogstaande gehalte nodig het. Die aanname is ook dat in die huidige komplekse wêreld dit in elk geval slegs die begaafde mens sal wees wat oor die vermoë sal beskik om antwoorde te vind vir menslike en natuurprobleme (Cawood & Swartz, 1980; Harman, 1979; Rost, 1993; Strydom, 1970; Weber, 1985; Van Zyl, 1957).

Aan die ander kant is die fokus op die massa gemiddelde leerlinge wat in die toekoms as volwaardige lede van die gemeenskap moet funksioneer. Om enigsins suksesvol te wees in die hedendaagse lewe moet mense oor bepaalde leierskapvermoëns beskik. In hierdie verband maak Purkey (in Wiles & Bondi, 2001) die volgende belangrike punt:

“there is a growing awareness that education is not about ‘Normal’ distributions, labeling and grouping of students, relentless and ruthless competition and certainly not about ‘being number one’. The revolution is underway because growing number of people realize that education is about inviting every single person who enters a school to realize his or her relative boundless potential in all areas of worthwhile human endeavor. It is concerned with more than grades, attendance and academic achievement. It is concerned with the process of becoming a decent and productive human being” (p.35).

## **2.8 SAMEVATTING**

Uit die bespreking is dit nie duidelik of die aktiewe identifisering, aanwysing en sogenaamde opleiding van leerderleiers op laerskool ‘n wenslike doelwit is of nie.

Die meeste literatuur dui aan dat die identifisering en ontwikkeling van laerskoolkinders as leiers ‘n universele noodsaaklikheid is. Die onderliggende aannames oor leierskap is by hierdie skrywers feudaal en hiërargies, elististies en uitsluitend, en moralisties (Cawood & Swartz, 1981; De Wilzem, 1988; Harman, 1979, Hendrikz, 1983; Strydom, 1970; Van Zyl, 1956; Weber, 1985; Smith, 1991, 1993).

Indien die vraag dan gevra word of die kwessie van leierskap by preadolesente ‘n verantwoordelike keuse deur volwassenes is vir kinders se ontwikkeling, behoort die ontwikkelingstake van die preadolesente kind in gedagte gehou te word en is dit noodsaaklik dat kennis gedra moet word van unieke verskille en ontwikkelingsmomente, wat in die volgende hoofstuk toegelig gaan word.

## HOOFSTUK 3

### ONTWIKKELING VAN DIE PREADOLESENTE KIND

In hierdie hoofstuk gaan die verskillende ontwikkelingsdimensies, naamlik die liggaamlike, kognitiewe, morele en psigososiale ontwikkeling van die preadolesente kind bespreek word. Die emosionele dimensies sal regdeur die hoofstuk geïntegreer word met toepaslike inhoude. Laastens word 'n geïntegreerde kritiese bespreking gegee vanuit die literatuur oor die implikasies van leierskap in die preadolesente ontwikkelingsfase.

#### 3.1 INLEIDING

Ontwikkelsielkunde bevat belangrike kennisbronne oor die kritiese ontwikkelingsmomente van kinders (Bloch, 2000; Hook et al., 2002). Kail en Cavanaugh (2000) bevestig dat menslike ontwikkeling 'n wetenskap is wat gegrond is op teorie en navorsing wat poog om menslike ontwikkeling beter te begryp. Volgens Serpell (1997) het die toepassing van ontwikkelingsielkunde in die opvoedkundige konteks in die verlede hoofsaaklik gefokus op die verhouding tussen die leerder en die ontwikkeling van die akademiese kurrikulum. Verskillende fasette van die preadolesent se ontwikkeling is al nagevors, maar die kwessies rondom die belewenisse van leierskap en die meegaande vorming van identiteit is in die Suid-Afrikaanse skoolkonteks 'n navorsingsterrein is wat grootliks onaangeraak is. Hierdie navorsing poog om 'n bydrae te lewer tot die bevordering van kennis oor die ontwikkelingsprosesse van die preadolesente kind, veral in die opvoedingskonteks wat 'n belangrike rol speel in kinders se identiteitsvorming (Levinson in Serpell, 1997).



Die ontdekking van die konsep *preadolesensie* is reeds 'n eeu oud. Reeds in 1904 het die sielkundige Stanley Hall, wat erken word as die vader van ontwikkelingsielkunde, in sy klassieke werk, *Adolescence*, kinders in die puberteitsfase beskryf as “sosiale persone” met unieke behoeftes (Shaffer, 2000). Volgens Hall (in Shaffer, 2000) is die vroeë industriële ontwikkeling in die Westerse kultuur medeverantwoordelik vir die ontstaan van die konsep *adolesensie*. Komplekse tegnologie wat intensiewe opleiding en vaardighede verg en die invloed van immigrante wat werk soek in geïndustrialiseerde gemeenskappe, het meegebring dat kinders wat voorheen in kleiner sosio-ekonomiese gemeenskappe saam met gesinne gewerk het, ekonomies oorbodig geraak het. Hierdie konteks het daartoe gelei dat kinders “economically worthless but emotionally priceless” geword het (Shaffer, 2000, p.9).

Die Carnegie Council (in Wavering, 1995) definieer preadolesensie as die ouderdomsgroep tussen 10 en 15 jaar oud. Ander gesaghebbende bronne gebruik die ouderdomme 10 tot 14 jaar of 11 tot 14 jaar (Stafford,1982; Stevenson in Wavering,1995; Wiles & Bondi, 2001). Die ouderdomme oorvleuel met die ouderdom van die adolessent soos aangegee deur die gesaghebbende American Bar Association (2003), naamlik 10 tot 18 jaar. Die presiese ouderdomsgroep is egter nie so belangrik nie as om in ag te neem dat uitsonderlike emosionele, sosiale, intellektuele en fisiese veranderinge en behoeftes tydens hierdie kritiese periode voorkom (Berger, 1994; Hook, et al., 2002; Kail & Cavanaugh, 2000; Newman & Newman, 1997).

Preadolessente word beskryf as onbestendig en as 'n enigma. Dit verwys impak wat die stoot-en-trekkragte van die onderskeie ontwikkelingsdimensies het op die individuele kind (Stafford, 1982; Wavering, 1995). Volgens Erikson se model van psigososiale ontwikkeling is twee ontwikkelingsfases ter sprake in preadolessensie, naamlik die middelkinderjare en vroeë adolessensie (Newman & Newman, 1997). Hoewel die verskillende ontwikkelingsfases nie slegs aan spesifieke ouderdomme gekoppel kan word nie, impliseer dit tog dat preadolessente met verskillende ontwikkelingstake en psigososiale krisisse gekonfronteer word. Die verskillende ontwikkelingsdimensies wat ter sprake is, word vervolgens toegelig (3.2) en daarna word preadolessente ontwikkeling en leierskap ondersoek (3.3).

## **3.2 PREADOLESENTE ONTWIKKELINGSDIMENSIES**

Preadolessente ontwikkelingsdimensies word in die volgende afdelings bespreek met verwysing na liggaamlike (3.2.1), kognitiewe (3.2.2), morele (3.2.3) en psigososiale (3.2.4) aspekte van ontwikkeling.

### **3.2.1 Liggaamlike ontwikkeling**

Liggaamlike ontwikkeling verwys na die invloed van grootte en vorm en van sensoriese en motoriese vermoëns van die ontwikkelende preadolessent. Van belang in hierdie studie is die invloed van liggaamlike ontwikkeling op leierskapdimensies in die laerskoolkonteks: "The development tasks that become elaborated during a particular stage depend on the genetic plan for growth, the capacities of the individual

child, and the requirements and demands of the culture.” (Newman & Newman, 1997, p. 9).

Fisiese veranderinge is die mees waarneembare ontwikkeling wat plaasvind en word dikwels deur ander ontwikkelingsdimensies gevolg (Walker, 1995). Die tydperk van preadolessensie word gekenmerk deur vinnige fisiese groei en seksuele gewaarwording. Dit is 'n tydperk wat ook bekend staan as *puberteit* en wat die groei na volwasse grootte, vorm en seksuele potensiaal inlei. Genetika, voeding, sekere siektetoestande, sosio-ekonomiese status en oefening is van die hoof faktore wat fisiese groei beïnvloed (Walker, 1995).

Groeiversnellings (“growth spurts”) verwys na die relatief intense en vinnige groei in hoogte en gewig tydens preadolessensie, wat 'n kombinasie is van genetiese determinante en omgewingsinvloede (Hook et al., 2002; Walker, 1995). Die groeiversnellingsproses word gestimuleer deur die geneties vasgelegde patroon vir die vrystelling van hormone (Berger, 1994). Volgens twee ontwikkelingsneigings, die proksimodistale en sefalokoudale ontwikkeling, vind ontwikkeling van die sentrale as na die ledemate plaas asook van die kop na die voete (Louw, Van Ede & Louw, 1998). Die groeiversnelling van spierweefsel begin ongeveer ses maande na strukturele groei. Kinders lyk dan fisies groot, maar is nog nie so sterk soos hulle voorkom nie (Walker, 1995). Die sekulêre tendens, naamlik dat liggaamsgroei die afgelope 100 jaar versnel het en dus lei tot vroeër volwassewording, ondersteun die invloed van omgewingsfaktore (Walker, 1995).

Preadolesse is besonder kwesbaar vir die beklemtoning van die belangrikheid van fisiese voorkoms, wat veral die portuurgroep se persepsies oor 'n persoon beïnvloed. Beelde wat deur die media as die ideale voorkoms voorgedhou word, versterk die ideaal dat seuns groot, sterk en atleties gebou moet wees en dogters petit en maer moet wees en 'n perdebylyfie moet hê. Beide geslagte moet ook verkieslik Anglo-Saksiese gelaatstrekke hê (Berger, 1994; Kaplan, 1998, Newman & Newman, 1997). Die mate waartoe fisiese voorkoms deur die omgewing beklemtoon word, speel ook 'n rol in die sosiale ontwikkeling van die preadolesse kind. Dit beïnvloed byvoorbeeld onderwysers en die portuurgroep se evaluering van watter kind uiteindelik 'n ideale leier sou kon wees. Die evaluering word onder andere gebaseer op die preadolesse se fisiese voorkoms en ontwikkeling.

Seuns se ontwikkeling is ongeveer twee jaar na dogters, hoewel liggaamlike veranderings enige tyd na die agtste tot die veertiende jaar prominent is (Berger, 1994). Die gemiddelde tyd waarop dogters se ontwikkeling begin is ongeveer tien jaar en vyf maande tot dertien jaar, terwyl dit by seuns van twaalf jaar en vyf maande tot vyftien jaar strek (Berger, 1994; Walker, 1995). Die implikasie hiervan is dat kinders wat in graad 6 aan 'n evaluasieproses blootgestel word om gekies te word as leiers, op ongelyke voet meeding op grond van geneties bepalende beginsels. Tog bestaan daar uiteenlopende verskille op individuele vlak wat bevestig dat die ontwikkeling van die preadolesse groep besonder uiteenlopend is. Verskille in hierdie ontwikkelingsfase is meer uniek en individueel as in enige ander kronologiese tyd in die mens se ontwikkeling (Newman & Newman, 1997). Fisiese voorkoms is van geweldige belang vir selfpersepsie en het 'n langdurige impak (Wood en Hillman, 1992).

Individuele puberteitontwikkeling kan die kind se sosiale en sielkundige ontwikkeling ten minste op drie maniere beïnvloed, naamlik:

- Fisiese groei kan die kind se werklike vermoëns om take te verrig, beïnvloed. Indien kinders groter en sterker is, het hulle meer krag, koördinasie en uithouvermoë. Die neiging is dat sulke kinders makliker uitgesonder word.
- Fisiese ontwikkeling verander die persepsie van ander ten opsigte van die preadolesent. Seuns sal byvoorbeeld bewonder word vir hulle krag, spoed en vermoëns. Hulle sal gewildheid verwerf onder die portuurgroep vir wie die tipe bekwaamhede hierdie ontwikkelingstake behels.
- Fisiese ontwikkeling verander die persepsie van die preadolesent ten opsigte van hom- of haarself (Newman & Newman, 1997).

### **3.2.2 Kognitiewe ontwikkeling**

Die waarnemings van sosiale wetenskaplikes dat *verandering* die oorkoepelende beskrywing is vir die adolessente tydperk vanaf ongeveer 10 jaar tot 18 jaar, word tans ondersteun deur resente navorsing oor die ontwikkeling van die menslike brein (Bowman, 2004; Gied, Blumenthal, Jeffries, Castellanos, Lui, Zijdenbos, Paus, Evans & Rapoport, 1999; Minden, 2004; Nelson 2002; Psychiatric News, 2003). Die oortuiging dat die adolessent in die mees psigologies en fisies onstabiele fase van sy ontwikkeling is, blyk 'n neurologiese en anatomiese basis te hê (Minden, 2004). Navorsing behels die ondersoek van neurobiologiese veranderinge deur middel van

funksionele magnetiese resonansietegnieke in die menslike brein by gesonde volwassenes, kinders en adolessente.

Voorheen is geglo dat die meeste veranderinge in die brein binne die eerste lewensjare van die kind plaasvind en dat die brein op ouderdom 14 volledig ontwikkel het. In die lig van huidige bevindinge het laasgenoemde aanname verkeerdelik gelei tot die gevolgtrekking dat adolessente ten volle verantwoordelik is vir hulle besluite en gedrag (Nelson 2002; Psychiatric News, 2003). Hierdie aanname het 'n noemenswaardige impak gehad op die persepsies van volwassenes ten opsigte van verwagtings en eise wat gestel word aan kinders. Hier kan byvoorbeeld gedink word aan die gemaklike wyse waarmee leierskaprolle aan preadolessente toegeken word en die deurlopende verantwoordelikheid wat verwag word. Dit gebeur sonder die nodige toepaslike opleiding en toesig (Buscall et al., 1994; Follet, 1985).

Huidige bevindinge dui daarop dat breinontwikkeling tydens die preadolessente en adolessente tydperk van dieselfde kritiese belang is as gedurende die eerste 2 jaar van 'n kind se ontwikkeling (Minden, 2004). Met die nuwe tegnologie is bevind dat die areas in die brein wat aspekte beheer soos selfbeheer; beplanning en strategie-ontwikkeling; organisering; inisiëring van fokus van aandag; die stop, begin en verskuiwing van aandag; emosies; oordeelsvermoë; intelligensie; en identiteit (d.i. die frontale en temporale lobbe en corpus callosum), nie ophou ontwikkel voor die ouderdom 18-25 jaar nie (American Bar Association, 2003; Psychiatric News, 2003; Gied et al., 1999; Gied, 2004).

Die brein se grysstof in die frontale lobbe ondergaan 'n finale groeifase tussen 11 en 13 jaar. Dit neem egter die res van adolessente en vroeë volwasstydperk vir die selle om geïntegreer te word sodat volwasse denke en gedrag na vore kan kom (Bowman, 2004). Tydens hierdie groeifase vorm neurone miljoene nuwe konneksies. Die konneksies wat gebruik word, word versterk en vasgelê (die sogenaamde proses van “hardwiring”), terwyl die konneksies wat onbenut is “gesnoei” word, deurdat die konneksies net ophou bestaan.

Hierdie bevinding ondersteun die beginsel dat adolessente so konstruktief as moontlik moet besig wees met die ontwikkeling van fisiese, kognitiewe en sosiale vaardighede tydens hierdie ontwikkelingstydperk (Bowman, 2004; Gied, 2004).

'n Magdom hormone word tydens en na puberteit vrygestel wat areas van die brein stimuleer en vergroot, veral die amigdala, wat die basiese emosionele response beheer (Bowman, 2004). Kinders en adolessente gebruik grootliks hierdie deel van die limbiese sisteem, naamlik die amigdala, om besluite te maak, terwyl volwassenes die prefrontale korteks gebruik vir die neem van dieselfde besluite. Die amigdala is verantwoordelik vir die meer primitiewe emosionele reaksies, sonder die betrokkenheid van die korteks (Yurgelun-Todd, 1998, 2002). Korttermynbehoeftebevrediging word deur die amigdala belangriker geag as langtermynbehoeftebevrediging. Met behulp van fMRI het Yurgelun-Todd bepaal dat volwassenes beide die frontale korteks en die meer basiese amigdala gebruik om stimuli wat waargeneem word, te evalueer. Kinders en jong adolessente steun geheel en al op die amigdala, terwyl ouer adolessente (ouer as 17) progressief meer van die frontale area van die brein gebruik maak om waarnemings te evalueer (1998). Vanaf

ongeveer 11-jarige ouderdom begin kinders die wêreld anders beskou en ervaar as volwassenes. Preadolessente interpreteer hulle omgewing met die amigdala as gemeenskaplike deler, terwyl volwassenes dieselfde omgewing sal interpreteer met vermoëns gebaseer op 'n ontwikkelde korteks en geïntegreerde funksies van die amigdala. In dié verband merk Yurgelun-Todd (in Bowman, 2004, p.1) op: “Just because teens are physically mature, they may not appreciate the consequences or weigh information the same way as adults do. Good judgement is learned, but you can't learn it if you don't have the necessary hardware.”

Vygotsky se konsep van “zone of proximal development” sluit aan by Minden (2004) en Nelson (2002) se wyse van struktuur en leiding gee aan preadolessente. *Zone of Proximal Development* is Vygotsky se term vir take wat vir kinders te moeilik is om alleen te doen, maar wat bemeester kan word met die leiding en ondersteuning van volwassenes (Hook et al., 2002). Dit is 'n belangrike konsep vir die leierskopleiding van preadolessente. Die preadolessent het struktuur, mentorskap en persoonlike leiding nodig om baie nuwe vaardighede aan te leer en om te leer hoe om eties en moreel korrek op te tree in die toepassing van gedelegeerde outoriteit. Vygotsky se konsep verwys na die hou van toesig en die gee van leiding. Kinders wat aangewys is as leiers kry tradisioneel dalk “opleiding” vir 'n naweek deur lesings by te woon (Smith, 1982; 1991), maar dit kan nie beskou word as “Zone of Proximal Development”-leiding, wat gepaard gaan met die ontwikkeling van preadolessente leiersvaardighede, nie.

Die eerste institusionele demokratiese drukgang om as leier gekies te word of nie, vind in die laerskool plaas wanneer die ontwikkelende preadolessent ongeveer 12-13



jaar oud is. Hierdie tydperk in die preadolesent se lewe word meesal in die literatuur beskryf as 'n sensitiewe of kritiese ontwikkelingstydperk (Wenar & Kerig, 2000). Die jong kind is vatbaar vir leer op kognitiewe, emosionele en interpersoonlike vlak. Ervaring met betekenisvolle ander mense en instellings het verreikende gevolge en dien as basis vir die adolessente tydperk van identiteitsvorming wat volg. Volgens Piaget (Hook et al., 2001; Wadsworth, 1978) verhoog kinders se abstrakte redenasievermoë in hierdie fase en begin hulle vermoë ontwikkel om op hul eie verstandelike prosesse te reflekteer. Formele operasionele denke sluit die vermoë in om hipoteses te formuleer, te toets en te evalueer. Dit betrek ook die manipulering van bekende feite met teenstellings. Denke word meer sistematies en die kind is in staat om vooruit te beplan en te dink. Hierdie vermoëns neem toe in kompleksiteit en ontwikkel met verloop van tyd in tandem met organiese breinontwikkeling (Minden, 2004; Nelson 2002; Psychiatric News, 2003). Dit is dus onvanpas en onregverdig teenoor die kind om aan die begin van hierdie fase 'n gesofistikeerdheid te verwag wat moontlik met die toekenning van leierskaprolle gepaard gaan: "Many people, when confronted with unfamiliar problems in unfamiliar situations, will fall back on a more concrete type of reasoning" (Piaget in Hook et al., 2001, p.188).

### **3.2.3 Morele ontwikkeling**

Die skool en klaskamers is mikrogemeenskappe waarin die breë gemeenskap verteenwoordig word. Daarbinne leer kinders hoe die wêreld werk en kry hulle die geleentheid gee om hulleself te definieer in verhouding met hulle leefwêreld. Die verhoudings en ervarings wat kinders binne die konteks van die skool opdoen is

bepalend vir hulle gesindheid teenoor, beoordeling van en deelname in die gemeenskap (Berman, 1997; Wiles & Bondi, 2001).

Die filosoof Immanuel Kant se morele filosofie (Bowie, 2000) bied 'n basis vir die evaluering vir morele gedrag. Kant gaan van die standpunt uit dat elke mens aan homself dink as 'n rasonele wese, wat waardigheid en respek verdien. Dit veronderstel dat elke mens ook die rasonele aard van die ander mens erken en dat die ander mens dan ook geregtig is op dieselfde respek en waardigheid. Die beginsel van “doen aan ander wat jy aan jouself gedoen wil hê” is die norm vir morele oordeel en gedrag. Bronfenbrenner (1979, p.53) ondersteun die beginsel deur sy opmerking dat “no society can long sustain itself unless its members have learned the sensitivities, motivations, and skills involved in assisting and caring for other human beings”.

Berman (1997) beklemtoon regverdigende en versorgende gedrag sowel as integriteit as uitstaande morele beginsels wat tot sosiale moreel-verantwoordelike optrede lei. Regverdigheid en omgee is die hoofkriteria vir morele verhoudings. Die regverdigheidstem spreek die ongelykheidkwessie aan, wat gebaseer is op reëls, beginsels en verpligtinge. Die omgeestem is sensitief vir die swaarkry van ander en manifesteer in die medelye en empatie met mense wat dit nodig het.

Optrede met integriteit verwys na die vermoë om verantwoordelikheid te aanvaar vir die gevolge van optredes en 'n konsekwentheid tussen wat 'n mens sê en wat jy doen (Kohlberg & Candee in Berman, 1997; Blasi, 1983). Dit beteken dat die 13-jarige kind sy daaglikse aktiwiteite binne 'n groter konteks moet kan evalueer met die besef dat

gedrag sosiale en politieke implikasies het. Dit impliseer dat die 13-jarige kind oor die vermoë moet beskik om konsekwent met aangeleerde waardes op te tree.

Empatie en skuld is volgens Hoffman (in Berman, 1997) moontlik die kernbestanddele van morele bewustheid of sensitiwiteit. Empatie is die vermoë om 'n ander mens se pyn te transformeer in persoonlike ongemak, en skuld kan 'n mens gedeeltelik laat verantwoordelik voel vir die ander se benarde toestand of situasie, of jy daarvoor verantwoordelik was of nie.

Volgens Kant is die maatstaf vir die leierskapmodel se morele standaard of daar respek en waardigheid toegevoeg word aan betrokkenes by die model. Die gebruik van volgelinge as 'n middel tot 'n doel is volgens Kant immoreel (Bowie, 2000). Kinders word byvoorbeeld geïdentifiseer en gekies as leiers om hulle vaardighede te ontwikkel as leiers. Die uitgangspunt is dat leiers die belangrike fokus is en dat volgelinge daar is vir leiers om op te oefen om leiers te wees, sodat hulle die elite kan word en aan die top van die hiërargie kan bly. In dié raamwerk word sekere kinders dus gebruik om 'n klein groepie te bevoordeel en die hiërargiese diskoers voort te sit (Du Plessis, 1994).

Volgens Strydom (1970) is die 12/13-jarige kind in 'n stadium van naïewe sedelike of morele bewussyn. Die maatstawwe vir reg en verkeerd is hoofsaaklik gebaseer op wat toelaatbaar en ontoelaatbaar is. Volgens Strydom is bevind dat slegs 59% van 12-jarige kinders 'n korrekte sedelike/morele oordeel kan vel binne skool- en groepsituasies. Blasi (1983, p.207) maak egter 'n onderskeid tussen morele oordeel en die morele aksie: "Moral reasoning is cheap and painless, action and integrity are

not. Integrity requires the development of the whole person: a concern with it tends to emphasize one's failures more than one's successes". Die klassieke kognitiewe ontwikkelingsteorieë van Piaget en Kohlberg maak nie voorsiening vir die verrassende resultate dat kinders reeds tussen die ouderdom van 3 en 12 jaar in staat kan wees tot perspektiefvorming tydens morele argumentering en die nodige aksies wat daaruit voortvloei nie (Berman, 1997).

Hiervolgens is morele ontwikkeling nie slegs 'n interne kognitiewe ontwikkelingsproses nie maar dit is gekoördineer met die sosiale konteks van die kind. Alhoewel kinders morele oordeel en gedrag reeds op 'n vroeë ouderdom kan kombineer met of sonder ondersteuning, word dubbele standaarde soms gedemonstreer deur die ontwikkelende preadolesent. Dit is nie 'n aanduiding van afwesige morele karakter nie, maar wel 'n aanduiding van die proses van integrasie van formele denke en samehangende gedrag (Wiles & Bondi, 2001). Hierdie bevindings ondersteun Vygotsky se konsep dat ondersteunende en taktvolle optrede van volwassenes, met die gebruik van konkrete en verstaanbare voorbeelde, nodig is om komplekse morele gedrag by preadolesente aan te kweek.

Volgens Kidder en Lloyd (1997) is die sentrale eties-morele kwessie van die 21ste eeu die oorlewing van die menslike spesie. Die hoofrede om moreel-eties te lewe is om persoonlik, organisatories en globaal te oorleef en ook te sorg dat die volgende geslagte nog op die aarde kan voortbestaan. Deur middel van werkwinkels met talle verskillende kultuur- en belangegroepes regoor die wêreld is 5 basiese kern- universele waardes geïdentifiseer, naamlik:

- Liefde – omgegedrag
- Eerlikheid – eerlikheid en om waarheid te praat
- Regverdigheid – billikheid en geregtigheid
- Verantwoordelikheid en toerekeningsvatbaarheid
- Respek – verdraagsaamheid vir diversiteit en 'n bereidwilligheid om ander mense te waardeer.

Indien 'n eties verantwoordelike geslag preadolessente as leiers ontwikkel moet word sal verantwoordelike opvoedkundige programme daargestel moet word (Minden, 2004) wat die universele waardes hierbo vestig en uitbou. Die wese van die aanwysing van laerskoolleierskap is allermens gebaseer op die universele waardes hierbo, maar eerder op gewildheid, sukses, prestasie, kompetisie (Hendrikz, 1983; Follet, 1985) en 'n klimaat wat die egosentriese honger na mag en status aanmoedig (Berman, 1997; Du Plessis, 1994).

### **3.2.4 Psigososiale ontwikkeling**

Psigososiale ontwikkeling verwys na die preadolessente kind se identiteit en selfbelewenis ten opsigte van die seksuele, morele en psigiese groei binne 'n spesifieke sosiokulturele konteks. Die konteks in hierdie geval verwys na die belewenis en ontwikkeling van die self binne die toepassing van 'n laerskool se leierskapbeleid. Die breë konteks verwys na 'n gemeenskap wat ekonomies en polities stabiel is en ideologies verbind is tot hulle kinders se opvoeding (Newman & Newman, 1997). Psigososiale ontwikkeling binne hierdie konteks is ter sprake.

Psigososiale teorie word algemeen aanvaar as die beste raamwerk waarbinne menslike ontwikkeling bestudeer kan word. Dit akkommodeer die implikasies van groei oor die hele lewensverloop, die vermoë van individue om by te dra tot eie ontwikkeling in elke lewensfase, en die aktiewe bydrae wat kultuur maak tot die ontwikkeling van die individu (Newman & Newman, 1997; Shaffer, 2000). Ontwikkelingsfases verwys na spesifieke periodes in die lewe van 'n mens wat gekenmerk word deur 'n bepaalde onderliggende organisasie van ontwikkelingstake, sentrale prosesse, psigososiale krisisse en betekenisvolle verhoudings. Die verrigting in die voorafgaande fases dien gewoonlik as basis vir die daaropvolgende fases. Suksesvolle of onsuksesvolle konflikhantering in hierdie fases het 'n langdurige impak op die mens; derhalwe is dit belangrik om hieronder te fokus op die ontwikkelingstake (3.2.4.1) en sosialiseringstekste (3.2.4.2) in hierdie fase.

### **3.2.4.1      Ontwikkelingstake**

Hiervolgens het elke fase 'n sekere stel dominante psigososiale ontwikkelingstake wat sentraal is in die kind se probleemoplossende vermoëns en potensiaal om te leer. Die hooftake van 6- tot 12-jariges is vriendskapontwikkeling, ontwikkeling van konkrete denkvaardighede, fisiese vaardighede, selfevaluasie, identiteitsontwikkeling en spanaktiwiteite. Hanteringsgedrag is die aktiewe maniere waarop die graad 6/7-kind die spanning van leierskapprosedures sou kon oplos en nuwe oplossings skep vir die uitdagings verbonde aan die prosedure. Positiewe hantering en oplossings vir psigososiale krisisse in elke fase gaan gepaard met primêre aanpassings egokwaliteite. Dié kwaliteite kan beskou word as die dominante gesindheid of

perspektief waaruit lewenservarings geïnterpreteer word en waaraan betekenis gegee word. Die tersaaklike egokwaliteite vir 12- tot 13-jariges blyk die volgende te wees:

- Bekwaamheid – dit is die vrye inoefening van vaardighede en intelligensie in die voltooiing van take.
- Betroubaarheid – dit is die vermoë om toegewyd en lojaal te wees aan individue en groepe.

Dit is ook moontlik dat kernpatologie- of destruktiewe kragte ontwikkel as gevolg van negatiewe krisioplossing. Dit blyk die volgende te wees vir 12- tot 13-jariges:

- inersie – 'n gebrek aan energie, entoesiasme en gebrek aan selfvertroue om betrokke te raak by die daaglikse uitdagings; of
- isolasie – 'n gebrek aan vriende (Kaplan, 1998; Newman & Newman, 1997).

#### **3.2.4.2 Ontwikkelingsverskille**

Ontwikkelingskriteria volgens spesifieke ouderdomme kan egter nie rigied toegepas word nie aangesien ontwikkeling idiosinkraties plaasvind (Hook et al., 2002; Wavering, 1995; Wiles & Bondi, 2001). Ouers van kinders wat vroeg ontwikkel is geneig om hoër opvoedingsideale en aspirasies vir hulle kinders te demonstreer as ouers van laat ontwikkelaars (Shaffer, 2000). Preadolesse wat vroeër ontwikkel as hulle portuurgroep is meer geneig om gekies te word as leiers in klasverband, sportspanne en ander groepsaktiwiteite. Diegene wat laat of teen 'n gemiddelde tempo ontwikkel, het nie dieselfde mate van populariteit nie (Berger, 1994; Peterson, 1996). Die

oorweldigende getuigenis is dat die voordele van vroeë ontwikkeling hoofsaaklik 'n produk is van die bewondering en leierskaprol wat aan hulle toegeken word deur ouers, onderwysers, invloedryke persone en die portuurgroep.

Vir seuns het dit groot voordele om vroeg te ontwikkel. Volgens die literatuur word seuns bewonder, gerespekteer en word hulle beskou as sosiaal uitgaande en meer volwasse, aantreklik, ontspanne, goedgesmanierd en selfversekerd. Hulle is ook gewilder (Hillman 1991; Peterson, 1996; Stafford, 1982), word makliker geakkommodeer in spansport en skoolaktiwiteite en is meer geneig om op 'n vroeër ouderdom groter sukses te behaal in sportsoorte soos atletiek, rugby en krieket. Dit lei weer tot populariteit en verhoogde selfwaarde (Kaplan, 1998; Shaffer, 2000). Volgens Newman en Newman (1997) ervaar graad 6-seuns wat vroeg ontwikkel het, positiewe emosies, gee beter aandag en voel dat hulle sterk en bekwaam is. Oor die algemeen ervaar preadolesente seuns wat vroeg ontwikkel 'n positiewe gemoedstemming en gefokusdheid, wat geassosieer word met die sosiale kwaliteite van leierskap en selfvertroue.

Die teenoorgestelde is egter van toepassing op seuns wat later ontwikkel. Laat ontwikkelaars toon matig wanaangepaste gedrag. Voorbeelde daarvan is angstige gedrag, oormatige afhanklikheid, wangedrag in klasverband en sosiale ontoepaslikheid met maats (Peterson, 1996). Hulle is ook minder selfversekerd, meer gespanne, rusteloos en meer spraaksaam. Hulle is ook geneig om nog meer te speel en is meer kreatief en buigsaam. Dit is kwaliteite wat nie hoog aangeslaan word deur vroeë ontwikkelaars nie (Berger, 1994). Die vroeë ontwikkelaar sal moontlik as gevolg van sy nuutgevonde seksuele bewustheid eerder met dogters gesels, terwyl die laat



ontwikkelaar met sy maats sal speel. In plaas daarvan om gerespekteer te word, word seuns wat later ontwikkel meesal deur hulle maats as onvolwasse, kinderagtig, aandagsoekerig, minder aantreklik, met min leierskappotensiaal en meer onbekwaam beskou. Dit het weer negatiewe implikasies vir hulle selfbeeldontwikkeling (Kaplan, 1998; Walker, 1995). Die seuns wat later ontwikkel, word meesal uitgesluit uit institusionele leiersposisies. Selfs indien hulle aangewys word as klas- of sportleiers, speel die groep se reeds gevestigde persepsies ten opsigte van die seuns wat laat ontwikkel, 'n belangrike rol in hulle erkenning as leiers (Berger, 1994).

Newman en Newman (1997) bevestig dat dogters wat vroeër ontwikkel en seuns wat later ontwikkel dikwels geïsoleer en verwerp word deur hulle portuurgroep. Volgens Peterson (1996) hou die probleem van lae selfwaarde direk verband met laat fisiese ontwikkeling, negatiewe persepsies van maats, en die onvermoë om kompetierend te wees in spansportverband. Mussen en Jones (in Peterson, 1996) beklemtoon die nadele van laat ontwikkeling vir seuns nog verder deur te beweer dat sulke seuns in letterlik elke faset van gedrag en aanpassing van vroeë adolessensie benadeel is. Die seuns beskik oor fisiese eienskappe waarvoor seuns die meeste bekommerd en skaam is, naamlik 'n kort figuur, swak spierontwikkeling en die afwesigheid van hare op die gesig en privaatdele (Shaffer, 2000). Hierdie eienskappe plaas die seuns in 'n baie swak mededingende posisie ten opsigte van kompeterende spansport, situasies waar hulle hulself moet laat geld teenoor volwassenes en kompetisie vir dogters se aandag en bewondering.

Vir dogters is die effek van vroeë en laat ontwikkeling presies die teenoorgestelde as vir seuns. Vroeë ontwikkeling is meesal 'n nadeel en laat ontwikkeling is sosiaal meer

aanvaarbaar, veral in die Westerse kultuur. Dogters wat vroeg ontwikkel is gewoonlik groter en swaarder in verhouding tot hulle lengte as laat ontwikkelaars. Selfs jong dogters besef die geldigheid van die sosiale diskoers van “dun is in”. Dit het implikasies vir selfbeeldontwikkeling en betrokkenheid in groepaktiwiteite (Walker, 1995). Dogters wat vroeg groter en meer ontwikkel is, het selde maats in hulle ouderdomsgroep met wie hulle hul belange en probleme kan bespreek. Prepuberteitdogters noem hulle “seunsmal” op grond van hulle seksuele ontwikkeling en seuns spot hulle oor hulle groot borste en/of voete (Berger, 1994).

Die tyd van ontwikkeling het by dogters ‘n emosionele ervaringskomponent. Menarg kom beduidend vroeër voor by dogters wat baie gesinskonflik ervaar, geneig is tot depressie en in stieffamilies en enkelouergesinne grootword. Dit kan klaarblyklik toegeskryf word aan groter emosionele distansie tussen ouers en kinders. Depressie en konflik affekteer hormoonvlakke wat menstruasie aktiveer (Sigelman, 1999). Dogters wat emosioneel intieme verhoudings met hulle moeders het, is oor die algemeen meer geneig om later te ontwikkel (Kail & Cavanaugh, 2000; Peterson, 1996). Indien ‘n dogter dus as gevolg van emosioneel geaktiveerde omstandighede vroeër ontwikkel, kan die institusioneel gedrewe leierskaptema verdere positiewe of negatiewe implikasies hê vir die ontwikkelende dogter se persoonlikheidsontwikkeling, afhangende van hoe positief of negatief sy dit ervaar. Sigelman (1999, p.280) kom tot die gevolgtrekking dat “the rate of maturation sometimes leads to events that determine the path of the rest of one’s life”.

Peterson (1996) beweer dat dogters tydelike ongemak verduur deur die tyd van puberteit, aangesien selfs die laatste ontwikkelaars nog voor die meeste seuns van

dieselfde ouderdom puberteit bereik. Die standpunt word ondersteun deur navorsing wat bevind dat daar baie minder langtermynverskille tussen vroeë- en laatpuberdogters is (Berger, 1994; Kaplan, 1998). Sigelman (1999) maak egter die stelling dat die tyd van puberteit wel beduidende gevolge vir seuns en dogters het. 'n Longitudinale studie oor 15 jaar dui aan dat die impak van die tyd van puberteit slegs beduidend is vir die sielkundige aanpassing in 2 areas van dogters, naamlik onafhanklikheid van ouers en akademiese prestasie (Peterson, 1996). Laat ontwikkelaars vaar dikwels akademies beter, terwyl vroeë ontwikkelaars akademies swakker vaar en dissiplinêre probleme met ouers en onderwysers ervaar. Vroeë ontwikkeling kan dogters se ontwikkeling aan bande lê deurdat dit daartoe lei dat hulle met ouer adolessente assosieer. Dit bring mee dat hulle aangemoedig word om betrokke te raak by ouderdomsontoepaslike aktiwiteite soos drink, rook en seks, waarvoor hulle swak voorbereid is (Sigelman, 1999) Die konflik is veral oor die tema van onafhanklikheid. Die vroeg seksueel bewuste dogter begin vroeër uitgaan met seuns as hulle portuurgroep en vroeër as na die sin van ouers. Sulke dogters ervaar soms groot spanning om ouers en sosiale drukgroepe te oortuig dat hulle nie seksueel aktief is nie (Peterson, 1996).

Aro en Taipale (in Peterson, 1996) het 'n opname gemaak van dogters se stresreaksies en psigosomatiese simptome. Dit het aangetoon dat dogters wat vroeg ontwikkel, die meeste psigosomatiese simptome oor die langste tyd ervaar. Die middelgroep en laat ontwikkelende dogters ervaar ook sulke simptome, maar tot 'n beduidend mindere mate. Die navorsing reflekteer 'n baie hoër algemene stresfaktor gekoppel aan vroulike puberteit, in vergelyking met seuns. Seuns hoef nie angs en/of vrese te ervaar oor menstruasie, kontrasepsie en potensiële swangerskap nie.

Dogters met vroeë menarg se kindwees kan soms op ouderdom 9-10 kortgeknip word, wat meebring dat hulle nie die psigososiale ontwikkelingstake van die middelkinderjare kan voltooi nie (Sigelman, 1999) .

Gewildheid onder die preadolessente dogtergroepe word grootliks bepaal deur of sy kan aansluit by die heersende sosiale diskoerse ten opsigte van wat aanvaarbaar vir dogters is, byvoorbeeld aantreklikheid, intellek en sportprestasie. Die dogters se ontwikkeling word nooit ten opsigte van potensiële leierskap beskou nie, maar eerder ten opsigte van of sy inpas by die heersende vroulike en seksuele diskoerse (Kail & Cavanaugh, 2000). Die diskriminerende moontlikhede van laasgenoemde is voor die hand liggend, veral in die laerskoolopset. Dit is 'n bekende feit dat dogters se ontwikkeling dié van seuns oor die algemeen ongeveer twee jaar vooruit is (Berger, 1994, Hook et al., 2002; Kail & Cavanaugh, 2000; Newman & Newman, 1997; Sigelman, 1999).

Volwasse mans wat vroeë ontwikkelaars was, word meer onaktief, ondergeskik en minder nuuskierig soos wat hulle volwasse word. In die middeljare word hulle meer konformerend en relatief rigied – problemeienskappe wat reeds in preadolessensie teenwoordig is – en minder in staat om erge spanning te hanteer (Kaplan, 1998; Peterson, 1996). Laasgenoemde eienskappe maak hulle meer sosiaal kwesbaar, as gevolg van die begeerte na prestige, aanvaarding, goedkeuring, prestasies, en om “die regte ding” te doen. Die eienskappe van vroeë ontwikkelaars stem ooreen met die simptome van voortydige identiteitaanvaarding (“identity foreclosure”) (Peterson, 1996; Schwartz & Dunham, 2000; Sternberg, 2004).

Die vroeë ontwikkelaars het meer interpersoonlike en sosiale sukses. Hulle is meer dominerend en het aktiewe sosiale lewens. Hulle is verantwoordelik, selfbeheersd en makliker in staat om 'n goeie indruk op mense te maak, maar hulle is nie so gelukkig in hulle huwelike soos laat ontwikkelaars nie (Kaplan,1998; Peterson, 1996). Gedurende hulle jong en middeljare gaan hulle voort soos tydens preadolessensie om sosiaal betrokke te wees by organisasies, dikwels in leidende rolle. Werkrolle vereis dikwels meer leierskap, supervisie en bestuur van ander mense, en is dikwels 'n voortsetting van leierskaprolle wat reeds tydens preadolessensie toegeken en inge oefen is as gevolg van vroeë ontwikkeling (Berger, 1994). Berzonsky (in Peterson, 1996) ondersteun laasgenoemde bevinding en beweer dat die ervarings wat preadolessensie vir die vroeg ontwikkelende seun 'n aangename belewenis gee – naamlik die inpas by lang staande manlike stereotipes, gemaklike erkenning, maklike sportdeelname en prestasie – juis die faktore is wat die ontwikkeling van innerlike kragte inperk. Dus word die vroeg ontwikkelde seun se identiteitvorming versterk deur wat ander van hom verwag; oftewel, daar is sprake van identiteitafsluiting ten gunste van die pasklaar identiteit wat reeds uitgewerk is deur die elemente van die makrokonteks. Die tradisionele siening is dat indien 'n kind so vroeg al in sy lewe “gekies” word om 'n leier op laerskool te wees, dit 'n pluspunt vir sy/haar toekomstige ontwikkeling is. Of kinders werklik vanuit 'n ontwikkelingsoogpunt baat gevind het by die proses blyk tans nie so voor die hand liggend te wees nie (Du Plessis, 1994).

Volwasse mans wat laat ontwikkelaars was, is tot in hulle dertigerjare minder gevestig, minder kontrollerend en dominerend, meer opstandig, het 'n swakker selfbeeld, en is minder geneig om posisies van leierskap in organisasies en sosiale instellings te beklee (Berger,1994; Jones, in Kaplan, 1998; Schaffer, 2000). Hulle toon ook meer

insig en buigsaamheid en is meer selfgeldend soos wat hulle ouer word (Peskin, in Kaplan 1998). Hulle geniet oor die algemeen meer intieme verhoudings met hulle vroue en kinders. Vroue van die groep mans evalueer hulle mans as begripvol en konsidererend en hulle is minder geneig tot egskeiding (Kaplan, 1998; Peterson, 1996).

Die hipotese is dat laat ontwikkelaars baie meer en pynlike geleenthede deur stressors soos vertraagde groei en sosiale uitsluiting gehad het, waardeur van vroeg af geleer is om emosioneel aan te pas (Berger, 1994). Daaruit volg 'n dieper ontwikkelde vermoë tot intimiteit, krag om stres en teenspoed te hanteer, en 'n beter begrip van hulleself (Peterson, 1996). Dit blyk dat die potensiele uitsluiting van die laat ontwikkelaar uit die leierskapmodelle van skole, indien dit ondersteunend hanteer word, waarskynlik op die lange duur tot groter voordeel van sodanige kind kan wees.

Dit blyk dat minder verskille tussen volwasse vroue wat vroeg en laat ontwikkel het voorkom as by hulle manlike eweknieë (Peterson, 1996; Kaplan, 1998). Die algemene gevolgtrekking is dat ongemak wat tydens vroeë ontwikkeling beleef word, 'n stimulus is vir kompensasie met beter vaardighede en emosionele diepte om die spanningsfaktore van die volwasse lewe beter te hanteer. Dit geld vir beide die manlike laat ontwikkelaars en vroulike vroeë ontwikkelaars. Ten spyte daarvan dat hulle genetiese klok afwyk van die "normale", is hulle dikwels die meeste getraumatiseerd en toon die swakste aanpassing tydens vroeë adolessensie, maar manifesteer tydens volwassenheid met 'n sterker, buigsame repertoire van sielkundige bates en hanteringsmeganismes (Berger, 1994; Newman & Newman, 1997; Peterson, 1996).

### 3.2.4.3 Identiteitsontwikkeling

Preadolesensie is die begin van 'n tydperk van ekstensiewe selfanalise en evaluasie wat later kulmineer in 'n omvattende en geïntegreerde identiteit (Erikson, 1980). Marcia identifiseer die konsepte van eksplorering en toewyding uit Erikson se werk. Die proses van identiteitvorming behels die *eksplorering* en toetsing van alternatiewe idees, oortuigings en gedrag. Daaruit volg die proses om die self *toe te wy* aan 'n spesifieke stel doelwitte, waardes en oortuigings wat deur bewuste en doelgerigte besluitneming gekies is (Adolescent Development, 2003; Kail & Cavanaugh, 2000; Sigelman, 1999; Sternberg, 2004). Marcia lei 4 identiteitstatusse af deur elke vlak van eksplorاسie in jukstaposisie te plaas met elke vlak van toewyding. Die identiteitstatusse is sukses, moratorium, voortydige afsluiting en diffusie. Die twee mees gesofistikeerde identiteitstatusse is die suksesvolle identiteitstatus, wat hoë vlakke van eksplorering en toewyding impliseer, en die moratorium identiteitstatus, wat verwys na 'n toestand van aktiewe eksplorاسie sonder dat definitiewe keuses gemaak word waaraan die persoon hom kan toewy. Die ongesofistikeerde identiteitstatusse is dié van voortydige afsluiting, wat toewyding impliseer sonder genoegsame eksplorاسie, en diffusie, wat verwys na die relatiewe afwesigheid van eksplorاسie en toewyding (Schwartz & Dunham, 2000). Identiteitstatusse kan aan 'n persoon toegeken word as daar bewyse is van eksplorering of 'n krisis en toewyding in die domeine van beroep, godsdiens en politiek (Marcia in Schwartz & Dunham, 2000). Laasgenoemde ideologiese domeine is uitgebrei tot die eksplorering en die maak van keuses in tussenmenslike verhoudings. Die domeine van vriendskap, uitgaan, seks, rolle en rekreasie is bygevoeg (Allison en Schultz, 2001). Verskeie studies bevind dat

die meeste preadolesente hoofsaaklik pas in die minder gesofistikeerde identiteitstatusse van voortydige afsluiting en diffusie (Allison en Schultz, 2001; Sigelman, 1999). Hieruit kan afgelei word dat preadolesente so 'n groot as moontlike verskeidenheid rolle en geleenthede moet kry om die proses van eksplorering te fasiliteer. Die toeken van rigiede leierskaprolle oor 'n verlengde tydperk is nie in belang van onbevangen eksplorering van die domein van rolle of in die geval van leierskap nie. Die kragtige institusionele leierskappraktyke van die skool kan bydra tot voortydige afsluiting van 'n meer dimensionele leieridentiteit.

Die preadolesent se interaksies is soms oppervlakkig en wreed. Hulle eksperimenteer met sosiale mag en vermoëns. Dit sluit die vermoë in om interpersoonlike leed aan te doen en mekaar seer te maak. Hulle is konstant besig om die self te kalibreer teen die groep om unieke individualiteit te eksplorieer. Die self/identiteit word gedefinieer met behulp van die groep. Die groep se insluitingsvereistes is meesal veeleisend en rigied. Die pyn om nie deel van die groep te wees nie, is intens (Newman & Newman, 1997).

Volgens die konstruktivisme se benadering tot identiteitsvorming word identiteit – etnies, nasionaal, seksueel, of enige ander vorm – gevorm, hervorm en verander deur institusionele praktyke, beleidverklarings en -toepassings en alledaagse aktiwiteite (Mottier, 2000, p.536). Ter ondersteuning hiervan beklemtoon die diskoersteorie dat identiteit nie slegs gevorm word deur betekenis wat in verhoudings toegeken word nie. Identiteit word ook gevorm binne geïnstitusionele verhoudings van mag. Die skool is 'n voorbeeld van 'n institusie wat 'n magverhouding met die kind het.



Burr (1995) beklemtoon dat identifisering lei tot die gee van identiteit. Binne die konteks van die sosiaal konstruktivisme verwys die sosiaal toegekende identiteit eerder na die doel van dit wat beskryf word, en nie na die wese van dit wat beskryf word nie. Binne die konteks van die skool word leieridentifisering egter gelykgestel aan die identiteit van die wese van die kind.

#### **3.2.4.4 Sosialiseringskontekste**

Elke ontwikkelingsfase het 'n radius van betekenisvolle verhoudings (d.i. ouers, broers, susters, onderwysers, intieme vriende en maats) wat die meeste eise aan die graad 6/7-kind stel. Gedurende die 6-12-jaarperiode is opvoeding die sentrale proses wat die energie verskaf. Gedurende 12-18 jaar is die portuurgroep se eise die sentrale proses wat die energie verskaf. Dit lei tot die verwerwing van nuwe vaardighede, die oplossing van die psigososiale proses en suksesvolle hantering van elke fase (Kaplan, 1998; Newman & Newman, 1997). Die 12-13-jarige kinders in die navorsing moet dus as gevolg van die oorgangstydperk 'n kombinasie van opvoedingstrategieë en portuurgroepseise hanteer. Hierdie eise en strategieë word hieronder bespreek met verwysing na die ouers, gemeenskap, skool en portuurgroep.

##### **3.2.4.4.1 Ouers**

Ouers speel 'n belangrike rol in die voorbereiding van die kind vir 'n laerskoolleiersrol, deurdat die ouer dit beskou as 'n belangrike prestasie en mylpaal in die kind se lewe. Sodanige prestasie is ook 'n refleksie op die ouers se sogenaamde suksesvolle opvoeding van die kind. Die standpunt word bevestig deur Savin-Williams en Small (1986), soos aangehaal deur Peterson (1996), wat bevind het dat pa's en ma's se

persepsie van hulle eie rolle en vaardighede as ouers sterk beïnvloed word deur hulle kinders se vordering, veral tydens puberteit. Vroeëpuberteitdogters veroorsaak baie meer innerlike konflik, spanning, twyfel in ouerskapvermoëns en algemene angs by ouers as enige van die ander seuns- en dogterspuberteitgroepe. Aan die anderkant is laatpuberdogters en vroeëpuberseuns weer 'n groot bron van ouerlike trots en tevredenheid. Dit kan wees dat ouerlike trots by presterende kinders die onderliggende rede is vir die weerstand teen 'n nuwe leiermodel. Bo en behalwe die potensiële verlies aan erkenning vir die ouer se kind is daar ook die verlies aan erkenning aan die ouer self en dus 'n verlies aan die bevestiging dat die ouer suksesvol was in die grootmaak van sy kind. Die werklikheid blyk egter anders te wees. Potgieter (1992) ondersoek die verband tussen ouers se kinderopvoedingsgesindhede en -vaardighede aan die een kant en sportleierskap by kinders aan die ander kant. Geen verskil is gevind tussen ouers van sportleiers en ouers van nie-sportleiers ten opsigte van aanvaarding, begrip en vertrouens.

#### **3.2.4.4.2 Gemeenskap**

Deur betekenisvolle verhoudings word die waardes en verwagtings van die gemeenskap aan die kind oorgedra. Ontwikkeling vind plaas binne 'n gemeenskap wat kinders sorteer volgens ouderdomme om die taak van opvoeding gemakliker te maak en te organiseer. Wiles en Bondi verwys na die "standards-based expectations approach" (2001, p.vii) wat in skole aangetref word. Die ongelyke rypwording (Sullivan, 1969) van preadolessente word geïgnoreer ter wille van die vlot organisering van skoolinstellings. Die middelbare skoolbeweging (Wiles & Bondi, 2001) in die VSA is 'n poging om preadolessente in die dinamiese veranderingstydperk op te voed.

Die aanvangstyd van puberteitontwikkeling het lewenslange implikasies vir kinders in die Westerse kulturele konteks. Die konsep en verskynsel van “vroeë ontwikkeling” en “laat ontwikkeling” word versterk deur die sosiale en evaluerende institusionele sisteem soos die skool, maar selde in ag geneem met die institusionele praktyke. Die praktyk van leierskapaanwysing in die laerskool tydens preadolessensie versterk en verdiep die impak van hierdie verskynsels (Levinson, Foley, & Holland, 1996) en is ‘n bepalende faktor in die definiëring van identiteit (Mottier, 2000).

#### **3.2.4.4.3 Skool**

Die skool is ‘n aparte sosiale werklikheid, verwyder van die tradisionele gesin- en familiewerklikheid (Erikson, 1980). Gesien in die lig van die hoeveelheid tyd wat ‘n kind binne die strukturele verband van die skool bestee, in verhouding tot die aktiewe tyd wat die gemiddelde kind onder die toesig en in die teenwoordigheid van sy ouers deurbring, moet die skool ‘n geweldige impak op die persoonlikheidsvorming van die ontwikkelende preadolesent hê.

Die skool verteenwoordig die stem van die groter gemeenskap. Kinders wat nie daarin slaag om die standaarde wat die skool stel na te kom nie, is geneig om ‘n siening van hulleself te inkorporeer dat hulle mislukkings is. Somtyds kan kinders hulleself teen die bedreiging verdedig deur ander te blameer of te spog dat hulle tog op ander maniere sal kan slaag. Dit kan dan gebeur dat die kinders die skool se doelwitte minag. Ten spyte daarvan bly die skool ‘n simbool van kulturele gesag. Mislukking in die skool kan

maklik daartoe lei dat kinders verwerp voel deur die hele gemeenskap (Newman & Newman, 1997; Sigelman, 1999).

Die skool skep ook die verhoog waar sosiale vergelyking plaas vind. Sosiale vergelyking, veral in die skool, genereer gevoelens van minderwaardigheid (Newman & Newman, 1997). Laerskoolleierskapstrukture stel 'n kragtige en invloedryke platform daar waar sosiale vergelyking plaasvind. Wanneer kinders nie gekies word as leiers nie stuur die gemeenskap via die skool 'n kragtige boodskap na die kind dat hy nie voldoen aan sekere standaarde nie.

Skole bied 'n formele kurrikulum sowel as 'n informele kurrikulum aan. In laasgenoemde geval tree die skool as 'n sosiale agent op en word die preadolessent se sosiale en emosionele ontwikkeling geaffekteer (Shaffer, 2000; Sigelman, 1999). 'n Effektiewe skoolomgewing voldoen gewoonlik aan die volgende voorwaardes:

- onderwysers en leerders fokus op akademiese bemeestering as die primêre doel van die skool;
- die skoolomgewing is veilig en versorgend;
- ouers is betrokke; en
- vordering word gemonitor (Kail & Cavanaugh, 2000).

Wanneer kinders skool toe gaan spandeer hulle dieselfde hoeveelheid of meer tyd in die teenwoordigheid van die onderwyser as in die teenwoordigheid van hulle ouers. Dit is veral van toepassing op die laerskool, waar onderwysers dikwels daaglik kontak met dieselfde kinders het. Die verwagtings wat onderwysers van kinders

koester word selfvervullende profesieë. Positiewe of negatiewe verwagtings wat onderwysers vorm word as werklike verskille tussen kinders gereflekteer (Newman & Newman, 1997; Shaffer, 2000).

Daar is 'n aansienlike hoeveelheid bewyse dat tradisionele opvoedkundige praktyke in werklikheid bydra tot die hedendaagse probleme wat jongmense ervaar. Die onpersoonlike aard van groot burokratiese skole; die klem op insiklikheid, kontrole en ordelikheid; en die preokkupasie met goeie punte, kompetisie en individuele sukses het 'n sosiale konteks geskep wat bydra tot 'n gevoel van vervreemding, apatie en isolasie. Slim kinders met goeie ondersteuning van intakt families neig om meer suksesvol te wees in so 'n omgewing (Beck & Malley, 2003). Gemiddelde kinders en emosioneel kwesbare kinders ondervind dikwels aanpassingsprobleme in sodanige skoolkonteks. Dit reflekteer in gedrag en in akademiese prestasie (Beck & Malley, 2003; Kagan, 1990).

Die ontwikkelende preadolesent se sosiale interaksies in sy skoolomgewing het 'n dinamiese ontwikkelingskrag in die ontwikkeling van 'n waardesisteem, idiosinkratiese gedrag, persoonlikheid, hanteringsgedrag en emosionele weerbaarheid: "The most powerful institution for constraining human development is education." (Serpell, 1997, p.365.) Die ontwikkelingsperspektief gee egter ook erkenning daaraan dat kinders aktiewe deelnemers is aan hulle eie ontwikkeling en dat hulle aktief betrokke is by selfversorging (Newman & Newman, 1997).

Die dilemma is dat die skool 'n belangrike, noodsaaklike en gerespekteerde rol in die lewe van die kind speel (ook 'n diskoers wat in stand gehou word deur byvoorbeeld die

institusionele beleid van skoolpligtigheid). Die gemeenskap is geleer dat om die skool met sy goeie bedoelings te wantrou en te bevraagteken ten opsigte van wat dit aan die kind se identiteit doen, is soos om die hand wat jou voed weg te klap. Dit is egter hierdie soort van magsverhouding waarna Foucault (in Burr, 1995, p.71) verwys as hy sê: “Power is tolerable only on condition that it masks a substantial part of itself. Its success is proportional to its ability to hide its own mechanisms.” Daarom is dit noodsaaklik en in die belang van die kind om die onderliggende impak van die magsverhouding wat die skool as institusie met die kind het, krities te ondersoek.

#### **3.2.4.4.4 Portuurgroep**

Die beste verdediging teen in- en uitsluiting van die groep is vriendskap. Vriende tydens die middelkinderjare word deur kinders self beskryf as “iemand wat van die kind hou, sy maatjie nie terg nie, wat rêrig van jou hou, wat van dieselfde aktiwiteite hou en belangstellings deel, iemand wat nie omgee of jy populêr is nie, wat mekaar se geselskap en teenwoordigheid geniet en wanneer daar wedersydse vertrouwe en toegewydheid is”. Lojaliteit is die hoeksteen vir goeie verhoudings. Die krag van sulke verhoudings is buitengewoon betekenisvol vir die ontwikkelende preadolesent (Kail & Cavanaugh, 2000; Newman & Newman, 1997; Sigelman, 1999; Thompson, Grace & Cohen, 2001).

Sullivan het belangrike waarnemings gedoen ten opsigte van vriendskappe en groepgedrag by preadolesente (Prelller, 1977; Sullivan, 1969), wat deur resente navorsing ondersteun word (Adler & Adler, 1998; Kail & Cavanaugh, 2000). Met die aanvang van die preadolesente tydperk ontwikkel 'n nuwe belangstelling in 'n spesifieke lid van dieselfde geslag wat 'n "tjommie" of 'n intieme vriend raak. Dit vind plaas tussen die ouderdom 8,5-10 jaar en duur voort tot die ontplooiing van puberteit, waarna die verhouding met dieselfde maat kan voortduur. Dit is ook 'n verhouding waar die fokus daarop is om 'n bydrae te maak tot die maat se welsyn. Wanneer die verhouding vorm, ontstaan vir die eerste maal werklike liefde waar die prestige, status en waardes van die maat net so belangrik word as die eie. Die behoefte aan interpersoonlike intimiteit word vertoon en uitgeleef. Dit is die sogenaamde meewerkende ("collaboration") verhouding. Intimiteit verwys na 'n 2-persoonsituasie waarbinne daar volle aanvaarding en validering is van alle komponente van die 2 betrokke selwe. Die terapeutiese en regstellende waarde van die verhouding spreek vanself en word in die besonder beklemtoon deur Sullivan. Die werklike nabyheid van die intieme verhouding, waar die preadolesent homself as't ware deur die oë van 'n ander belangrike ander kan sien, skep die geleentheid vir die regstelling van outistiese idees oor homself en ander. Die "chum" of boesemvriend kan ook kompenseer vir die verhouding met ouers en dit voorsien vir die kind 'n selfwaarde wat andersins afwesig sou wees (Shaffer, 2000; Sigelman, 1999). Die tjom-verhouding is 'n tipe ondersteunende verhouding wat ouers nie vir kinders kan verskaf nie. 'n Ouer kan immers nie al die eienaardighede van so 'n verhouding verduur nie. Dit is bykans onmoontlik vir 'n volwasse persoon om onvoorwaardelik deel te neem aan al die fantasiespeletjies, gedrag en verbale uitings wat deel uitmaak van sommige van sulke verhoudings. Vriende speel 'n belangrike rol in die verskaf van onvoorwaardelike

aanvaarding, wedersydse respek en die bevestiging van die self. Deel van so 'n verhouding is ook die universele verskynsel van die privaatheid en geheimhouding tydens preadolesente en vroeë-adolesente vriendskappe. Dit het die funksie dat kinders die gevoel van veiligheid kan ervaar. Thompson et al. (2001) beskou dit as 'n voorvereiste vir die inoefening van persoonlike blootstelling. Hy beskou blootstelling van die self as essensieel in die ontwikkelende vroeë adolescent se sosiale verkeer. Erikson (1980) sluit hierby aan deur te beweer dat alle adolescent gesprekke handel oor identiteit. Alles wat gesê word kan herlei word na: “Wie is ek?”; “Wie is jy?”; en “Wat sê dit oor myself om vriende met jou te wees?”

Alhoewel Sullivan sy waarnemings met seuns gedoen het bevestig Sigelman (1999) dat dieselfde tipe emosionele verbintenis ook tussen dogters voorkom. Tienerdogters tree soms soos verliefdes op – hulle is intens verbind aan mekaar en onafskeidbaar. Wedersydse vertroue word hoog geag. Die verbreking van vertroue het dikwels 'n pynlike emosionele reaksie tot gevolg. Vriende by beide geslagte is belangrike bronne van sosiale ondersteuning en 'n belewenis van veiligheid binne die portuurgroep (Shaffer, 2000).

Hierdie soort vriendskap by preadolesente moet juis gekoester word omdat dit 'n sogenaamde sensitiewe periode of “teachable moment” in die kind se ontwikkeling verteenwoordig (Havinghurst in Newman & Newman, 1997). Dit is, wanneer die kind ontwikkelingsgewys op sy gereedste is om 'n vaardigheid aan te leer. Indien die kind nie die geleentheid kry om sodanige “chum”-verhouding te ontwikkel nie of indien die verhouding prematuur onderbreek word, raak dit al hoe moeiliker en selfs onmoontlik om die vaardigheid later aan te leer. Die aanpassingswaarde en voordele van sulke



intieme verhoudings op 'n jong ouderdom word ook vanuit die etiologiese teoretiese raamwerk gemotiveer (Newman & Newman, 1997; Sigelman, 1999). Dit beteken dat vir sosiale wesens soos die mens dit 'n oorlewingsvoordeel het om in 'n groep te kan saamwerk en gedrag te kan koördineer. Vanuit 'n evolusionêre standpunt sal die individu wat daarin slaag om sy/haar aktiwiteite te koördineer met ander, meer suksesvol kan oorleef. Daaruit volg dat kinders wat betrokke is in positiewe maatsgroepe, geneig sal wees om meer sosiale ondersteuning en intellektuele en sosiale stimulasie te kry, wat persoonlike ontwikkeling aanhelp.

Dit is dan juis in die tyd van hierdie kritieke sensitiewe leermoment wanneer die institusionele leierskapproses soos 'n mes deur spontane en natuurlike vriendskappe sny. Hoe belangrik hierdie tipe verhoudings is word verder deur Sullivan gemotiveer. Hy maak die belangrike waarneming dat veral mans wat verhoudings met ander vreemde mans as 'n ongemaklike en spanningsvolle aangeleentheid ervaar, sonder uitsondering nie goeie geleentheid gehad het vir preadolessente vriendskap nie (Sullivan, 1969). Hy beweer dus dat die afwesigheid van 'n "chum"-tipe verhouding tydens die preadolessente tydperk later interpersoonlike angs tot gevolg het en dat die uitkoms van verskeie verhoudings daardeur beïnvloed word. Hierdie teorie is deur Bagwell, Newcomb en Bukowski (1998) in 'n indrukwekkende longitudinale studie oor 'n tydperk van 12 jaar met beide geslagte bevestig. Dit het aangedui dat preadolessente wat 'n goeie vriendskapverhouding met 'n maat kon vestig, inderdaad as 23-jarige jong volwassenes meer bekwaamheid en selfvertroue ervaar het in intieme vriendskapverhoudings, 'n beduidend sterker eie waarde het en minder depressiewe simptome aangedui het. Laasgenoemde drie eienskappe is hoofsaaklik

toe te skryf aan vroeë vriendskapstatus en nie aan die algemene vlak van aanvaarding deur die portuurgroep nie.

### **3.3 PREADOLESENTE ONTWIKKELING EN LEIERSKAP**

Sullivan (1969) verwys na die verskynsel van “opinieleierskap” binne die preadolesente gemeenskap. Preadolesensie word gekenmerk deur die intieme tweegroep. Daar is skakeling en oorvleueling tussen die onderskeie tweegroepverhoudings, wat groter groepe of “bendes” vorm. Binne die groter groep is daar gewoonlik lede van die 2-persoonssubgroepe wat gewilder is en dus skakeling het met meer ander individuele lede van die subgroepe. Sullivan verwys na sulke kinders as kinders wat oor die vaardigheid van opinieleierskap beskik (Sullivan, 1969). Binne dieselfde sosiale matriks van verhoudings is daar ook ander vorms van invloed wat verskillende vorms van gewildheid/leierskap meebring. Hier kan na die belangrikste diskoerse in ons Westerse gemeenskap verwys word wat dui op invloed, gewildheid, aansien en sukses. Hier kan ook verwys word na verskeie vorms van leierskap en beïnvloedingprosesse, byvoorbeeld geldleierskap en al die simbole wat geld kan verskaf, soos rekenaarspeletjies, seltelefone, die nuutste modes en giere; fisiese-aantreklikheidleierskap; intellektuele-prestasieleierskap; sportprestasieleierskap; kulturele leierskap; godsdienstige leierskap; en seksuele-aantreklikheidleierskap. Daar is oneindige idiosinkratiese lewensareas waar kinders hulleself tuis en bekwaam voel.

Kinders kan dus spontaan rigtinggewend wees binne die konteks van elkeen se eie bekwaamheid of omstandighede.

Wat die bron van geweldheid en invloed tussen die kinders ook al is, dit is nie so belangrik soos die spontane en natuurlike ontwikkeling van informele leierskapverhoudings in die preadolessente gemeenskap nie – laasgenoemde is volgens Sullivan (1969) die belangrikste deel van die preadolessente fase van persoonlikheidsontwikkeling. Sullivan waarsku dat 'n ontwrigtende strestoestand ontstaan wanneer die preadolessente verhouding opgebreek word (Sullivan in Preller, 1977). Vanuit Sullivan se perspektief op preadolessensie is dit onwenslik vir die preadolessent om blootgestel te word aan situasies waar die tweegroepverhouding opgebreek word.

Die strewe in opvoedkundige omgewings behoort te wees om 'n omgewing vir optimale ontwikkeling daar te stel. Leerderaktiwiteite wat 'n risiko is vir hierdie proses, behoort te geëlimineer te word. Kinders en adolessente bereik hulle hoogste vlakke van ontwikkeling en bekwaamheid in konflikvrye sones; dit is deur plesier en genot te vind slegs in die ontwikkeling en inoefening van 'n bekwaamheid (Newman & Newman, 1997).

Mottier se argument wat gegrond is op die Foucaultian-dekonstruksie van diskoersanalise is van hulp met die verstaan van die verband tussen ontwikkeling en leierskap. Die analise fokus op hoe spesifieke diskoerse, byvoorbeeld die hiërargiese-leierskapdiskoers, magsverhoudings reproduseer of transformeer. Die argument is dat die skool met sy hiërargiese-leierskapmodel die idee in kinders en die gemeenskap

reproduseer dat daar leiers en volgelinge in die gemeenskap moet wees. Identiteitsvorming van preadolesente rondom die leierskapdiskoers word dus direk geraak deur die institusionele implementering van 'n leierskapmodel. Idees oor die self, eie vermoëns, en wat verwag kan word van die self, word deur die model bevestig of gekelder.

Dit moet beklemtoon word dat die kind *moet* reageer op die temas van die leierskapdiskoers. Die vorming van identiteit kan dit nie ontsnap nie. Die term *diskoers* wat hier gebruik word verwys na die “makrovlak” van betekenis wat aan die term *leierskap* toegeken is, dit wil sê, die breë historiese betekenis van die konsep *leierskap*, wat relatief stabiel was oor n lang tydperk.

Die analyses van Mottier (2000) en Burr (1995) help om die argument verder te voer. Om gekies of nie gekies te word nie sein 'n baie duidelike boodskap na die preadolesent dat hy/sy aan 'n spesifieke groep behoort. Volgens die diskoersteorie word identiteit altyd relasioneel gekonstitusioneer – dit is deur die afbakening van wat dit nie is nie (Mottier, 2000). Vanuit 'n diskoers-analitiese oogpunt word elke identiteit derhalwe negatief gedefinieer – die sogenaamde negatiewe identiteit. 'n Kind se leierskapidentiteit word gebaseer op 'n negatiewe, naamlik die uitsluiting uit 'n groep wat institusioneel en dus polities vasgestel is. Die probleem is hier nie net die negatiewe identiteit as sodanig nie, maar ook die meganismes of maniere waarop die kinders wat die polêre identiteit het, hanteer word, asook die politiese proses van in- en uitsluiting. Aan die kinders word identiteite toegeken (“speech act”), en hulle moet die gevolge daarvan inkorporeer en daarvolgens optree. Dit sluit aan by Piaget se idee van kennis, naamlik dat daar gereageer word op dit wat geken word (Thomas, 2000).

Die wyse waarop preadolesente in Suid Afrikaanse laerskole blootgestel word aan verskillende leierskapmodelle vind plaas in 'n kritiese ontwikkelings periode (Hook et al., 2002). Aanpassingsprobleme kan verwag word wanneer die verskil tussen die kind se vaardighede en vermoëns en die verwagtinge en eise om deel te neem aan die sosiale proses nie versoenbaar is nie. Bronfenbrenner (1979) verwys na 'n ekologiese oorgang wat plaasvind wanneer 'n kind se posisie in sy ekologiese omgewing verander as gevolg van 'n verandering in rol, konteks of beide.

Die feit dat 'n bepaalde leierskapmodel 'n kollektiewe gegewe is vir kinders in die preadolesente lewensfase in die laerskool, sonder om die kenmerkende ontwikkelingsverskille van die groep in ag te neem, het 'n normatiewe invloed op preadolesente in die Suid Afrikaanse konteks (Hook et al., 2002). Normatiewe invloede verwys na gebeurtenisse wat alle mense in 'n bepaalde groep moet deurgaen. Dit sluit biologiese gebeurtenisse (bv. puberteit) sowel as kulturele gebeurtenisse (bv. begin van formele onderrig) in. Normatiewe invloede kan ook histories gegradeer word as van toepassing op 'n spesifieke kohort. Die term *kohort* verwys na 'n groep mense wat dieselfde ervaring deel bloot omdat hulle in dieselfde tyd in die geskiedenis van die wêreld gebore is.

Die ontwikkelingsbelang van ekologiese oorgangsmomente moet verstaan word teen die agtergrond dat dit bykans altyd 'n verandering in rol impliseer; so ook wanneer kinders gekies of nie gekies word nie as 'n leier. Daar is dus 'n oorgang van die rol as "gewone kind" in die skool na die rol van leier of nie-leier. Elkeen van die rolle het 'n gepaardgaande stel verwagtings waarvolgens die kind moet optree vanweë sy nuut

aangewysde rol. Die leier moet byvoorbeeld ander kinders vermaan of dissipliner en die nie-leier moet luister of gehoorsaam wees aan dieselfde maat met wie hy/sy nog altyd op gelyke grondslag was. Volgens Bronfenbrenner (1979) het rolle magiese tipe kragte wat 'n impak het op hoe so 'n kind behandel/hanteer word, hoe die kind optree en doen en dus ook hoe die kind dink en voel. Die toekenning van 'n rigiede rol aan die preadolesente kind kan 'n betekenisvolle impak hê op die uitkoms van identiteit. Burr (1995) ondersteun die argument as sy verwys na die bykans magiese kragte van die linguistiese truuk wanneer 'n adjektief in 'n selfstandige naamwoord verander word. Daar word nou na kinders wat leierstake uitvoer verwys as *leiers*: taal skep dan hier 'n sekere tipe persoon wat beskryf word in terme van wat hy/sy is, eerder as wat hy/sy doen. Dit hang saam met die temas van leierskapidentifisering in laerskole.

Sosiale sielkundiges soos Brimm en Parsons het die proses van sosialisering en persoonlikheidsontwikkeling ondersoek na aanleiding van die ontwikkelende kind se deelname in toenemend diverse en komplekse sosiale rolle (Newman & Newman, 1997). Die term *rol* het sy oorsprong in die teaterkonteks. 'n Kind in die rol van leier of nie-leier het dikwels onderskeibare en voorspelbare gedrag. Dit word bepaal deur wat kollektief, in die sosiale konteks van die skool, ooreengekom is oor wat aanvaarbare gedrag en norme is wat by die rol pas.

Mottier se historiese betekenis van diskoers is ook hier van toepassing (2000). Leierskapgedrag word vandat die kind in graad 1 kom gemodelleer deur die ouer kinders. Onderwysoutoriteite stel die kriteria deur hulle verwagtinge en praktyke in klasse. Omdat daar so 'n ophef daarvan gemaak word in die aanloop tot die prefekteverkiesing, die aankondiging van skoolleiers op 'n gala-aand en die

voortdurende uitlig van leiers bo ander leerders, kan jong kinders nie juis anders as om te dink dat om leier of prefek te wees, die deurslaggewende laerskoolprestasie is nie (Van Niekerk, 2002).

Ten spyte daarvan sal sulke kinders oorweldigende steun kry van hulle primêre bronne van ondersteuning, naamlik die institusionele outoriteite en ouers, met dieselfde gereproduseerde leierskapdiskoerse. Dit moet ook onthou word dat die basiese leierskappraktyke, soos wat dit in laerskole beoefen word, maar kort gelede en slegs as deel van die breër sosiaal politieke proses begin bevraagteken is, veral na aanleiding van nuwe modelle van Verteenwoordigende Studenterrade wat deur die regering van die dag in hoërskole geïmplementeer is (Kok, 1997). In die Suid-Afrikaanse konteks impliseer dit dat geslagte mense kundig is oor die model, omdat hulle dit self ervaar het. Die oupas en oumas van hedendaagse preadolesseente ken die model en sal sonder uitsondering, as deel van die tradisionele waardestelsels, 'n hoë premie plaas op die "bereiking van die prestasie van prefek/leier" (Du Plessis, 1994; Van Zyl, 1957; Weber, 1985). Dit bevestig weereens die normatiewe invloed van die leierskappraktyk in laerskole; dit is, 'n gemeenskaplike ervaring waaraan 'n groep mense of kohort, in hierdie geval wit Afrikaanse mense, noodgedwonge oor 'n tydperk van dekades blootgestel is, as deel van verpligte skoolbywoning (Papalia & Olds, in Hook et al., 2002). Indien die eksplisiet gestelde ideologiese motiewe rondom die identifisering van leiers reeds op laerskool (Cawood & Swartz, 1981; De Wilzem, 1988; Hendrikz, 1983; Strydom, 1970; Van Zyl, 1957; Weber, 1985) in gedagte gehou word, kan die normatiewe impak kwalik buite rekening gelaat word.

Die drie basiese elemente van die rolteorie is volgens Biddle (1989) (soos aangehaal deur Newman & Newman, 1997):

- Rolgedrag, oftewel patroonmatige sosiale gedrageienskappe wat by kinders in die rol voorkom.
- Sosiale rol, oftewel dele van die rol of die identiteit wat die kind aanvaar wat ooreenstem met die rol.
- Rolverwagtings, oftewel. voorskrifte van die leier rol waarin kinders geplaas word en/of die gedrag wat van die leier/ nie-leier vereis word om te voldoen aan die rol.

Soos wat kinders met die rol van leier/nie-leier vertrou word, word hulle gedrag aangepas om te konformeer met die rolverwagtings. Die rol van leier/nie-leier is altyd gekoppel aan en/of verwant aan ander rolle; met ander woorde, die rolle is wederkerig tot mekaar (Newman & Newman, 1997). Die leier in skoolverband is wederkerig in verhouding met onderdaan (nie-leier) en onderwyser.

Van eksperimenteer in die leiersrol is daar min sprake. In die praktyk is daar van meet af die verwagting dat leerlingraadlede die pligte moet doen wat tradisioneel deur leerlingraadlede uitgevoer word (Follet, 1985). Die rol is permanent en die aflegging van die rol sou beteken dat die kind faal. In die praktyk is daar selde sprake van noukeurige toesig oor leerderleiers, deeglike indiensopleiding en realistiese verwagtinge. Om roloerlading by nuut aangewese laerskoolleiers te verminder kan baie gerigte en spesifieke ondersteuning deur wederkerige relevante rolle, naamlik die onderwyser, gegee word en rolverantwoordelikhede kan afgelos of gedelegeer word (Newman & Newman, 1997).



Dit blyk dat leierskap deur die ontwikkelingsielkunde as 'n dominant manlike diskoers gereflekteer word. Waar vroeë ontwikkeling van seuns en voordele wat daaruit voortspruit telkens in verband gebring word met die leierskapvoordeel, is dit nooit ter sprake vir die laat of vroeg ontwikkelende dogter nie (Kail & Cavanaugh, 2000).

In die Suid Afrikaanse laerskoolkonteks sou dit beteken dat indien leiers slegs op grond van vermoëns gekies sou word, die grootste deel van die leiergroep net uit dogters sou bestaan, as gevolg van die dogters se voor die hand liggende ontwikkelingsvoorsprong. Heersende praktyke in skole is dat daar 'n om-die-helfte-verdeling moet wees tussen seuns en dogters wanneer leiergroepe aangewys word. Die manlike diskoers is so oorheersend dat voor die hand liggende vermoëns van sekere dogters bloot geïgnoreer word ter wille van die akkommodering van 'n seunsgroep.

### **3.4 SAMEVATTING**

Die mate waartoe die rol van leierskap op die ontwikkelende kind impakteer, sal afhang van intensiteit van die kind se betrokkenheid met die rol, oftewel die mate waartoe die kind met die rol identifiseer; die hoeveelheid tyd wat die rol vereis; die graad van buigsaamheid wat geassosieer word met elke rol, asook die betekenis wat aan die leiersrol geheg word deur die kind self en sy onmiddellike betekenisvolle verhoudings. Dit beklemtoon die belangrikheid daarvan dat die preadolesent omring moet word deur kundige mense soos onderwysers, ouers en hulpberoepe wat respek en begrip het vir die diversiteit van die preadolesent. Diegene moet 'n

opvoedingsperspektief kan verskaf aangaande die fisiese, emosionele en kognitiewe ontwikkeling, sowel as 'n opvoedkundige konteks wat die diversiteit van die preadolesent in ag neem en akkommodeer.

“Nothing is so unequal as the equal treatment of unequals.” (Wiles & Bondi, 2001, p.26).

## HOOFSTUK 4

### DIE NAVORSINGSPROSES

#### 4.1 INLEIDING

In die hoofstuk sal 'n oorsig van die navorsingsproses gegee word. Die doel van die studie sal aangedui word asook hoe hierdie doel bereik gaan word. Daar sal gemotiveer word waarom die kwalitatiewe navorsingsmetode gebruik word en hoe data ingesamel is. 'n Bondige uiteensetting van die twee leierskapmodelle wat geëvalueer gaan word sal gegee word. Laastens sal die proses waarvolgens die data geanaliseer is, beskryf word.

#### 4.2 DIE DOEL VAN DIE NAVORSING

Die doel van die navorsing is om die toepaslikheid van bestaande leierskapmodelle vir kinders in die preadolessente ontwikkelingsfase in 'n sosiale konteks te ondersoek.

#### 4.3 NAVORSINGSMETODE

Vir die doeleindes om die navorsingsmetode vir hierdie studie uiteen te sit, word hieronder aandag gegee aan aspekte van kwalitatiewe navorsing (4.3.1), persoonlike refleksiwiteit (4.3.2) en die navorsingsprojek (4.3.3).

##### 4.3.1 Kwalitatiewe navorsing

Die navorsing is volgens die kwalitatiewe navorsingsmetode geïmplementeer aangesien tradisionele navorsingsmetodes neig om preadolessente as 'n homogene groep voor te stel, wat

min ruimte laat vir verskillende opinies en ervarings: “Such research tends to be dominated by ‘adultist’ ideas, with an implicit assumption that the young people’s opinions and feelings are peripheral to the understanding of issues that fundamentally affect them.” (Bell & Bromnick, 2003, p.205). Leierskap is ‘n fenomeen wat in verskeie kontekste manifesteer. Tog is dit belangrik om te weet wat preadolessente en onderwysers daaromtrent verstaan en hoe dit in die skoolkonteks toegepas word (Bresnen, 1995; Bryman, 1995).

Conger (1998) is ook van mening dat kwalitatiewe metodes en -analises die kompleksiteit van die beskrywing van leierskap akkommodeer, wat die volgende insluit:

- Multidimensionele intrapsigiese en gedragskomponente, interpersoonlike aspekte, organisasie- en omgewingsaspekte;
- ‘n Dinamiese aard, wat verwys na die ontwikkeling van leierskapverhoudings, prestasies, mislukkings, geleenthede en krisisse wat gedurigdeur belewenisse vorm en hervorm;
- Subjektiewe betekenis en verskillende realiteite.

Bass (1990) beveel aan dat ‘n teorie oor (preadolessente) leierskap begrond moet wees op die aanvaarding van diegene wat betrokke is daarby. Een van die aannames waarop kwalitatiewe navorsingsmetodes berus, is ‘n erkenning van die konteks waarin die fenomeen ondersoek word (Bryman et al., 1996). Derhalwe sal preadolessente en onderwysers se persepsies oor leierskap binne die konteks van die laerskool ondersoek word. Bresnen (1995) ondersteun die standpunt van die gebruik van kwalitatiewe metodes om deelnemers se idees van leierskap in hulle eie terme te beskryf om die geïmpliseerde leierskapsteorieë van deelnemers te ontleed. Resente navorsing oor preadolessente leierskap is beperk, en aangesien leierskap ‘n proses is wat deur sosiale beïnvloeding gekenmerk word, fokus die navorsing op die verskillende deelnemers aan die proses (Bass, 1990; Bryman, Stephens, & à Campo, 1996; Parry, 1998; Rost, 1991,1993).

'n Breë, induktiewe, eksplorerende en teoriegenererende benadering is dus meer gepas vir hierdie navorsing (Creswell, 1998). Die eksplorerende benadering is nodig omdat veranderlikes nie geïdentifiseer kan word nie, teorieë nie beskikbaar is om preadolesente leierskapsgedrag te verstaan nie en 'n teorie daarvoor ontwikkel moet word (Creswell, 1998; Parry, 1998). Conger (1998) gebruik hiervoor die analogie van 'n persoon wat 'n grot ontdek. Gegewe die kompleksiteit van ondergrondse grotstrukture behoort die ontdekker sy/haar taak aan te pak met min vooropgestelde idees. Buigsaamheid moet beoefen word om onverwagte roetes of temas op te volg, maar terselfdertyd moet die verhouding van die temas binne die verband van die geheel beskou word.

Die gebruik van kwalitatiewe navorsing reflekteer die werklike lewe en dit verskaf ryk, kleurvolle en beskrywende detail (Conger, 1998; Neuman, 2000; Silverman, 1993) waarna ook verwys word as 'n "thick description" (Miles & Huberman, 1994, p.10). Die belewenisse en persepsies van die vernaamste deelnemers aan hierdie navorsing, naamlik die preadolesente, word in hierdie navorsing weergegee (Bryman, 1995). 'n Kwalitatiewe navorsingsmetode stel die navorser in staat om die fenomeen in die natuurlike omgewing van die skool te ondersoek en data word persoonlik en binne die konteks versamel (Bryman et al., 1996; Conger, 1998; Creswell, 1998; Punch, 1998; Silverman, 1993). Hierdie werkwyse hou rekening met die kompleksiteit van die leierskap in die laerskool asook die identifisering van basiese sosiale prosesse (Conger, 1998; Flick, 1998; Parry, 1998).

Volgens Conger (1998) is die oormatige steun op onderhoudvoering en onderbeklemtoning van waarneming 'n tekortkoming van kwalitatiewe navorsing oor leierskap. Beide prosesse sou veel meer doeltreffend wees om interpersoonlike dinamika en onkonvensionele gedrag vas te vang vir analitiese prosedures. In hierdie studie kon uitgebreide waarnemingsprosedures nie aangewend word as metode van data-insameling nie. Die toestemming van die Departement

van Onderwys het nie voorsiening gemaak vir so 'n prosedure nie, aangesien dit sou inmeng met die daaglikse organisasie van die skool. Die praktiese implikasies daarvan om lang periodes by die skool deur te bring het so iets ook vir die navorser onmoontlik gemaak. Die navorser het egter 'n aansienlike tyd binne groepverband met kinders gespandeer. Waarnemings en persoonlike ervarings van die kinders se gedrag, emosionele disposisies en gesindheid kon gedoen word en is noodwendig ingesluit in die navorser se medeskepping van die resultate.

Creswell (1998) is van mening dat die kwalitatiewe benadering die navorser se rol as aktiewe leerder, in plaas van die “expert”, beklemtoon. Die navorser vertel die storie van preadolesente leierskap vanuit die perspektief van die preadolesente wat aan die navorsing deelneem.

#### **4.3.2 Persoonlike refleksiwiteit**

Die navorser kan nooit uitsluitlik induktief te werk gaan nie (Charmaz, 2000). Persoonlike ervaring en teoretiese aannames het altyd 'n invloed op die navorsing, selfs al word geen spesifieke hipoteses gestel nie (Schneider et al., 1999). Die mees onderskeidende kenmerk van kwalitatiewe navorsing is die rol van refleksiwiteit (Alvesson, 1996; Tindall, 1994; Wilkinson, 1988). Daardeur word erkenning gegee aan die komplekse prosesse van die konstruksie van kennis. Die navorser, die preadolesente deelnemers en ontelbare kontekstuele invloede is deel van die proses.

Persoonlike refleksiwiteit verwys na die vermoë van die navorser om erkenning te gee aan hoe sy/haar eie individualiteit, persoonlike belange en waardes die proses van navorsing beïnvloed vanaf die aanvanklike idee tot die finale produk (Tindall, 1994). Die wyse waarop die navorser op hierdie onderwerp as tema vir navorsing besluit het kan van waarde wees om die invloed van persoonlike ervaring op hierdie navorsing te verstaan.

Die navorser het 4 seuns wat gekonfronteer is met die proses van leierskapidentifisering en -aanwysing. Beide spektrums van die ervaring, naamlik van 'n kind wat gekies en 'n kind wat nie gekies is nie, is fasette van die proses wat baie persoonlik ervaar is. Die dinamiese prosesse wat oor 'n tydperk in twee laerskole afspeel het, is daagliks beleef. Dit het baie introspeksie en gesprekvoering geverg om die kinders se kwesbare en beïnvloedbare self deur die stoot- en trekkragte van beide posisies in die skool sinvol en krities te kan oorleef. Van die opvallendste aspekte wat opgemerk is, is dat die seun wat gekies is, 'n gevoel van uitverkorenheid beleef het, teenoor die seun wat nie gekies is nie en wat ook nog moes vrede maak met die verlies van maats wat wel gekies is.

Tydens gesprekke met die ander 2 seuns is daar 'n metaperspektief gefasiliteer wat die perspektief om deur 'n instelling "gekies" of "nie-gekies" te word, krities te beskou. Die kinders is ook na 'n ander skool geskuif as 'n wyse om hulle op 'n baie kwesbare stadium van hulle ontwikkeling teen destruktiewe sosiale prosesse te beskerm.

Uit bogenoemde is dit duidelik dat die navorser se keuse vir hierdie navorsing hom ten diepste raak, en die persoonlike betrokkenheid het noodwendig implikasie vir die wetenskaplike werkproses. Om emosionele distansie en perspektief te kry is baie gesprekke gevoer met sy vrou, studieleier, kollegas en 'n terapeut. In die verband verwys Denzin en Lincoln (1994) na die "vyfde moment" in die ontwikkeling van die kwalitatiewe navorsingsproses. Daarvolgens is die "korrekte" toepassing van onderhoudsprosedures en interpretasietegnieke van minder belang as die "kuns en politiek" van interpretasie, naamlik dat die kwalitatiewe navorsing sterk geassosieer word met 'n spesifieke gesindheid wat gebaseer is op die navorser se openheid en vermoë om refleksief te wees. Die navorser se kommunikasie met die deelnemers is 'n onmiskenbare deel van die skep van kennis oor die onderwerp. Die navorser se refleksies oor homself, sy indrukke,

irritasies, gevoelens, ensovoorts word mettertyd data wat deel is van die interpretasie en resultate (Flick, 1998). Hoewel veeleisend, het die navorsingsproses vir die navorser en sy gesin die gereedskap verskaf om 'n helingsproses te begin fasiliteer. Dit sluit aan by Tindall (1994), wat aandui dat die ervaring om persoonlik relevante onderwerpe te eksploreer en aktief in die wêreld van die deelnemers van die navorsing projek betrokke te wees, teruggevoer kan word na persoonlike lewenservaring en dikwels persoonlike verandering en groei aktiveer.

Die navorsingsfenomeen het die navorser geïnteresseer en 'n voorlopige ondersoek is by 2 plattelandse laerskole gedoen. Beide skoolhoofde het aangedui dat die saak nie so ernstig benader moet word nie, maar albei was gewillig dat die leerders 'n skriftelike opdrag voltooi. Die ooreenkoms was dat dit 'n informele ondersoek is om meer lig op hulle leierskapspraktyke te werp en dat geen resultate gepubliseer sou word nie. Die volgende skriftelike opdrag is met die goedkeuring en samewerking van die onderskeie skoolhoofde aan alle graad 7-leerders (totaal = 155) voorgelê:

“Skryf 'n brief aan iemand met wie jy lekker kan gesels en vertel die persoon van jou ervaring om gekies te wees as 'n leier of nie gekies te wees as 'n leier nie.”

95 kinders in die groep is nie gekies as leiers nie en 60 kinders is gekies as leiers. By een skool is die opdrag gegee ongeveer 4 weke na die verkiesing en by die ander skool is die opdrag gegee ongeveer 3 maande na die verkiesing. Die skriftelike reaksie van kinders is bloot gelees en 'n kort inhoudelike opsomming is gemaak.

Kinders wat nie gekies is nie, het ervarings weergegee wat op die depressiewe kontinuum van emosionele belewenisse geplaas kan word. Rapportering het ingesluit gevoelens van isolasie, intense verwerping, ontevredenheid, verontregting, intense mislukking, ontnugtering en



nutteloosheid. Blaming van die self en die inname van die uitgangspunt dat “ek nie goed genoeg was vir die skool en ander kinders nie” was prominent. Sommige kinders verloor hulle maats vanweë die verskil in status en ervaar die trauma van ‘n slagoffer. Sommige voel uit beheer en verstaan nie meer hulle omgewing nie. Nagmerries en pynlike droominhoud veroorsaak tydelike slaapversteurings by sommige kinders. Sommige kinders het goeie verhoudings met hulle ouers en vind verklarings by volwassenes. Diegene skryf gewoonlik die sisteem af en soms ontwikkel ‘n patroon van opstandigheid. Ander beskryf hulle dankbaarheid dat hulle mag praat oor hulle pynlike gevoelens. Sommige reageer met vermyding, rasionalisering en ontkenning om die emosionele skok te verbloem. Ander hoop dat hulle, as hulle hard werk deur die jaar, dalk raakgesien sal word en ook ‘n leier sal word. Sommige van die kinders het geen verwagting gehad om ‘n leier te word nie en aanvaar dat hulle nie slim en/of so goed is soos ander kinders nie, en sommige beskou hulleself verhewe bo die model.

Die meeste kinders wat gekies is aanvaar die nuwe rol as “leier” met verligting en ‘n versugting van dankbaarheid. Positiewe gevoelens vier hoogty. Hulle prestasie word toegeskryf aan hulle besondere eienskappe wat deur God aan hulle gegee is. Sommige dogters het veral gereageer met bekommernis oor ‘n maatjie wat nie gekies is nie en nie deel kan wees van hierdie spesiale groep kinders nie. Hulle is egter magteloos om dit te verander. Daar word uitgesien na die voorregte en status daarvan om ‘n leier te wees. Sommige besef dat ‘n diens gelewer moet word en spreek aspirasies uit om hulle beste te lewer en ‘n voorbeeldige leier te wees. Dit is asof die idee van “ek is ‘n leier” vinnig geïnternaliseer word en aanvaar word as deel van sy/haar identiteit.

Na die lees van die briewe van die kinders, veral van diegene by die skool wat die navorser geken het, was die navorser oortuig daarvan dat dit 'n projek is wat verdien om aandag te kry.

### 4.3.3 Die navorsingsprojek

Met verloop van tyd is 'n voorstedelike skool geïdentifiseer wat in 'n oorgangproses ten opsigte van hulle leierskapmodel is. Die bestuurspan van die skool het hulp gevra met die evaluasie van 'n nuwe leierskapmodel. Dit was 'n ideale geleentheid om leierskapsprosesse by preadolesente te ondersoek. In dieselfde skool kon data ingesamel word van preadolesente wat nog deel was van die tradisionele leierskapmodel aan laerskole, sowel as data van preadolesente wat deel sou wees van 'n nuwe leierskapmodel wat volgens die bestuur van die skool beter aangepas is vir die behoeftes van die teikengroep. Die twee stelle inligting sou voorts ook vergelyk kon word.

Kwalitatiewe navorsing gaan van die aanname uit dat sistematiese navraag sover moontlik plaasvind in die natuurlike konteks waar die verskynsel wat ondersoek word voorkom en nie in onnatuurlike of eksperimentele omstandighede nie (Silverman, 1993). Die kontekstuele aard van preadolesente skoolleierskap beteken dat dit 'n fenomeen is wat slegs in die skoolkonteks toegepas word. Vir die doel van hierdie projek moes data dus binne die konteks van die skool versamel word. Kinders moes fisies teenwoordig wees by die skool terwyl data versamel word. Dit het beteken dat die navorser die onderhoude met die bestuurspan en kinders tydens skoolure moes voer. Inbreuk is dus gemaak op die skooltyd van onderwysers en kinders.

Skriftelike toestemming is by die betrokke skool gekry om die skoolleierskapmodelle te evalueer. Skriftelike toestemming om die navorsingsprojek by die skool te doen is ook ontvang van die Departement van Onderwys: Gauteng, onderhewig aan sekere voorwaardes. Die skool het die ouers van die onderskeie groepe graad 7-leerders ingelig dat die navorsingsprojek geloods word. Geen besware is ontvang nie. Die bestuurspan se samewerking was sodanig dat daarna gestreef kon word om die maksimum hoeveelheid deelnemers te betrek. Die kinders kon

vrywillig deelneem en bywoning kon gestaak word indien die kinders nie verder wou deelneem nie. Die navorsingsprojek is ook deur die universiteit se navorsingskomitee goedgekeur.

#### **4.4 DATA-INSAMELING**

In die afdelings hieronder word aandag geskenk aan die wyse (4.4.1) en die proses (4.4.2) waarvolgens data ingesamel is.

##### **4.4.1 Wyse van data-insameling**

Die fokusgroepe en die skriftelike opdragte waardeur data ingesamel is word uiteengesit in onderskeidelik 4.4.1.1 en 4.4.1.2.

###### **4.4.1.1 Fokusgroepe**

Fokusgroepe is by uitstek die aangewese metode om kwalitatiewe data ten opsigte van sosiale beïnvloedingsprosesse te versamel. Die kleingroep vorm 'n mikrokosmos van die groter geheel van die skoolsisteem. 'n Fokusgroep is 'n onderhoudstyl-ontwerp vir klein groepe (Berg, 1998). Fokusgroepe is 'n kwalitatiewe tegniek wat uitsluitlik groepinteraksie gebruik om data en insigte te bekom wat minder toeganklik sou wees sonder die interaksie van die groep (Morgan, 1990). Die voordele van fokusgroepe vir die navorser is:

- die spoed waarteen data verkry kan word (Kruger, 1988);
- die hoeveelheid gesindhede wat binne 'n kort periode ten toon gestel word (Gevers, 1995);
- die feit dat die interaksie tussen lede van die groep hulle aanspoor tot meer kreatiewe en spontane reaksies;

- die verkryging van 'n binnekringperspektief wat andersins gekamoefleer sou word; en
- die feit dat dit minder bedreigend is vir die individu (Gevers, 1995; Kruger, 1988; Morgan, 1990).

Omdat oorwegend 12-jarige kinders betrek is, is die aanbevelings van die Indiana Prevention Resource Centre (1994) ten opsigte van fokusgroepe met kinders van 5-12 jaar gevolg:

- Klein groepe van nie meer as 5 tot 7 kinders nie.
- Groepsessies duur nie langer as 45 minute nie.
- Seuns en dogters is in dieselfde groepe geplaas aangesien beide groepe in die leierskapsproses betrek is.
- Onderwysers is betrek met die samestelling van groepe. Kinders is gekies uit klasse wat beskikbaar was sodat skoolwerk nie belemmer word nie. Groepe is saamgestel om soveel moontlik opinies in die groep te verteenwoordig.
- Kinders het elk 'n pakkie lekkers as beloning ontvang na 'n groepsessie.
- Geen skooloutoriteite was deel van die groepsessies nie, sodat kinders so vry moontlik kon praat oor hulle belewenisse.
- Vertroulikheid is verseker.
- 'n Klankdigte kamer was beskikbaar om enige steurnisse en onderbrekings te voorkom.

#### **4.4.1.2 Skriftelike opdragte**

Skryflike opdragte is benut vir die versameling van data oor bykans die hele spektrum van die betrokke preadolesente groep. Die bewoording van die opdrag is in die eerste poging toeganklik bevind om beskrywende en toepaslike inligting te verkry. Die nadeel van die skryflike opdragte was dat onduidelikhede nie opgevolg en uitgeklaar kon word nie.

#### **4.4.2 Die proses van dataversameling**

Drie stelle data is ingesamel. Dit is verdeel in drie hermeneutiese betekeniseenhede, wat ook verwys na die drie tersaaklike groepe in die studie, naamlik:

- evaluasie van die bestuurspan en onderwysers;
- evaluasie van die tradisionele leierskapmodel: graad 7-leerders; en
- evaluasie van die nuwe leierskapmodel: graad 7-leerders.

Elkeen van hierdie stelle data sal vervolgens afsonderlik bespreek word.

##### **4.4.2.1 Evaluasie van die bestuurspan en onderwysers**

Een fokusgroep is met die bestuurspan van die skool gedoen. Die bestuurspan is verantwoordelik is vir die ontwikkeling en implementering van leierskapsprogramme in die skool. 'n Semi-gestruktureerde onderhoud is gevoer. Antwoorde is verder ondersoek namate die onderhoud gevloei het. Drie manlike lede van die bestuurspan was teenwoordig. Die hoof van die skool en die vroulike lid van die span was afwesig tydens die vooraf geskeduleerde onderhoud.

'n Skriftelike opdrag is aan alle onderwysers gegee met temas waarop hulle kommentaar gevra is. Vyftien onderwysers het die opdrag voltooi. Die opdrag is soos volg geformuleer:

Figuur 4.1: Opdrag aan onderwyser

Geagte onderwyser

Soos u weet, implementeer Laerskool X 'n nuwe leierskapsprogram. Die skoolhoof het ingestem dat die Departement Sielkunde van die Universiteit van Pretoria die nuwe program kan evalueer en aanbevelings kan maak.

Die navorsers benodig ook u as onderwysers se hulp in die evaluering van die tradisionele sowel as die nuwe model. U bydraes is nodig om swakhede in die model te identifiseer wat met die welsyn en ontwikkeling van kinders inmeng of belemmer. Die vertroulikheid van u antwoorde sal verseker word.

- Wat is u opinie met betrekking tot die tradisionele leierskapmodel?
- Hoe dink u gaan die nuwe model verskil van die tradisionele model?
- Wat was volgens u die impak van die tradisionele model op kinders?
- Watter kriteria gebruik u vir die identifisering van klasleiers of klaskapteins in u klas? Hoe kies u hulle?
- Kinders ontwikkel sekere vaardighede in verskillende ontwikkelingstydperke. Oor watter tipe vaardighede dink u beskik kinders in die volgende ontwikkelingsfases wat hulle in staat kan stel om hulle leierskapsrolle sinvol in die voorgestelde model te vervul:
  - Graad 1-3:
  - Graad 4-6:
  - Graad 7:
- Wat is gepaste verantwoordelikhede wat aan kinders in leierrolle gegee kan word?

#### 4.4.2.2 Evaluasie van die tradisionele leierskapmodel: graad 7-leerders

Graad 7-leerders wat gedurende 2001 nog deel was van die tradisionele leerlingraadmodel het aan die einde van hulle graad 7-jaar 'n opdrag ontvang. Die doel was om 'n basislyn van sosiale prosesse, ervarings en persepsies te kon aanteken waarteen die sosiale prosesse van die nuwe model vergelyk kan word. Dertig kinders is gekies as leiers, en nege en twintig protokolle (96,57%) is van hulle terugontvang. Van die 87 kinders wat nie gekies is nie, is 82 protokolle (94,25%) terugontvang. Die opdrag is soos volg geformuleer:

Figuur 4.2: Opdrag aan graad-7-leerders

Jou graad 7-jaar is amper verby. Tydens jou graad 7-jaar is sommige kinders gekies om leiers te wees en sommige kinders nie. Dit is 'n gewoonte vir baie jare by die skool.

Skryf nou 'n brief aan iemand met wie jy maklik kan gesels en vertel die persoon van jou ervaring om gekies te wees as 'n leier of nie gekies te wees as 'n leier nie. Vertel die persoon alles wat jy hiervan dink en voel.

#### 4.4.2.3 Evaluasie van die nuwe leierskapmodel: graad 7-leerders

Sewe fokusgroepe met graad 7-leerders het plaasgevind in die middel van die graad 7-jaar. Dit was aan die einde van die tweede kwartaal, toe kinders al duidelikheid oor hulle eie gevoelens jeens die situasie sou ontwikkel het. Vyf fokusgroepe het ook plaasgevind met graad 7-leerders aan die einde van die jaar, net voor die skole sou sluit. Die volle proses van die nuwe skoolleiermodel is deurloop en ervaar en die kinders sou kommentaar daarop kon lewer. Laasgenoemde groepe is met die goeie guns van die skoolhoof toegelaat, aangesien dit reeds buite die toelaatbare tyd waarvoor die Departement toestemming gegee het, geval het.

## **4.5 TRADISIONELE EN NUWE LEIERSKAPMODELLE**

Vervolgens word die tradisionele en nuwe leierskapmodelle bespreek in afdelings 4.5.1 en 4.5.2 onderskeidelik.

### **4.5.1 Die tradisionele leierskapmodel: die leerlingraad of prefekte**

Daar is geen statutêre voorskrifte aan skole oor leerlingraadaktiwiteite by laerskole beskikbaar. Elke skool volg 'n algemene norm. Die tradisionele model sentreer om die toekenning van 'n leierstitel en -rol aan 'n vasgestelde aantal graad 7-leerders. Die leerder word 'n prefek of leerlingraadslid genoem. Uit die leerlingraad word hoofseuns en hoofdogters aangewys. Hierdie titel en rol gee aan die gekose kinders 'n taak gedurende hulle graad 7-jaar. Die verkiesing van kinders vind sogenaamd demokraties plaas.

Verkiesingsprosedures verskil van skool tot skool. Graad 5-, 6- en 7-leerders en onderwysers neem deel aan die verkiesing. Soms word aan onderwysers se stemme 'n bepaalde gewig verleen. Die skoolhoof het 'n vetoreg. Hiervolgens word kinders aan die einde van graad 6 gekies as leier en moet die posisie beklee word vir die res van sy/haar laerskooltydperk (Du Plessis, 1994).

By die skool waar hierdie navorsing gedoen is, is graad 6-leerders deur hulle graad 6-portuurgroep en graad 7-leerders genomineer. Graad 5-, 6- en 7-leerders sowel as onderwysers het dan gestem. Die 30 kinders wat die meeste stemme ontvang, word aangewys as die leerlingraad, na goedkeuring deur die personeel. Die hoofleiers word deur die hoof aangewys.



#### **4.5.2 Die beplande nuwe leierskapmodel: die komiteemodel**

Die operasionalisering (4.5.2.1) en komitees (4.5.2.2) van die beplande nuwe leierskapmodel word in die paragrawe hieronder kortliks toegelig, waarna die skema vir laerskoolleierontwikkeling geskets word (4.5.2.3).

##### **4.5.2.1 Operasionalisering**

Die proses waarvolgens die nuwe leierskapmodel geïmplementeer word, is soos volg:

- Verskeie komitees wat verskillende take binne skoolverband moet behartig, is geskep. Die lys van 8 komitees word hierna aangegee.
- Alle graad 7-leerders doen aansoek om in enige 3 komitees te dien. Die finale toewysing aan 'n komitee word deur die onderwysers gedoen word.
- Elke komitee het toesighoudende voogonderwysers.
- Die komitees kies 'n seun- en dogtervoorsitter uit eie geledere. Slegs die komiteede het stemreg.
- Die 16 voorsitters van die komitees dien dan op die raad van leiers (die sogenaamde skoolraad) vir 'n kwartaal.
- Die skoolraad kies 4 kinders uit eie geledere wat die dagbestuur vorm.
- Kinders kan elke kwartaal aansoek doen om op 'n ander of dieselfde komitee te dien.
- Nuwe voorsitters moet elke kwartaal verkies word sodat die skoolraad se leiers elke kwartaal vervang word. Die dagbestuur moet ook elke kwartaal roteer met nuut aangewese kinders.

- Aan die einde van die jaar word 30 hoëprofielleiers aangewys wat verkies word uit die hele graad 7-groep. Die hoëprofielleiers is kinders wat hulle onderskei het as leiers en volgens die onderwysers hulleself bewys het as kinders met leierspotensiaal deur die loop van die jaar.
- Die hoëprofielleiers word deur die graad 5-, 6- en 7-leerders en onderwysers volgens 'n demokratiese stemprosedure verkies. Die kinders en onderwysers se stemme dra gelyke gewig.

#### 4.5.2.2 Die komitees

Die afsonderlike komitees en pligstate sien soos volg daar uit:

**Tabel 4.1: PLIGSTATE VIR KOMITEES**

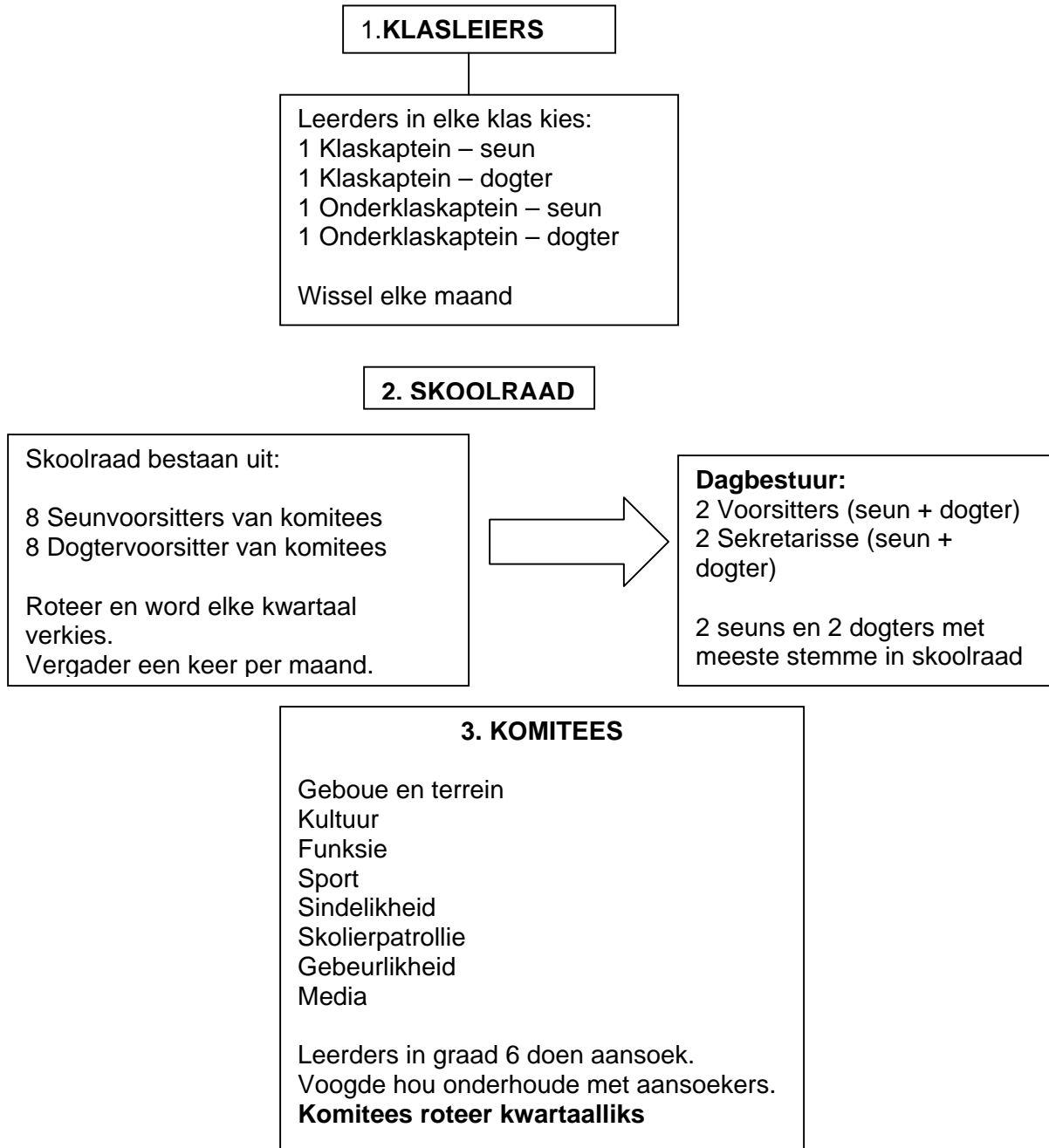
<p><b>1. Gebou-en-Terreinekomitee:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Toesig by kledkamers tydens pouses.</li> <li>• Aanmeld van gebreke.</li> <li>• Netheid van tuin.</li> <li>• Versorging van ingangsportaal van die skool.</li> <li>• Netheid van die badkamers.</li> <li>• Hou van gereelde komiteevergaderings.</li> </ul>	<p><b>2. Funksiekomitee:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gereedmaak vir saalgeleenthede o.a. stoele uitpak, kateder, klank, klaviere versorg, ingangsportaal, badkamers, kombuis.</li> <li>• Hulp tydens alle skoolfunksies.</li> <li>• Hulp in skoolkombuis indien nodig.</li> <li>• Hou van gereelde komiteevergaderings.</li> </ul>
<p><b>3. Kultuurkomitee:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aanbied van kultuuraangeleenthede soos o.a. debats- en redenaarsaande.</li> <li>• Opstel van die kultuurprogram vir die jaar.</li> <li>• Reël vir die herdenking van nasionale feesdae.</li> </ul>	<p><b>4. Sportkomitee:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hulp tydens sportgeleenthede.</li> <li>• Gereedmaak en opruim by sportgeleenthede.</li> <li>• Reël van interskoolgeleenthede soos handtennis, vlugbal, ens.</li> <li>• Koördineer met sportorganiseerder.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reël vir deelname aan kunswedstryde.</li> <li>• Reël van 'n kultuurweek.</li> <li>• Hou van gereelde kultuurkomiteevergaderings.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hou van gereelde sportkomiteevergaderings.</li> </ul>
<p><b>5. Sindelikhedskomitee:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Laboratoriumassistente.</li> <li>• Herwinningsprojekte.</li> <li>• Bewaringsprojekte.</li> <li>• Boomplantdag.</li> <li>• Rommeljakkere.</li> <li>• Easy-projek.</li> <li>• Ekspo.</li> <li>• Hou van gereelde komiteevergaderings.</li> </ul>	<p><b>6. Gebeurlikhedskomitee:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Noodhulp tydens pouses, byeenkomste, ens.</li> <li>• Sekuriteit – hekke en heinings.</li> <li>• Noodplan.</li> <li>• Brandspan.</li> <li>• Brandtoerusting.</li> <li>• Brandregister.</li> <li>• Hou van gereelde komiteevergaderings.</li> </ul>
<p><b>7. Skolierpatrolliekomitee:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diens by oorgange.</li> <li>• Hanteer van parkering tydens geleenthede.</li> <li>• Hulp by aantreeblokke.</li> <li>• Hou van gereelde komiteevergaderings.</li> </ul>	<p><b>8. Mediakomitee:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Doen diens 2 dae per week voor skool, 2e pouse en na skool.</li> <li>• Toegekende rakke moet gereeld gekontroleer word t.o.v. netheid en volgorde.</li> <li>• Elke lid is verantwoordelik vir sy of haar rak.</li> <li>• Stempel uitleenkaarte en boeke.</li> <li>• Netheid van onderwysnaslaanrak.</li> <li>• Liassering.</li> <li>• Hou van gereelde komiteevergaderings.</li> </ul>
<p><b>9. Die Skoolraad:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vlaghysing en -stryking.</li> <li>• Kantoordiens.</li> <li>• Nuusbriewe bind.</li> <li>• Terreindiens.</li> <li>• Hulp by gr. 1 ope dag en ander</li> </ul>	<p><b>10. Die Dagbestuur:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Opstel van gedragkode vir komitees.</li> <li>• Diensrooster opstel vir opening tydens gewyde sang.</li> <li>• Toesprake by geleenthede.</li> <li>• Skeduleer en lei klasleiersvergaderings</li> </ul>

<p>geleenthede.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Hou van gereelde raadsvergaderings.</li></ul>	<p>waartydens opleiding ook plaasvind.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Moet toesien dat komiteevoorsitters na behore funksioneer.</li><li>• Stel sakelys op vir raadsvergaderings en hou notules.</li><li>• Hou van gereelde dagbestuurvergaderings.</li><li>• Opstel van terreindiensrooster.</li><li>• Skeduleer en reël gr. 7-raadsvergaderings.</li></ul>
---	---

#### 4.5.2.3 Skema vir laerskoolleierontwikkeling

Die volgende skema word gebruik vir die ontwikkeling van leierskap op laerskoolvlak:



**Figuur 4.3 LAERSKOOLLEIERONTWIKKELING**

#### 4.6 VERIFIËRING

*Verifiëring* verwys na die operasionalisering van die betroubaarheid van die studie (Guba in Creswell, 1997). Die volgende stappe is ingesluit om die studie te verifieer:

- Verifiëring deur triangulasie – die betroubaarheid van die studie word verhoog deur die toepassing van die beginsel van triangulasie in die versameling van die data. Aangesien die leierskap 'n veelkantig beleefde onderwerp is deur verskeie persone wat betrokke is in die laerskool, is dit belangrik om soveel as moontlik geleentheid te gee dat soveel as moontlike standpunte gestel kan word. In hierdie studie behoort dit aanduidend te wees van die ondersteuning van die beginsel van deeglikheid, buigsaamheid en verskille in persoonlike belewenisse (Tindall, 1994). Deur die gebruik van verskillende metodes van triangulasie word ryker en potensieel meer betroubare interpretasies gefasiliteer. Die metodes is soos volg:

- Data- en metodetriangulasie – 'n fokusgroeponderhoud is gevoer met die bestuurspan van die skool en skriftelike notas in reaksie op 'n skriftelike gestruktureerde vraelys is ontvang van die meeste onderwysers in die skool. Skriftelike rapportering van ervarings om gekies te wees en om nie gekies te wees nie deur 117 uitgaande graad 7-leerlinge is geanaliseer. Sewe fokusgroepe met gemiddeld 7-8 graad 7-leerders per groep is tydens Junie, ongeveer in die helfte van die jaar, ten opsigte van die nuwe model gedoen en vyf fokusgroepe is in November, na die verkiesing van die hoëprofielleiers, met kinders gedoen. 85 van die 140 (61%) graad 7-leerders is in die fokusgroeponderhoude betrek.
- Literatuurtriangulasie – die sentrale temas wat deur die data verskaf word sal vanuit die oogpunt van bestaande literatuur beredeneer word.

- Die nalaat van 'n gedetailleerde en volledige elektroniese ouditspoor met behulp van Atlas.ti 5-werktafel. Alle tekste, koderings en werkprosedures kan nagespoor word (Miles & Huberman, 1994).
- Die meganisering van data (Neuman, 2000). Alle onderhoude is op band vasgelê om te verseker dat rapportering van resultate korrek is. Die onderhoude is deur 'n professionele transkribeerder getranskribeer, om tyd te spaar vir die navorser. Die nadeel daarvan was dat die fyner nuanses van die onderhoude soms verlore gegaan het. Die skriftelike rapportering spreek vanself.
- Daarstelling van volledige beskrywings deur die deelnemers (Creswell, 1997; Miles & Huberman, 1994).
- Konstante-vergelykingmetode (Strauss & Corbin, 1998; Silverman, 1993) van analise van data-insameling, data-analise en konseptualisering word deur Parry (1998) as 'n bron van geldigheid beskou. Die proses beteken dat konsepte en idees wat uit aanvanklike data na vore kom verdere dataversameling motiveer. Dit was moontlik om soms in die fokusgroepe navraag te doen oor data wat na vore gekom het uit die bestuurspan se onderhoud en skriftelike rapporterings, alhoewel dit nie noodsaaklik was of doelbewus gedoen is nie. Die onderhoude het elkeen sy eie dinamika gehad en 'n rykdom van ervarings en beskrywings verskaf.

#### **4.7 DIE DATA-ANALISEPROSES**

Data-analise in kwalitatiewe navorsing beteken dat daar gesoek word na patrone of temas in die data (Neuman, 2000; Seale, 2002). Die identifisering van temas in die data is die verantwoordelikheid van die navorser. Die data verskaf 'n basis vanwaar die analise gedoen word, maar dit bly die navorser se verantwoordelikheid om 'n sinvolle verslag saam te stel van

die temas. Sodra die temas geïdentifiseer is, kan dit op verskillende maniere gebruik, gekombineer en geargumenteer word. Verbande en oorsake tussen temas en breër kategorieë kan gemaak word. Data word in kleiner dele afgebreek en moet geklassifiseer word in kategorieë wat ook temas genoem word. Die proses van kategorisering kan gesien word as 'n vorm van praktiese redenering (Dey, 1993). Creswell (1998) beskryf die analiseproses om herhalend deur die data te werk as om in analitiese sirkels deur die data te werk. Newman (2000) maak dit nog meer prakties deur te sê dat dieselfde data by ten minste drie geleenthede hersien moet word. Met elke deurgaang van die data word daar telkens met 'n ander fokuspunt of koderingsstelsel na die rou data gekyk. Die navorser begin met getranskribeerde data en eindig met 'n verhaal.

Die kwalitatiewe analise is met behulp van rekenaarondersteunde analiseprogrammatuur gedoen. Die Atlas.ti 5 is 'n kragtige rekenaarondersteunde werktafel vir die kwalitatiewe analise van tekstdokumente. Dit is hoofsaaklik 'n "kodeer-en-herwin"-program (Conger, 1998). Dit laat die navorser toe om deur sy tekste te gaan, dit op te breek in eenhede deur kodes daaraan te heg, en dan weer die kodes in familie-groepe te organiseer. Kragtige sorteringsfunksies maak dit moontlik om alle temas en verwysing in die teks in een dokument te organiseer deur die druk van sleutels. Dit skep 'n ideale werktafel om data herhalend in analitiese sirkels (Creswell, 1998) deur te gaan en praktiese redeneringsfunksies (Dey, 1993) toe te pas – alles op een skerm. Dit vermeerder die navorser se vermoë om data, analyses en bevindinge te organiseer en te proses, met alle data op die punte van jou vingers. Die navorser kan konsentreer en fokus op die taak van analise. 'n Duidelike ouditspoor van die navorsingsanaliseproses kan gevolg word. Aangesien die data te veel is vir insluiting in hierdie uitgawe, sal 'n elektroniese weergawe ingesluit word.



Algemene kenmerke wat deur verskeie skrywers gepromoveer word (Berg, 1998; Charmaz, 2002; Conger, 1998; Creswell, 1998; Neuman, 2000; Strauss & Corbin, 1998), is gebruik as riglyn vir die inhoudelike analiseprosedure van die data.

#### 4.7.1 Stap 1: Oop kodering

Oop kodering is die eerste stap in die analisering van die data. Temas word geïdentifiseer en aanvanklike kodes word toegeken sodat die data in kategorieë georganiseer kan word (Neuman, 2000). *Kodering* verwys na die proses waartydens name, etikette of verkorte betekenis beskrywings aan data toegeken word (Punch, 1998). Oop kodering se funksie is om data uitmekaar te haal sodat dit gesorteer kan word (Strauss & Corbin, 1998). Punch (1998) verwys na die proses as *datareduksie*. Die oorspronklike doel van die navorsing, naamlik preadolesente leierskap en die sosiale beïnvloedingprosesse binne die konteks van 'n primêre skool, word gedurig in gedagte gehou tydens die proses van kodering. Volgens Neuman (2000) fokus die navorser op die data en ken kode-etikette toe aan die temas.

Oop kodering word gedoen deurdat die teks eers in die geheel gelees word om 'n globale indruk daarvan te kry. Sodoende word algemene temas reeds geïdentifiseer. Kodes word egter nog nie toegeken aan gedeeltes van die teks nie. Oop kodering is 'n induktiewe proses; kodes word met ander woorde geselekteer volgens wat die data beteken vir die navorser. Om betekenis so akkuraat moontlik binne die konteks van die teks te doen, moet soveel moontlik van die betrokke data voor die tyd gelees word. Sommige navorsers doen lyn-vir-lyn kodering en betekenistoekenning (Charmaz, 2002). Hier word egter die benadering gevolg, waar die betekenis nie arbitrêr in 'n woord of lyn ingelees kan word nie, maar eerder op 'n sin- of frasevlak sinvol gekodeer word. Kodes behoort ook eerder uit meer as een woord te bestaan, sodat die betekenis meer presies kan wees. Betekenis word ook dikwels eers duideliker uit

ander tekste, veldnotas of waarnemings. Dit is ook belangrik om nie gedurig dieselfde kodes te herhaal nie. Menslike kommunikasie is nie linieêr nie en die analise en betekenisgewing van data moet ook nie so hanteer word nie. Kodes word gegenereer en toegeken soos wat deur die data gewerk word.

#### **4.7.2 Stap 2: Aksiale of teoretiese kodering**

Tydens aksiale kodering word data die tweede keer deurgegaan. Nou begin die navorser met 'n stel aanvanklike kodes of voorlopige konsepte en daar word daar meer op die aanvanklike kodes gefokus as die data, alhoewel die data nie uit die oog verloor word nie, want die primêre betekenis is steeds daarin opgesluit (Neuman, 2000). Die woord *aksiaal* word deur Strauss & Corbin (1998) gebruik, wat die idee wil skep dat daar 'n as ("axis") deur die data geplaas word. Dit verbind dan die kategorieë wat tydens die oop kodering geïdentifiseer is in "kodefamilië" (Glasser, 1978). Die term is ook deur die Atlas.ti-program geïnkorporeer. Waar oop kodering data oopgebreek en verminder word, word data tydens die aksiale kodering weer bymekaar gevoeg maar in 'n konseptueel nuwe wyse. Tydens aksiale kodering let die navorser op oorsake en gevolge, strategie en prosesse, en is op die uitkyk vir kategorieë en konsepte wat saamgevoeg kan word (Neuman, 2000; Punch, 1998).

#### **4.7.3 Stap 3: Selektiewe kodering**

In hierdie finale stap word die verskillende familië en kategorieë wat tydens die aksiale kodering geïdentifiseer is, geïntegreer en verfyn. Die navorser selekteer kernkategorieë waarop gefokus word en waarvan voorbeelde in die data gesoek word (Creswell, 1997; Neuman, 2000; Punch, 1998; Strauss & Corbin, 1998).

#### **4.8 OPSOMMING**

In die hoofstuk is 'n gedetailleerde beskrywing gedoen van die navorsingsproses wat in die studie gevolg is. Die rede vir die studie, die metode en die motivering vir die metode, die wyse waarop data versamel is en die data-analiseproses is bespreek. In die volgende hoofstuk gaan die resultate met die literatuur geïntegreer word.

## HOOFSTUK 5

### RESULTATE

#### 5.1 INLEIDING

In die volgende hoofstuk word die resultate van die navorsing aangebied. Gesien in die lig daarvan dat die data vanuit verskillende bronne verkry is en besonder omvangryk is, sal alle resultate en analyses elektronies beskikbaar wees, indien verdere insae daarin verlang word. Data is tydens die periode van 2001 en 2002 van die volgende deelnemers bekom:

- Die bestuurspan en onderwysers
- Tradisionele leiermodel:
  - Graad 7-leerders wat nie gekies is as leiers in die tradisionele model nie.
  - Graad 7-leerders wat gekies is as leiers in die tradisionele model.
- Nuwe leierskapmodel: fokusgroepe met graad 7-leerders

Elkeen van die groepe data se resultate sal weergegee word met temas en verduidelikings soos deur die navorser geïdentifiseer volgens die metode wat in die voorafgaande hoofstuk bespreek is. In hierdie hoofstuk word daar vervolgens aandag gegee aan die metode van navorsing (5.2), selektiewe kodering van data ten opsigte van die bestuurspan en onderwysers (5.3), resultate wat betref die tradisionele leierskapmodel (5.4) en resultate rakende die fokusgroepe (5.5).

## 5.2 METODE EN VOORBEELD VAN DATA-ONTLEDING

Die prosedure van data-ontleding het kortliks soos volg verloop:

- Stap 1: In 'n proses van oop kodering word die data versplinter en opgedeel in soveel as moontlike sinvolle subkategorieë.
- Stap 2 : Tydens die proses van aksiale kodering word die breë kategorieë wat tydens oop kodering geskep is, tematies gegroepeer om 'n sentrale gedagte te illustreer In Atlas.Ti word na hierdie proses verwys as die skep van kodefamilies.
- Stap 3: Tydens selektiewe kodering word die kategorieë geïntegreer, verfyn en met aanhalings geïllustreer.

Uit die onderhoud met die bestuurspan word die tema bekend as die *leierskaptitel* gebruik ter illustrasie van stap 1.

Tabel 5.1: Die leierskaptitel (Aksiale kodering)(stap 2)

Aanhaling (primêre bron of data)	Oop kodering (stap 1)
<p>Hulle gaan kyk nou na hulle maats wat leiers is en hulle moet nou weer stem, dan gaan hulle ...</p> <p>Mnr. X: Jy gaan 'n ander groep kry!</p> <p>Mnr. Z : Jy gaan 'n hele ander groep kry. Hulle sê dit voor mekaar in die klas.</p> <p>Kyk daai een. Dis mos nie 'n leier nie. So daar is nie twyfel daaraan</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Herverkiesing sal 'n ander leiersgroep meebring.</li> <li>• Leiers wat terugsit en niks doen word beskou as die vrot appels in die leiersgroep.</li> <li>• Sekere leiers kleef aan die titel.</li> <li>• Die "vrot appel"-leiers kan nie meer dissipline handhaaf nie.</li> </ul>

<p>nie. Dat hulle die appels wat bietjie vrot geraak het gedurende die jaar, wat teruggesit het en niks gedoen het nie en aan die spesifieke titel gekleef het. Hulle het hulle klaar uitgesorteer. Inteendeel, daardie persoon kry nie eers nie dissipline – hulle luister nie eers na daardie persoon nie.</p>	
<p>Wat sou jy sê is die verandering wat dan plaasvind by 'n titeltoekenning?</p> <p>Nee, uit ondervinding, nou vir 10 jaar daarvan is dit 'n kwessie van ... baie kinders het 'n ... is vreeslik selfbewus oor die titel en werk baie hard daarvoor en konstant deur die jaar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Titel is belangrik vir baie kinders.</li> <li>• Titel laat kinders hard en konstant werk.</li> <li>• Titel maak kinders selfbewus.</li> </ul>
<p>En graad sesse kan stem. Maar die graad sessie sien nie die outjie in die klassituasie nie. So waar sien hulle die outjie ... wat 50 keer oor die verhoog is omrede hy 'n goeie atleet is / goeie rugby speler was. Daardie kinders is nie noodwendig die sterk leiers nie. So nou sit hy terug. Hy het dit mos gekry. Nou ons het nie ... of moet ek sê die model het nie vir hom 'n doelwit gesê nie. Ons het nie vir</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kinders wat vir leiers stem het nie volledige beeld van potensiële leiers nie.</li> <li>• Bekendheid en populariteit verhoog kinders se kans om gekies te word.</li> <li>• Gewilde leerder beskik nie noodwendig oor leierseienskappe nie.</li> <li>• Leierskapkriteria is subjektief volgens individue.</li> <li>• Model dra by tot verdraaide doelwitte.</li> </ul>

<p>hom gesê dit moet jy kan bemeester teen daardie tyd nie.</p>	
<p>Sommige “leiers” het agteroor gesit en nie hulle verpligtinge nagekom nie of die regte voorbeeld gestel sodra hulle benoem is nie.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sommige gekose leiers laat na om hulle verpligtinge na verkiesing na te kom.</li> <li>• Leiers stel nie meer die regte voorbeeld na die verkiesing nie.</li> </ul>
<p>Leerders gebruik dit as ‘n magsposisie vir hulle eie voordeel, om net uit sekere situasies weg te kom. Hulle sien dit asof van die reëls nie op hulle van toepassing is nie. Hulle kry “grootkop” en dink hulle is beter as ander en sien neer op die ander leerders.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leiers misbruik magsposisie tot eie voordeel en in sekere omstandighede.</li> <li>• Leiers tree op asof hulle verhef is bo reëls.</li> <li>• Leiers dink hulle is beter as ander leerders.</li> <li>• Leiers sien neer op ander leerders.</li> </ul>
<p>‘n Handjievol leiers het later die idee gekry hulle het ‘n posisie en dan was die werk nie gedoen nie, veral aan die einde van die jaar was geen leier meer op hul pos nie.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sommige leiers dink hulle magsposisie verhef hulle, sodat hulle nie hulle verantwoordelikhede nagekom het nie.</li> <li>• Veral aan die einde van die termyn was leiers se afwesigheid opvallend.</li> </ul>

### 5.3 RESULTATE: BESTUURSPAN EN ONDERWYSERS (selektiewe kodering)

'n Fokusgroep is met die bestuurspan van die skool onder die voorsitterskap van die adjunk-skoolhoof gevoer. Die onderwerp van bespreking is om die bestuurspan se persepsies van die tradisionele leierskapmodel en die voorgestelde nuwe leierskapmodel te bekom. Onderwysers se skriftelike kommentaar is ook tematies geanaliseer en by hierdie resultate geïnkorporeer. Aanhalings word gegee om die besprekings te begrond in die data. Vervolgens word die geïntegreerde bespreking van data van die bestuurspan en onderwysers weergegee, met verwysing na die konsep *leierskap* (5.3.1), die rasionaal vir leierskap (5.3.2), die preadolesente ontwikkelingsperspektief (5.3.3), operasionalisering van leierskap (5.3.4), die kwessie van die titel wat met leierskap geassosieer word (5.3.5), voorbereiding en vaardighede (5.3.6) en die operasionalisering van die nuwe model (5.3.7).

#### 5.3.1 Die konsep *leierskap*

Die wyse waarop die begrip *leierskap* gekonseptualiseer word bepaal die kriteria en eise wat aan leiers gestel word. Vervolgens word sekere persepsies van leierskap bespreek, soos dit deur die bestuurspan beskryf is.

Die bestuur het nie 'n werkende definisie of 'n bewuste teoretiese raamwerk waarbinne die konsep *leierskap* as 'n proses verstaan kan word nie. Elke lid het sy eie persepsie van die konsep. Hierdie persepsies is gebaseer op eie ervaring en leierskappe wat oor jare as jongmens bygewoon is. Geen formele opleiding binne die onderwyskundige strukture ten opsigte van leierskap of leierskap by preadolesente is ondergaan of beskikbaar nie. Geen opvoedkundige vakliteratuur oor die onderwerp is geraadpleeg tydens die besluitnemingsproses om die leierskapmodelle te verander nie. Die volgende data is hieroor ingesamel:



Mnr. X: Oukei, dit is dan belangrik dat ons 'n definisie vir leierskap moet hê. Wat is ons definisie van leierskap en leiers?

Mnr. Y: Ek dink 'n mens sal kommuni ... ons het net nou gesê kommunikasie, konflikhantering, dienslewering het ons ook gesê.

Mnr. X: Wat is daar wat 'n mens nog kan noem?

Mnr. Y: Hm, ek dink 'n evaluering van ...

Mnr. X: Julle vra nou heelyd die vraag, gee julle nou vir ons die antwoord.

Onderhoudvoerder: Nee, dit gaan oor wat julle doen, julle identifiseer kinders as leiers op grond van wat?

Mnr. Y: Ek dink dit hang af van 'n persoon se persoonseienskappe.

Onderhoudvoerder: Maar soos wat? Want hy sê medemenslikheid, maar dalk nie as deel van leierskap nie.

Leierskap word geassosieer met persoonlikheidseienskappe en geaardheid van die kind. Erkenning word gegee dat leierskap "tot 'n mate" aangeleer kan word, maar tot watter mate word nie aangedui nie. Persoonlikheidseienskappe speel 'n rol in die keuse van leiers. Die kind moet voorbeeldig en behulpsaam wees en iets beteken vir die skool. Ander eienskappe kan genoem word, maar soos wat die gesprek vorder is dit onduidelik wanneer watter persoonlikheidseienskappe deel is van leierskap of nie:

“ 'n Kind gaan byvoorbeeld baie medemenslik wees of aangenaam en vriendelik reageer, maar dit het niks met leierskap te doen nie.”

‘n Sterk fundamentalistiese en deterministiese godsdienstige perspektief en gesindheid onderlê die kriteria vir die keuse van leiers en skep ‘n gevoel van geen beheer oor die uitkoms nie. Die gegewe word slegs aanvaar:

“Leierskap kan tot ‘n mate aangeleer word, maar God bepaal wie sal sy dienaar wees vir die omstandighede.”

Leierskap word as ‘n groot eer beskou en word geassosieer met status, sukses, prestasie en beloning. Leierskap impliseer om aan die top van die hiërargie te wees. Dit is egter nie beskore vir elke mens nie, maar slegs vir ‘n uitsonderlike groep:

“Al die kinders het leierskappotensiaal ... Ja [maar] nie almal het soos by die hoëprofielleiers nie. Almal is seker nie staatspresidente nie.”

Waar leierskap ter sprake is, is eksklusiwiteit en uitsluiting altyd ter sprake. Dit is ‘n gegewe – ‘n lewensles wat deur almal geleer moet word:

- “Daar is nie plek vir almal om eerste te kom nie.”
- “Die beste leiers is nie noodwendig nr.1 in die rangorde nie.”
- “Kinders gaan in die lewe ook uitgesluit wees.”

Teen die agtergrond van bogenoemde elitistiese persepsie van leierskap word die volgende aksies deur die bestuurspan geloods:

Eerstens word kinders wat nie gekies is as leiers nie met die gedagte en argument getroos dat elke kind leierskappotensiaal het en dat “almal reeds leiers is”. Hierdie stellings kan as ‘n

misleiding geïnterpreteer word en is 'n aanduiding van die filosofiese en teoretiese teenstrydighede wat vervat is die denke van die beplanners van die nuwe model:

“Ek dink nie daar word baie erkenning gegee aan die ander (die wat nie gekies is nie) nie, maar die eerste woorde wat ons byvoorbeeld nou die dag gebruik het is dat almal wat reeds hier sit is reeds leiers.”

Die teenstrydigheid uit die bogenoemde stelling is duidelik wanneer die bestuurspan beweer dat nie alle kinders leierseienskappe toon nie:

Onderhoudvoerder: Hoekom kry al die kinders nie 'n sertifikaat om te sê jy het leierskappotensiaal getoon in hierdie en hierdie areas nie?

Bestuur: Ek stem saam met die eienskappe, maar nie saam met die feit dat jy dit ['n sertifikaat] vir almal gee vir leierskap nie, want 'n kind, nie ... 'n kind gaan byvoorbeeld baie medemenslik wees of aangenaam en vriendelik reageer, maar dit het niks met leierskap te doen nie. Nie almal het hoëprofielleierseienskappe nie.

Leierskap word deurgaans bespreek in die manlike voornaamwoordvorm:

- “Jy gaan na 'n leierskamp toe waar 'n kind uit sy comfort zone is, dan word daar na *hom* gekyk op 'n avontuurbaan.”
- “Ja, ek dink net met die ou stelsel, as die kind eers verkies is as leier, dan hoef *hy* *homself* nie verder te bewys nie.”

Die kriteria waaraan kinders moet voldoen om gekies te word is enersyds onduidelik en andersyds verskil die opinie van wat die onderwysers dink die kriteria behoort te wees en van wat onderwysers dink die kinders se kriteria vir leierskap is. Kinders kies meesal die gewilde en bekende kinders wat uitblink in bekende sportsoorte of aktiwiteite waaraan erkenning gegee word binne skoolkonteks, en nie noodwendig die voorbeeldige kinders nie. Die bestuur maak staat op die “algemene begrip” wat kinders het van leierskap tydens stemmingprosedures om vir die regte kinders te stem:

- “Maar dis nie noodwendig altyd die mense waarvoor hulle kies nie. Die praktyk wys – dat hulle partykeer die gewilde kinders kies wat byvoorbeeld die rugbyspan se ster is of wat ook al.”
- “Ons het in die verlede vir die kinders in die saal gesê in die ou model dat hulle maar moet kyk na leierskap en nie of die ou die ster in die eerste span is nie, want dit is nie leierskap nie.”
- “Ons het maar vir hulle gesê wat om nie te doen nie.”
- “Die kinders het tog maar ‘n algemene breë begrip van wat ‘n leier is. ‘n Voorbeeldige kind wat kan leiding neem en iets kan beteken as ‘n leier.”

Volgens die bestuurspan moet leiers ‘n diens kan lewer aan die skool. Die skool moet ‘n “beter plek” wees met die leiers se teenwoordigheid en dienste. Dienslewering moet plaasvind binne ‘n bepaalde aanvaarbare waardesisteem, soos byvoorbeeld voorbeeldigheid. Die skool word beskou as ‘n groot gesin. Kinders is leiers, maar steeds ondergeskik aan die outoriteit van die ouers. So ‘n kind moet kan “organiseer, werk uitdeel en dinge laat gebeur” en in staat wees om toesig te hou oor ander kinders asook dissipline kan bewerkstellig. Die kind moet vir die skool kan werk. Indien die leier ‘n suksesvolle werker in die diens van die skool was, dan is hy/sy ‘n suksesvolle leier:

- “Soos ek net nou gesê het, die kinders se dienslewering gaan vir jou ‘n aanduiding gee van hoe hulle ... want ons soek tog ‘n leier wat kan diens lewer.”
- “ ... verantwoordelikheid en om te help om van die skool ‘n beter plek te maak.”
- “Leierskap gaan vir ons om dienslewering. Ek dink in ‘n laerskool – ‘n leier lewer maar ‘n diens. Hy moet leiding neem as ‘n leier.”
- “Skoolgeleenthede moet bygewoon word en akademiese prestasie word in ag geneem.”

Bogenoemde is kriteria wat deur die bestuurspan geïdentifiseer word, maar die bestuur kan nie verduidelik hoe hierdie kriteria dan in werking gestel word tydens die verkiesing nie. Dit is met ander woorde onduidelik hoe daar seker gemaak gaan word dat kinders wat dan oor hierdie vermoëns beskik, gekies gaan word deur die massa kinders wat stem.

#### **5.3.1.1 Verwagtings van leiers**

Die bestuurspan stel ‘n reeks verwagtings aan kinders wat leiers is en wil wees. Die aspek van diensbaarheid word sterk beklemtoon. “Dienslewering” beteken dat leiers hulle pligte en take moet uitvoer. Leiers moet lojaal wees aan die skool en hulleself diensbaar stel. Hulle moet hulleself te alle tye kan dissiplineer, asook dissipline kan handhaaf onder medeleerders. Hulle moet te alle tye ‘n navolgingswaardige voorbeeld stel, verantwoordelik optree, behulpsaam wees, hulle pligte nakom en op ‘n deurlopende basis leiding neem. Leierskap moet konsekwent toegepas word; hulle moet hulle take konsekwent, deurlopend en doelgerig uitvoer, hulleself bewys en bo dit alles medeleerders aanspoor om dieselfde te doen:

- “Hy kom in ‘n roetine in, van hy moet diens doen op daai spesifieke dag en van die tweede kwartaal af dan is hy moeg om die diens te doen. Dit is dan nie meer lekker nie, want dan begin dit arbeid raak. Dit is dan nie meer ‘n plesier nie.”
- “Daar is leemtes in ons huidige stelsel wat betref die dienslewering van die kinders, want ‘n leier moet tog maar ‘n diens lewer.”

Leiers moet toesien dat orde geskied waar ‘n opvoeder nie kan wees nie. Suksesvolle toesighouding oor medeleerders blyk ‘n kernverwagting te wees. Leiers moet die ore en oë van die onderwysers wees in hulle afwesigheid:

“Leierskap gaan vir ons ook om dienslewering. Ek dink in ‘n laerskool – ‘n leier lewer maar ‘n diens. Hy moet leiding neem as ‘n leier. Die basiese pligte wat ‘n leier het is goed soos hys die vlag, hou die kinders stil by aantree, hou hulle stil wanneer hulle in die saal inkom, stel ‘n voorbeeld in die klasse.”

Binne die komiteeverband en andersins word kreatiwiteit en inisiatief verwag van kinders:

“Die voogde gaan meer op die agtergrond wees om te kyk dat die dinge darem reg verloop. Hulle moet die vergadering bywoon. Die voogde gaan fasiliteer. Hulle gaan basies ‘n fasiliteerder wees. Elke komitee gaan sy eie ... dan gee jy vir die kind daardie geleentheid om homself te bewys en leiding te neem, self die vergadering te lei, self inisiatief te neem. Want as ‘n mens weer te veel riglyne gee aan die ander kant weer dan beperk jy kreatiwiteit, dan gee jy nie vir hulle die kans om hulle eie dinge te doen nie.”

Kinders moet normaal optree voor 'n leiersverkiesing ten spyte van die feit dat hulle dopgehou word. Hulle moenie vriendeliker wees en personeel en maats probeer beïndruk nie, ten spyte van die belangrikheid wat aan die leierskaptitel toegeken word. Kinders moet ook hulleself deurlopend, konsekwent en doelgerig as leiers deur die verloop van die hele jaar:

- “So, nou moet hy homself bewys reg deur die jaar. Hy kan nie laat slaplê nie, want as hy doelgerig werk, werk hy na die leerlingraad toe aan die einde van die jaar om dan as 'n hoëprofielleier aangewys te word.”
- “dan wys hy jy weet – hy is konsekwent of hy kan deurlopend die leiding neem.”
- “'n Kind wat altyd getrou sy verantwoordelikheid nakom sal hom/haarself in die stelsel kan in presteer.

Die bestuurspan verwag van leiers en toekomstige leiers om ten spyte van die magsposisie waarin hulle aangestel word, nie hulle mag te misbruik nie. Hulle moet nie hulleself bevoordeel nie, ten spyte van die voor die hand liggende geleenthede daartoe:

“Leerders gebruik dit as 'n magsposisie vir hulle eie voordeel, om net uit sekere situasies weg te kom. Hulle sien dit asof van die reëls nie op hulle van toepassing is nie. Hulle kry 'grootkop' en dink hulle is beter as ander en sien neer op die ander leerders.”

Daar was 'n duidelike opinie deur onderwysers in die navorsingsgroep wat aangedui het dat versigtigheid aan die dag gelê moet omdat te hoë verwagtinge 'n negatiewe effek op leiers kan hê en dat leiers nie aan die verwagtinge kan voldoen nie. Die bestuurspan verwag dat leiers wat konsekwent, volhoubaar en onberispelik vir die volle duur van die jaar kan presteer, geïdentifiseer en gekies moet word. Volgens die bestuurspan kan kinders hulleself nie werklik

as skoolleiers bewys voordat hulle gekies word nie. Leiers word aan die einde van graad 6 gekies en daarna moet die leiers begin werk. Die leiers se geskiktheid en bruikbaarheid as leiers in die skool kan eers na die verkiesing in die dienstydsperk bepaal word:

“dan wys hy jy weet – hy is konsekwent of hy kan deurlopend die leiding neem.”

In die proses word kinders wat wel die werk goed sou kon doen of sodanig ontwikkel dat hulle dit sou kon doen, in die bestuur se eie woorde “berooft van die leierskapgeleentheid”. Dit word bevestig deurdat die bestuurspan aandui dat indien ‘n nuwe leiersgroep gekies sou kon word, ‘n heel ander groep gekies sou word deur personeel en kinders. Die prosedure om by slegs een geleentheid leiers te kies bring mee dat kinders met potensiaal uitgesluit word en keusefoute nie reggestel kan word nie.

### **5.3.1.2 Take van leiers**

Dit blyk dat daar ‘n magdom take is waarmee leiers help om die skool te laat funksioneer. Die basiese take binne skoolverband wat enige kind kan doen word verhef tot “leierstake”. Om hierdie take te kan doen verleen leierstatus aan kinders.

Toesighouding blyk die vernaamste aktiwiteit van die leier se take te wees. Dit sluit in:

- kinders stilhou in klasse, tydens saal byeenkomste, op aantreevlakke en in rye; hulp met die toepassing van dissipline waar die opvoeders nie teenwoordig is nie;
- orde handhaaf en kinders oppas by die snoepwinkel, speelgrond en op stoepe tydens klaswisseling;
- sorg dat medeleerders die korrekte skoolklere dra;



- die terrein skoonhou en medeleerders aanmoedig om die terrein skoon te hou;
- toesien dat leerders nie papiere rondstrooi nie; toesien dat medeleerders die skoolreëls nakom;
- ander leerders aanspoor ten opsigte van verantwoordelikheid en netheid;
- toesig op busse;
- sorg dat leerders nie in klasse rondloop nie;
- medeleerders moet gehelp indien hulle verkeerd optree;
- leerders in nood bystaan;
- toesig in badkamers.

Basiese pligte tydens uitsonderlike geleenthede is onder meer:

- tydens skoolfunksies die parkering reël,
- gaste ontvang en eregaste begelei, help met bediening, organisering en die uitdeel van werk aan medeleerders;
- hulle moet dinge laat gebeur;
- moet leiding kan neem, byvoorbeeld met saalopening;
- reël van sekere funksies, soos 'n kultuuraand;
- moet onderwysers se regterhand wees, bv. boeke uitdeel;
- moet as voogde optree vir die nuwe graad 1-leerders.

Basiese daaglikse roetinepligte is onder andere:

- vlaghysing;
- reël van vergaderings;

- vergaderings kan lei;
- klasse skoonmaak;
- nuwe leerders verwelkom en akkommodeer.

Leiers moet getuies wees tydens interne dissipline-aksies indien leiers self oortree het. Leiers moet 'n voorbeeld stel en leiding neem op 'n deurlopende en konsekwente basis sodat die skool 'n beter plek word. Hulle moet betrokke wees by skoolfunksies en moet nie nalaat om akademies hulle verpligtinge getrou na te kom nie. Die take van leiers is deel van hulle indiensopleiding as leiers.

### **5.3.2 Rasionaal vir leierskap**

Soos reeds aangedui, is hierdie spesifieke skool in 'n oorgangstydperk wat betref die implementering van 'n nuwe leierskapmodel. Die proses van verandering soos deur die bestuur voorsien en die fasette wat die veranderingsproses onderlê, word bespreek en weergegee. Daar word in die besonder gefokus op die bevestiging en instandhouding van die status quo (5.3.2.1), die statutêre motivering vir die verandering van die leierskapmodel (5.3.2.2), demokrasie en deelname (5.3.2.3), regverdigheid (5.3.2.4) en die ontwikkeling van lewensvaardighede (5.3.2.5).

#### **5.3.2.1 Bevestiging en instandhouding van die status quo**

Vanuit die perspektief van die bestuur maak sommige leerders 'n groot sukses van die leiersposisie. Dit gee sommige kinders die ervaring van selfverwesenliking en hulle werk dwarsdeur die jaar hard en konstant om die verpligtinge van die leiersrol na te kom. Hulle stel 'n uitmuntende voorbeeld, ontwikkel hulle eienskappe en bevestig hulle vermoë om binne die

raamwerk van die skool die leiersrol te vervul. Die “ware leiers” is opmerkbaar deur hulle voorbeeld en dien as ‘n model vir ander kinders:

- “Daar is leerders wat die geleentheid aangegryp het en ‘n groot sukses daarvan gemaak het. Hulle het gewys hoekom hulle in daardie posisies is, en dat hulle leierseienskappe nog meer uitgebou en versterk het.”
- “Baie leierskap ontwikkeling is gedoen met die leiersgroep en kinders het daarby gebaat.”
- “Daar is baie leierskapsontwikkeling gedoen en die kinders het baie daarby gebaat.”
- “Dit het goed gewerk. Dit was ‘n eer vir ‘n leerder om ‘n leier te word. Hulle kon gewerk het daarvoor en het hulle ‘n gevoel van selfverwesenliking gegee.”

### **5.3.2.2 Statutêre basis vir verandering van leierskapmodel**

Dit blyk uit die analise dat die hoofmotief vir die verandering van die leierskapmodel statutêr geïnduseer is. Alle ander redes is ondergeskik tot die statutêre dryfveer. Wetgewing bepaal dat leerlingrade aan hoërskole vervang moet word deur ‘n verteenwoordigende studenteraad:

“As ‘n mens kyk waar het dit begin. Dit het eintlik gekom as gevolg van die hoërskole wat nie eintlik meer ‘n prefektemodel mag hê nie. Dit moet net ‘n verteenwoordigende Student Representative Council wees. Die wetgewing sê mos dit moet Student Representative Council wees.”

Dit blyk dat laerskoolhoofde in reaksie hierop tydens ‘n hoofdesimposium besluit het om die struktuur van leerlingrade by die laerskole te verander. Die hoofdesimposium het riglyne

voorgestel vir watter komitees gebruik moet word en die samestelling van die skoolraad en dagbestuur.

### 5.3.2.3 Demokrasie en deelname

Dit blyk dat slegs sekere waardes wat die instelling van die verteenwoordigende studenteraad onderlê ook by die bestuursplan byval gevind het, naamlik die demokratiese beginsel en massadeelname:

- “Kyk, dit gaan om massadeelname. Massadeelname is mos ‘n redelike ‘buzzword’ deesdae. As ons almal betrek het en almal voel hulle het ‘n kans gehad om hulle uit te leef in die komitee, dan voel ek dan het ons geslaag in die massadeelname.”
- “En dan kan ‘n mens aan die einde van volgende jaar vir die kinders so ‘n vorm gee en vir hulle vra of hulle dink dis meer demokraties.”
- “Die skoolraad wat aan die einde van volgende jaar gekies gaan word met jou hoëprofielleiers. Dink hulle dit is meer demokraties. Ek is seker daarvan hulle gaan dink hulle het meer insae gehad.”

Die nuwe model moet die beginsel van demokrasie weerspieël. Demokrasie word gedefinieer as “om ‘n inset te kan lewer”, om hom-/haarself verkiesbaar te stel, meer insae in ‘n proses te kan hê en dat leiers gekies word oor ‘n langer tydperk uit ‘n groter groep. Weliswaar is die fokus steeds op die belang van die skool (“ ‘n beter leiersgroep”) en prestasie (“bewys”), as die volgende opmerking in ag geneem word:

“En ons bestuur het ook in vergadering besluit as jy vir ‘n groter hoeveelheid kinders die kans gee om hulleself uit te leef dan gaan jy op die ou einde met ‘n beter leiersgroep wat hulleself bewys het as hoëprofielleiers.”

Die konsep van geleentheid vir deelname en insluiting van meer leerders in die leierskapproses vind byval. Die nuwe model word aan kinders gemotiveer en bemark deurdat baie klem gelê word op die voordele van deelname, geleentheid vir almal, ‘n kans vir elkeen om ‘n leier te wees en om te werk vir hoëprofielleierskap. Die doel van die deelnamebeginsel is dat almal betrokke kan wees en dat daar geleentheid is sodat leerders hulleself kan bewys en deur prestasie kan deel word van die hoëprofielleiersgroep aan die einde van die jaar:

- “Dan moet kinders nie kla oor uitsluiting nie. Skaam kinders ook kan deel wees en die hele groep betrek is.”
- “ ... omdat elkeen ‘n kans gegun word om homself te bewys en daardeur bewys lewer of hy pligsgetrou is of nie.”

Dit is twee losstaande beginsels wat nie binne ‘n duidelike teoretiese raamwerk gemotiveer word nie. Daar is ook nie ‘n beredenering oor wat die twee beginsels – veral demokrasie – binne die opvoedkundige konteks van die skool impliseer nie.

Die snykant van die demokratiseringsproses word ook aangedui. As deel van die demokratiese verkiesingsproses moet daar steeds kinders aangewys word as leiers en per implikasie word die res dus nie aangewys nie. Binne die nuwe model word die voorsitters van die komitees op die skoolraad gekies, wat dieselfde werk gaan doen as die tradisionele leerlingraad, en aan die einde van die jaar word slegs 30 hoëprofielleiers “geïdentifiseer”. ‘n Duidelike hiërargiese struktuur word derhalwe geskep. Die gevolg kan wees dat hierdie opvoedkundige sisteem kan

voorgee om demokraties te wees, maar dat dit die teenoorgestelde modelleer en onderrig. Daar word soos volg verwys na die realiteit van uitsluitingsaspek van die demokratiese verkiesingsprosedure:

- “Daar is nie plek vir almal om eerste te kom nie.”
- “Die beste leiers is nie noodwendig nr. 1 in die rangorde nie.”
- “Die leierskaprangorde is ‘n gegewe.”
- “Kinders gaan in die hoërskool ook uitgesluit wees uit komitees.”

#### **5.3.2.4 Regverdigheid**

Aan die een kant word die nuwe model as meer regverdig beskou. Per implikasie word aangedui dat die tradisionele model onregverdig was teenoor ‘n groot gros kinders. Elke kind kan nou deel van die leierproses wees. Die doel is dat elke kind nou “iemand” of “iets” kan wees. Dit verwys na die sterk oortuiging dat die leiers die spesiale groep oftewel die room van die skool is. Sterk leiers wat nie uitgewys is in die tradisionele model nie, sal nou ook ‘n kans kry om gekies te word:

- “Elkeen kry regverdige kans.”
- “Elke [leerder] kry die geleentheid om iets te wees. Dit hang nou van hom af of hy dit op sy beste gaan doen.”
- “Dit gee, nie net sommiges nie, maar almal ‘n geleentheid om verantwoordelik te wees. Nou kom die [leerder] se regte leierskapspotensiaal uit. Die wat ‘n mens nog nooit die kans gegee het nie wys dat hulle het ook baie leierseienskappe.”

Wanneer die hiërargiese en ingeboude elitistiese aard van die nuwe model egter aan die bestuur uitgewys word, volg die volgende argumente in respons:

- “Dit is maar ‘n ding wat – jy weet ‘n lewensles wat ‘n kind moet leer. Daar is nie genoeg plek vir almal om eerste te kom nie. Hy gaan in die hoërskool ook nie gekies word vir ‘n komitee nie en verder in die lewe gaan hy ook nie ingesluit wees by ‘n groep waar hy graag wil wees nie.”
- “En hy het nou die hele jaar die geleentheid gehad om homself te bewys om daardie sertifikaat aan die einde van die jaar te ontvang.”

#### **5.3.2.5 Ontwikkeling van lewensvaardighede**

Leierskap word op elke vlak van die lewe beoefen. Deur alle kinders te betrek by die proses van leierskap word kinders voorberei vir die lewe. Die idee van komiteevergaderingsprosedures word veral beklemtoon as ‘n area van toepassing wat aangeleer kan word. Laasgenoemde word as noodsaaklike lewensvaardighede beskou:

“Ek dink dit is definitief lewensgetrou. Jy gaan in die lewe geleentheid kry. Die kind kry in graad 7 die geleentheid om homself in ‘n komitee uit te leef. As hy sy kant bring daar en homself uitleef as ‘n hoëprofielleier dan gaan hy gekies word as ‘n leier. Net soos ‘n kind in sy hoërskool- en universiteitsloopbaan geleentheid gaan kry wat hy moet aangryp en waar hy homself moet bewys. En ons gee nou vir die hele breë spektrum daardie geleentheid. So ek voel dis nogal ‘n meer verantwoordbare model as wat ons gehad het as ‘n mens in terme daarvan kyk.”

### 5.3.3 Preadolessente ontwikkelingsperspektief

Preadolessente seuns en dogters ontwikkel verskillend. Die waarneming is dat dogters emosioneel en intellektueel vroeër ontwikkel as die seuns. Dogters is emosioneel ryper, heelwat sterker en het meer selfvertroue as seuns en is daarom meer bruikbaar om diens te lewer binne die skoolkonteks. Ten spyte van die ontwikkelingsongelykheid regverdig dit egter nie 'n reëling waar hoofsaaklik dogters as leiers aangewys word nie. Dit sal as onopvoedkundig beskou word indien dit sou gebeur. Dit is 'n netelige kwessie: aan die een kant moet die seuns se emosionele belange in ag geneem word, en aan die ander kant moet die dogters se emosionele belange ook in ag geneem word. Talle dogters oorskadu van die seuns wat gekies word op die leerlingraad op grond van ontwikkelingsverskille, maar kry binne die model nie erkenning vir hulle vermoëns nie. Die blaam vir die ongelyke bevoorregting word toegeken aan die klaarblyklike identifiseringsprosedures, terwyl die beleid om gelyke hoeveelheid van elke geslag te kies en getallebeperking op die hoeveelheid kinders wat gekies word eerder die oorsaak van die uitsluiting van sodanige kinders is:

- “As jy 'n graad 7 dogter daar neersit en jy sit die seun daar neer. Die emosionele rypheid van die dogter teenoor die emosionele rypheid van die seun. As 'n mens al daardie faktore in ag neem dan dink ek die dogter is reeds ver voor wat dit betref teenoor die seun.”
- “Ek stem nie saam nie, ek voel, jy weet soos wat ons netnou gesê het, die seuns is op 'n ander ontwikkelingsvlak en die sielkundige skade wat jy dan die seun aanrig as jy hom nie kies as 'n leier daar nie, of as jy argumentsonthalwe, uit die groep van 20 net dogters het. Dit is definitief nie opvoedkundig nie. Ek voel daar moet ons volwassenes intree en 'n balans handhaaf ... jy hoef nie ... jy weet, jy kan byvoorbeeld die top 5 dogters aanwys, maar daar moet darem ook seuns wees,



om vir, om vir die seuns daardie jaargroep te wys dat ten spyte van waar hulle nou op hierdie stadium nou is met hulle emosionele ontwikkeling, dat hulle ook die leiding kan neem.”

- “ ‘n Dogter het met my gesels en sy het gesê sy voel verontreg, wat ek mee saamgestem het. Sy was leierskappotensiaal gewees. Sy was nie gekies as ‘n leier nie. Maar dit kom weer met die leierskamp in. Jy kies leiers op ‘n kamp waar dit situasieleierskap is en die situasie daar verskil van wat ons hier by die skool het.”

Die bestuurspan is van opinie dat daar sterk leiers eers teen die helfte van die graad 7-jaar raakgesien word vanweë die groeidimensie van kinders, maar dat sommige van die kinders dan glad nie as leiers aan die begin van die jaar gekies is nie en dus ook nie die erkenning kry nie:

- “Ek dink aan byvoorbeeld by die huidige graad vyf is daar sterk leiers wat nie noodwendig gekies is as leiers nie, maar hy kom nou te vore en daardie kind kry nie erkenning daarvoor nie,”
- “Daar is van die dogters wat ek gesien het. Hier in die helfte van graad vyf dan ontwikkel hulle nogal emosioneel en intellektueel sterker as die seuns. Hulle kom sterker voor en het meer selfvertroue en daar is nou kinders in die klas wat ek baie beter kan gebruik as leiers as van die verkose leiers. So dit het seker maar met ontwikkeling ook te doen.”

Die ontwikkelingsverskille tussen seuns en dogters noodsaak verandering in die leierskapmodel. Die bestuurspan dui duidelik aan dat dogters se ontwikkelings voorsprong nie geakkommodeer kan word in die tradisionele model nie. Wanneer opinies egter geformuleer word oor hoe die ongelyke ontwikkeling van geslagte dan gehanteer gaan word in die nuwe leierskapmodel, is dit duidelik gestel dat maatreëls getref gaan word om seker te maak dat dogters nie voor die seuns

bevoordeel sal word nie. Dit is belangrik dat die voogde van komitees tydens die nuwe leiermodel moet intree sodat die balans tussen geslagte gehandhaaf word. Geslagsongelykhede kan dalk in die toekoms in verkiesings ter sprake wees, maar vir die huidige word die status quo gehandhaaf:

Mnr Y: Die emosionele rytheid van die dogter teenoor die emosionele rytheid van die seun. As 'n mens al daardie faktore in ag neem dan dink ek die dogter is reeds ver voor wat dit betref teenoor die seun.

Mnr. X: Dis reg so, nou het jy nou al klaar 'n wanbalans. Moet 'n mens die seun nou los ten koste daarvan en hulle glad nie aanwys nie – so daar moet 'n mens 'n balans kry.

Mnr. X: Ek stem nie saam nie, ek voel, jy weet soos wat ons netnou gesê het die seuns is op 'n ander ontwikkelingsvlak en die sielkundige skade wat jy dan die seun aanrig as jy hom nie kies as 'n leier daar nie, of as jy argumentsonthalwe, uit die groep van 20 net dogters het. Dit is definitief nie opvoedkundig nie. Ek voel daar moet ons volwassenes intree en 'n balans handhaaf ... jy hoef nie top ... jy weet jy kan byvoorbeeld die topdogters aanwys, maar daar moet darem ook seuns wees, om vir, om vir die seuns daardie jaargroep te wys dat ten spyte van waar hulle nou op hierdie stadium nou is met hulle emosionele ontwikkeling, dat hulle ook die leiding kan neem.

Kinders wat laat ontwikkel sal tydens die nuwe model die kans kry om op grond van hulle groei en deur middel van prestasie te sorg dat hulle deel word van die groep wat as leiers aangewys sal word, aangesien dit aan die einde van die graad 7-jaar sal plaasvind:

“Ek dink aan byvoorbeeld by die huidige graad vyf is daar sterk leiers wat nie noodwendig gekies is as leiers nie, maar hy kom nou te vore as ‘n leier aan die einde van die jaar en daardie kind kry nie erkenning daarvoor nie, waar hy nou met die nuwe stelsel die geleentheid gaan kry om die erkenning te kry.”

#### **5.3.4 Operasionalisering en leierskapidentifisering**

Leiers is formeel geïdentifiseer tydens die bywoning van ‘n leierskamp by ‘n veldskool of ‘n avontuurkamp. Leiers wat geïdentifiseer is op die avontuurkamp verskil van leiers wat binne die konteks van die skool hulle bewys as leiers. Die kamp skep ‘n situasie waar kinders buite hulle gemaksone in onbekende omstandighede moet funksioneer, terwyl die skool ‘n stabiele, bekende en voorspelbare omgewing is. Omdat die konteks verskil, is dit beter vir die skool om kinders te kies wat as leiers binne die konteks van die skool goed funksioneer. Die leierskamp word geblameer vir die foute wat gemaak word met die aanwysing van preadolesente skoolleiers. Sommige kinders wat op die leierskamp uitstaan as leiers voldoen nie aan die kriteria om volhoubare diens in die skool te lewer nie:

“Jy gaan na ‘n leierskamp toe waar ‘n kind uit sy ‘comfort zone’ is, dan word daar na hom gekyk op ‘n avontuurbaan en die tipe goed wat nie noodwendig pas by die leierskap soos dit by die skool pas nie.”

Volgens die bestuur is leiers dan nie “objektief” gekies nie, bedoelende dat die leiers nie kans gehad het om hulleself binne die skoolkonteks te bewys nie:

“Die leiers wat verkies is, was nie noodwendig objektief gekies gewees nie. Hulle het nie objektief ‘n kans gehad om hulleself as leiers te bewys nie.”

Informele leierskapidentifisering verwys na kinders se bekendheid in die skool op grond van gewildheid, bywoning van skoolgeleenthede, persoonlikheidseienskappe, sport, akademiese of ander beduidende prestasies:

”Daar is darem baie ander goed wat bykom. Graad 4 en 5 het gekies, personeel het gekies, dan neem ons aspekte in ag soos bywoning van skoolgeleenthede, kinders se geaardhede, al sulke goed het ons darem ook in ag geneem.”

’n Faktor wat leieridentifisering beïnvloed is die vermoë van kinders om die guns van kiesers te kan wen. Sekere kinders is voor die verkiesing opmerklik vriendeliker en probeer ’n goeie indruk skep. Die kinders weet hulle word dopgehou en is ook meer selfbewus:

“Jy weet die kinders ‘perform’ ongelooflik op ’n leierskamp, want hulle weet hulle word dopgehou daarvoor en in die tydperk voor hulle verkies word. Die onderwysers het altyd, partymaal die opmerking die kinders – party van die kinders is nou ongelooflik vriendelik, want hulle weet daar is iets om voor te werk. En dan na die verkiesing is dit weer ‘back to normal’.”

’n Teenstrydigheid in die bestuurspan se argument kom na vore. Dit is gestel dat die kinders sogenaamd geïdentifiseer word as leiers, hetsy formeel op ’n leierskamp of binne die skoolkonteks, maar dan word terselfdertyd aangedui dat die leiers gekies word alleen volgens ’n stemprosedure deur graad 5-, 6- en 7-leerders. Die verband tussen identifisering en verkiesing is nie duidelik nie:

“die meer gewilde kind wat ... in die verlede is hulle gekies deur stemming – suiwer op ’n stemming en dan is daar leierskamp waar hulle geïdentifiseer is.”

Die dilemma by die laerskool is dan dat 'n beduidende aantal kinders wat as leiers gekies is vanuit die perspektief van die bestuurspan steeds nie die mas opkom nie, ten spyte van die fokus op identifisering:

- “Ek dink as jy nou gaan kyk na die huidige model. Aan die einde van die jaar kan ons sê goed, met 30 van die kinders wat gekies is as leiers het dit miskien met 15 gewerk. Hulle het regtig ontwikkel. Hulle is leiers.”
- “Terwyl by die ou model – ons het dit gesien by baie van ons kinders. Na drie of vier maande dan val hy heeltemal uit die bus uit. Hy kom in 'n roetine in, van hy moet diens doen op daai spesifieke dag en van die tweede kwartaal af dan is hy moeg om die diens te doen. Dit is dan nie meer lekker nie, want dan begin dit arbeid raak.”

'n Gedeelte van die groep het wel gebaat en het hulle potensiaal as leiers bereik. “Gebaat” in hierdie konteks verwys na sommige kinders se vermoë om te kon inpas en aanpas by die organisasie en taak strukture van die skool. Die sukses van leiers word in die konteks direk in verband gebring met suksesvolle identifisering. Die aanname word hier gemaak dat die suksesvolle groep deur die onderwysers binne skoolverband geïdentifiseer is en nie tydens die veldskool of avontuurleierskamp nie:

“Daar is [leerders] wat die geleentheid aangegryp het en 'n groot sukses daarvan gemaak het. Hulle het gewys hoekom hulle in daardie posisies is, en dat hulle hulle leierseienskappe nog meer uitgebou en versterk het.”

Stemmingprosedures word gevolg deur graad 4-, 5-, 6- en 7-leerders sowel as onderwysers. Die leerders met die meeste stemme word gekies. Dit blyk dat personeel 'n vetoreg het. Omdat gewilde kinders dikwels die meeste stemme kry en nie noodwendig die sterkste leiers is nie, gebeur dit soms dat die gewilde kind deur die loop van die jaar uitval:

“die meer gewilde kind wat in die verlede is hulle gekies deur stemming – suiwer op 'n stemming en dan is daar leierskamp waar hulle geïdentifiseer is. En graad sesse kan stem. Maar die graad sessie sien nie die outjie in die klassituasie nie. So waar sien hulle die outjie ... wat 50 keer oor die verhoog is omrede hy 'n goeie atleet is / goeie rugby speler was. Daardie kinders is nie noodwendig die sterk leiers nie. So nou sit hy terug. Hy het dit mos gekry.”

Die bestuurspan dui aan dat van die hoofredes waarom “leiers uit die bus uitval” is dat kinders nie hulleself deur die jaar hoef te bewys of te presteer om 'n leier te word nie. Die bestuurspan is van mening dat veral die sogenaamde “gewilde” leier die een is wat nie die pas kan volhou nie:

- “Al die leerders het nie die geleentheid gehad om hulleself te bewys nie. Leerders het die oomblik as hulle as leerders aangewys is terug gesit en niks gedoen nie. Hulle was dan gewoonlik die oortreders.”
- “Ja, ek dink net met die ou model as die kind eers verkies is as leier, dan hoef hy homself nie verder te bewys nie”.
- “Ten spyte daarvan het hierdie foute nog ingesluip. Hoe sou u dit verklaar/verstaan? Ek weet nie – dis hoe ek in die begin gesê het. As die kind eers gekies is as 'n leier dan , dan is daar niks verder vir hom om te werk voor nie.”

Die proses van leieridentifisering en -ontwikkeling tydens die nuut voorgestelde model sal volgens die bestuursplan meer demokraties sal verloop as met die tradisionele leierskapmodel:

“Die skoolraad wat aan die einde van volgende jaar gekies gaan word met jou hoëprofielleiers. Ek dink dit is meer demokraties. Ek is seker daarvan hulle gaan dink hulle het meer insae gehad.”

Die bestuursplan is oortuig daarvan dat hierdie nuwe model die regte proses is “om by leierskap uit te kom”. Kinders doen aansoek om op komitees te dien. Elke kwartaal herhaal die proses. Buitengewone klem word daarop gelê dat elke kind die geleentheid kry om op ‘n komitee te dien en take te verrig. Kinders kry die geleentheid om hulleself te bewys as leiers. Die komitees kies voorsitters onder leiding van die voogde. Daar is geen eenvormige kies prosedures wat deur alle komitees gevolg word vir die verkiesing van voorsitters nie; dit sal aan die voogde oorgelaat word. Voogonderwysers sorg dat die regte kinders as voorsitters gekies word. Die voorsitters sal dan die skoolraad vorm, wat dieselfde tipe funksies sal vervul as die tradisionele leerlingraadleiers. Die model behoort vir elke kind die geleentheid te gee om hom- of haarself te bewys, verantwoordelikheid te neem, te leer van bestuuraspekte, en demokratiese beginsels te verstaan.

Aan die einde van die graad 7-jaar word dertig graad 7-leerders deur ‘n stemmingsprosedure van onderwysers en graad 4- tot 7-leerders aangewys as hoëprofielleiers. Kieskriteria word soos volg aangedui:

- “Hulle moet maar kyk na leierskap en nie of die ou die ster in die eerste span is nie, want dit is nie leierskap nie”

- “As jy vir hulle te veel inligting gee voor so ‘n sessie in die saal, dan beperk jy die kinders.”
- “Kinders moet maar kyk na leierskap”
- “Die kriteria of ‘n deel van die kriteria sal seker wees hoe funksioneer die komitees. As die kind hom daar uitleef en hy bewys homself as ‘n goeie leier – as sy komitee goed funksioneer – dan gaan die dinge daar gebeur wat moet gebeur.”

Dit blyk egter dat geen kriteria werklik ter sprake is nie, behalwe die verkiesingsprosedures wat gevolg word, soos bevestig deur die volgende aanhaling:

“So, ons gebruik geen ander kriteria aan die einde van die jaar as net die graad 5 se stemme en die personeel se stemme. Die personeel se stemme gaan ook dieselfde gewig dra as wat ‘n kind se stem dra.”

### **5.3.5 Die titel**

Die leierskaptitel is vreeslik belangrik vir baie kinders. Kinders wat nie gekies is nie, word uitgesluit van die uitvoering van hierdie basiese take en die titel. Die toekenning van die titel het ‘n invloed op die selfbelewenis van die kind. Leiers beskou hulleself as belangriker en beter as ander kinders. Dan gebeur dit dat sommige leiers hulle magposisie misbruik, veral omdat hulle kan optree as die “base” van ander kinders. Hulle tree dan op asof verskeie reëls net vir ander kinders geld en nie vir die leiers nie. Die verskynsel van magsmisbruik word hoofsaaklik toegeskryf aan die kinders self. Dit word beskou as ‘n persoonlikheidseienskap van sekere kinders om mag te misbruik.



Die persepsie wat kinders van die leiersrol het, volgens die rapportering van die bestuurspan en onderwysers, is soos volg:

- Die leiersrol kan tot voordeel van die self en eie gewin benut word.
- Die leier is hiërargies in 'n meer bevoorregte posisie as ander kinders.
- Die leiersposisie is 'n mag- en statusposisie.
- Om 'n leier te wees is bevestiging dat die kind beter as ander kinders is.

Om leier te wees en die titel te kry is dikwels die einddoel in sigself en beteken dat daar nie verder met dieselfde toewyding gewerk hoef te word nie. Die posisie van leierskap strook nie met werk nie, maar wel met aansien, bevoorregting, status en erkenning.

Alhoewel die leierskaptitel baie belangrik is vir die gekose kinders, word verskeie probleme ondervind:

- Leiers is nie getrou in die uitvoering van pligte nie.
- Leiers is dikwels die oortreders.
- Leiers kom nie verantwoordelikhede na nie.
- Leiers is traag om hulle pligte uit te voer.
- Leiers verloor hulle invloed op ander kinders vanweë hulle eie gedrag.
- Leiers raak moeg vir die konstantheid en roetine van hulle dienste/pligte.
- Waar die nuwe rol as leier aanvanklik lekker is word dit later harde werk.
- Sekere kinders kleef aan die titel, maar doen niks om die titel waardig te bly nie.

Verskeie kinders wat nie gekies is nie en dus nie die titel ontvang het nie, beleef dit as uitsluiting en verwerping en reageer dienoooreenkomstig daarop. Die negatiewe leier kom sterker na vore as die antiese van die voorbeeldige leier. Sommige teleurgestelde kinders ontwikkel gedragsprobleme en rebelse, uitreagerende gedrag:

“Van die kinders raak rebels - jy weet hy voel regtig hy het leierspotensiaal en hy word nie gekies as ‘n leier nie, dan voel hy dit is tyd om weg te breek – dan kan hy saam met sy pelle droogmaak.”

Volgens die bestuurspan voel sommige kinders wat nie die titel ontvang het nie, verontreg en minderwaardig.

### **5.3.6 Voorbereiding en vaardighede**

Die opinie is uitgespreek dat die tradisionele model dit nie as doelwit vir kinders stel om die vaardighede van leierskap te bemeester nie. Die doelwit is slegs om as leier gekies te word. Met ander woorde, die titel en status daaraan verbonde is die einddoel en ‘n beloning in sigself:

- So nou sit hy terug. Hy het dit mos gekry. Nou ons het nie ... of moet ek sê, die stelsel het nie vir hom ‘n doelwit gesê nie. Ons het nie vir hom gesê dit moet jy kan bemeester teen daardie tyd nie.
- “Ja, ek dink net met die ou model as die kind eers verkies is as leier, dan hoef hy homself nie verder te bewys nie.”

Opleiding word verskaf by ‘n leierskamp aan die begin van die jaar waar gefokus is op die ontwikkeling van persoonlikheidseienskappe van ‘n leier, wat verwag word van ‘n leier, asook

kommunikasie en konflikthantering . Kursusmateriaal is oorgedra vanaf ander kampe en is ook gebaseer op die ervaring van die onderwyser in beheer. Hoofleiers kry 'n spesiale geleentheid om die hoofleierskamp van die ATKV (Afrikaanse Taal- en Kultuurvereniging) by te woon. Die bestuurspan ondergaan geen opleiding oor leierskap by die preadolessente kind nie:

- “In die verlede het ek die leiers gevat vir leier opleidingskamp. Waar daar maar die normale goed met hulle gedoen is, soos persoonlikheidseienskappe van 'n leier en wat word verwag van 'n leier.”
- “Ek het nog geen opleiding gekry as onderwyser hoe leierskap ... dit wat ek geleer het van leierskap is oukei maar wat ek saam met die kinders geleer het. Ons stuur ons leiers na die ATKV se leierskampe.”

Aan die een kant is die bestuurspan tevrede dat die leiersgroep onder goeie toesig is en dat daar gereeld vergaderings gehou word waartydens riglyne en probleme bespreek word. Maar uit die onderwysergeleedere is die opinie gelug dat die leiers twyfelagtige leiding ontvang in die proses om hulle take uit te voer om hulle verantwoordelikhede na te kom. Die gevolg is dat die leerlingraad negatief beleef word deur die meeste leerders.

- “Dit was 'n groot eer wat 'n leerders te beurt geval het. Dit was nie altyd baie suksesvol nie. Baie leiers het nie hulle verantwoordelikhede na gekom nie, maar hoeveel leiding het hulle ontvang?”
- “Ek kan egter slegs oor die algemeen opmerk dat [leerders] die leerlingraad redelik negatief beleef het en dat daar 'n gevoel was dat van hierdie leerders hul mag misbruik het.”

Ouers speel ook 'n rol in die opleiding van kinders deur raadgewing en riglyne te gee oor hoe om op te tree in nuwe omstandighede:

“Daar is hulle uit hulle comfort zone uit en baie van die kinders word vooraf gecoach deur hulle ouers. Die ouers sê vir hulle – as jy by so 'n ding kom neem jy die leiding. Ek het al gehoor van dit by die kinders.”

Hoewel daar groot gewag gemaak is daarvan dat alle kinders deel sal hê aan die ontwikkelingsmoontlikhede van die nuwe model, soos verwoord in die opmerking:

“Ons wil die hele graad 7 betrek by opleiding deur voogde in komitees,”

is formele opleiding aan die “breë spektrum” kinders nie beplan of voorsien deur die bestuur nie. Opleiding en die implikasies daarvan is nie deurdink deur die bestuur nie. Een lid van die span verklaar dat opleiding aan die dagbestuur verskaf sal word, terwyl 'n ander lid aandui dat dit verwagtings by die dagbestuur sal skep van hoofleierskap. Einde te laaste is die “verantwoordelikheid vir opleiding” impromptu aan die voogde van komitees gegee, om die bestuur se eie gebrekkige nadenke oor die onderwerp te verskuil.

Opleiding aan kinders word verdiskonteer deur argumente dat 'n breë spektrum leerders “opleiding sal kry in plaas van net 28” soos in die tradisionele model. *Opleiding* in hierdie verband verwys na geleenthede en blootstelling wat alle kinders op sigself sal kry deur in die komiteemodel te werk. Die komiteemodel word idealisties voorgestel as dat dit die geleentheid bied vir ekstensiewe blootstelling aan alle kinders om hulleself verkiesbaar te stel, vir die aanleer van bestuursvermoë, om hulleself te bewys, om leiding te neem, om inisiatief te neem, om outonomie te ervaar, om vergaderingsprosedure te leer ken, en om as 'n span te leer

saamwerk. Baie meer kinders sal ook in 'n leierskaprol kan wees. Betrokkenheid en blootstelling binne die komiteeverband berei die kind voor vir die lewe. Opleiding word as indiensopleiding beskou via die werk wat die kind vir die skool doen.

Daar is aanvanklik nie opleiding aan voogde voorsien nie. Dit word bevestig met die opmerking en tentatiewe verwysing dat

- “ ... bestuur sal seker moet vergader met voogde en leiding gee” en
- “ ... miskien 'n paar riglyne op papier gee dat hulle weet waarvoor hulle moet soek in 'n komitee”.

Soos wat die onderhoud gevorder het en die bestuur besef het dat die plan wat hulle in gedagte gehad het en die operasionalisering daarvan gefasiliteer moes word, is daar impromptu aangedui dat die bestuur sou roteer tussen komitees en raadgee aan voogde; dat daar baie opleiding sou wees aan voogde; dat voogde kennisvaardighede nodig het; dat voogde fasilitering van die prosesvaardighede nodig het; dat voogde se funksionering in komitees individualisties sou wees; en dat die interaksie tussen die voogde en die komitees 'n leerproses is.

Voogde blyk onbewus te wees van hulle opleidingsverantwoordelikheid. Met die verloop van die onderhoud het die bestuur besluit dat opleiding aan die kinders in die komitees die voogde se verantwoordelikheid is. Op navraag oor die kennis, vaardighede en riglyne aan voogde, het die bestuur gereageer dat:

“Ek dink darem nie die personeel is heeltemal leke wat dit aanbetref nie, want die personeel wat ons aan die komitees toegewys het is iemand wat daarin belangstel,

byvoorbeeld iemand wat in kultuur belangstel is aan die kultuurkomitee toegewys.

So hulle sal darem min of meer weet tussen watter riglyne hulle mag beweeg.”

Voogde moet riglyne ontvang van die bestuur sodat voogde kan weet waarvoor hulle moet soek in 'n komitee, met verwysing daarna dat voogde die regte leiding moet gee om die “beste” leerders op die skoolraad te kry; sodat voogde beseft dat hulle hantering deurslaggewend is vir die sukses van die komiteemodel; en sodat voogde moet sorg dat dit reg verloop:

“Want soos mnr. X ook netnou gesê het – jou voorsitter en voorsitster gaan tog uiteindelik die skoolraad vorm. So die voog van die komitee moet redelik leiding gee dat jy die beste kinders kry.”

Die aanwysing van klasleiers is 'n algemeen aanvaarde praktyk in hierdie laerskool. Dit word beskou as deel van die proses van leierskapontwikkeling. Die take van klasleiers is om toesig te hou wanneer die onderwyser uit die klaskamer is en sleurtake vir die onderwyser te doen. Prosedures waarvolgens klasleiers aangewys word verskil van onderwyser tot onderwyser. Geen spesifieke riglyne bestaan waarvolgens aanwysing plaasvind nie. Die volgende prosedures is deur onderwysers geïdentifiseer:

- Klasleiers word aangewys volgens die klaslys sodat elke leerder 'n beurt kry.
- Elke leerder in die klas is vir een week klasleier. Daarna word daar gekyk wie die werk kan doen en wie dit graag wil doen.
- In graad 1 en 2 kry elke leerder ten minste 2 weke om hom- of haarself te bewys as leier.
- Elke leerder kry die geleentheid om 'n klas- en ryleier te wees. Die positiewe eienskappe van elke leerder se gedrag word voor die hele groep bespreek.

- Die klas nomineer en kies klasleiers. Verantwoordelikhede word aan sodanige leerder gegee, wat hy/sy moet nakom.
- Elke leerder kry 'n week om hom/haarself te bewys. Daarna wys die onderwyser die leerders aan wat hulle deel gedoen het tydens die diensbeurt.

### **5.3.7 Operasionalisering van voorgestelde nuwe model**

Die verskillende komitees is gebaseer op die werk wat in die skool gedoen kan word en na die kinders afgewentel kan word. Die waarde van die komiteemodel word soos volg aangedui deur die bestuurspan: dit verteenwoordig die demokratiese werkswyse; dit maak massadeelname moontlik; kinders doen self aansoek om deel te wees van die komitees van hulle eie keuse, dit stel kinders bloot aan vergaderingsprosedures en spanwerk en daardeur word kinders voorberei vir lewe buite en na skoolverband; dit maak dit moontlik dat leiers gekies word nadat kinders die kans gehad het om in die komitees te funksioneer; en dit gee alle kinders 4 kwartale om hulleself te bewys as leier binne skoolverband. Die bestuurspan formuleer dit soos volg:

“Hy kan nie laat slap lê nie, want as hy doelgerig werk, werk hy na die skoolraad toe om aan die einde van die jaar aangewys te word as 'n hoëprofielleier.”

Funksionering binne die komitee skep 'n platform waarbinne diens gelewer, deelgeneem, besluite geneem, gewerk, inisiatief geneem en presteer kan word. Die funksionering as komiteelid gee 'n aanduiding van die leerder se leierskappotensiaal. Riglyne vir die funksionering van komitees sal deur die voogde en hoof verskaf word. Die sukses van die komitees sal bepaal word deur die deelname, werkswyses en uitvoering van hulle pligte:

- “As ons almal betrek het en almal voel hulle het ‘n kans gehad om hulle uit te leef in die komitee, dan voel ek dan het ons geslaag in die massadeelname. Dit gaan al klaar jou sukses meet.”
- “As een van die op die plig van ‘n komitee – die kultuurkomitee was tydens ‘n kultuuraand optrede – die parkering aanwys, stoele regskeer en hulle het dit suksesvol gedoen en die ratte het glad verloop. Dan kan ‘n mens sê dit was suksesvol ten opsigte van daardie plig gewees.”

Binne die komitees van die nuut beplande model moet meisies en seuns gelyke verteenwoordiging kry in elke komitee. Dit beteken in praktyk dat voorsitters van komitees van beide geslagte moet wees. Die kommer word uitgespreek dat seuns benadeel sal word en sielkundige skade sal opdoen indien hulle nie as leiers op gelyke vlak as die dogters gekies word nie. Seuns sal uitgesluit voel en dink dat die dogters beter as hulle is:

“Ek stem nie saam nie, ek voel, jy weet soos wat ons netnou gesê het die seuns is op ‘n ander ontwikkelingsvlak en die sielkundige skade wat jy dan die seun aanrig as jy hom nie kies as ‘n leier daar nie, of as jy argumentsonthou, uit die groep van 20 net dogters het. Dit is definitief nie opvoedkundig nie.”

Die 16 komiteevoorsitters vorm die skoolraad. Voorsitters is nie veronderstel om as leiers gesien te word nie; tog word van hulle verwag om die leiding te neem. Die voorsitters vorm die skoolraad van die skool. Die skoolraad moet dieselfde take doen en verantwoordelikhede hê as die tradisionele leerlingraad. Die bestuursplan dui aan dat die kinders wat op die skoolraad is vanweë hulle posisie as voorsitters in die komitees nie noodwendig die hoëprofielleiers sal wees nie:



“Ek glo nie eintlik ‘n mens kan hulle stuur nie , want anders skep ons daardie verwagting, jy weet ons stuur hulle dan na ‘n hoofleiersimposium toe, wat dan ‘n probleem gaan wees, want die kinders wat gekies is, is nie noodwendig ons hoofleiers .... ons hoëprofielleiers wat eers in die vierde kwartaal volgende jaar aangewys gaan word nie.”

Aan die einde van die jaar word 30 kinders as hoëprofielleiers gekies deur ‘n stemprosedure waarby die graad 5-7-leerders sowel as onderwysers by betrokke is. Die bestuur weerspreek hulleself deur aan te dui dat hulle leiers identifiseer, terwyl leerders volgens ‘n stemprosedure aangewys word:

“Ek dink nie ons wys hoëprofielleiers aan nie, ons identifiseer kinders wat hulself deur die jaar bewys.”

Die hoëprofielleiers sal deur hulle maats en onderwysers gekies word deur middel van ‘n stemprosedure waar onderwysers se stemme dieselfde gewig sal dra as die kinders s’n.

Die bestuur verwag dat die nuwe model drasties sal verskil van die tradisionele model en dat die nuwe model die aangewese proses is om by leierskap uit te kom. Dit blyk dat die uitdrukking “om by leierskap uit te kom” verwys na die verkiesing van hoëprofielleiers aan die einde van die jaar. Elke leerder gaan ‘n regverdige kans en geleentheid kry om hom- of haarself te bewys. Elke leerder sal die geleentheid kry om as leier op te tree. Elke leerder sal kan deel wees van die leierskapmodel en ‘n “iemand” kan wees.

Die verandering van terminologie is van belang vir die bestuurspan. Die woorde *prefek* en *leier* moet verdwyn:

- “Ja, nou praat ons eers aan die einde van die jaar van leiers, maar gedurende die jaar praat ons van komiteelede, komiteevoorsitters en die leerlingraad.”
- “So die woord *leiers* dink ek nie gaan enigsins ter sprake kom nie. Eers aan die einde van die jaar praat ons van leiers – dan sal ons sê – hier is ons hoëprofielleiers,”

Tog maak die bestuur die volgende opmerking, wat eintlik ‘n streep trek deur die baie goeie bedoelings van die nuwe model en wat veranderinge as kosmeties degradeer:

“Alhoewel, die skoolraad en dagbestuur van elke kwartaal gaan tog maar die dienspunte beman – hulle gaan tog ook maar die ou tradisionele leiers se rol moet vervul.”

Die nuwe model se verklaarde doel is juis om die hele graad 7 te betrek en tradisionele rolle te vervang met ‘n model wat ‘n gees van deelname en geleenthede reflekteer. Die take wat tradisionele leiers gehad het is juis geassosieer met hulle elite posisie. Hoe diepgaande sekere waardes van prestasie en elitisme gevestig is in die denke van die bestuurspan word aangedui deur die volgende opmerking:

“Jy weet as die kinders in die begin van die eerste kwartaal ‘n skoolraad gekies het – hoeveel van daardie kinders gaan regdeur die jaar aanbly tot aan die einde wat dan werklik jou hoëprofielleiers is. Dit sal ook vir ons ‘n maatstaf kan gee hoe suksesvol ons in die verlede was met ons leiers.”

Die verklaarde doel is juis die verpligte rotasie van leerders tydens die vier kwartale. Hier word aangedui dat daar uitsonderings gemaak sal word in die model, wat teen die gees van die implementering van die model is. Aan die een kant skep die bestuur die persepsie dat die komitees onafhanklik en outonoom moet funksioneer onder leiding van sy voorsitter en dat daar op kreatiwiteit gefokus word deur min riglyne te gee. Die bestuur se opinie is soos volg:

- “Die komitee gaan die vergaderings lei – die voorsitters – hulle gaan basies net terugrapporteer aan die voogde.”
- “Ek dink die voogde se taak gaan meer [wees] net om daardie komitee bymekaar te kry [nie].”
- “[Dievoogde] moet meesal op die agtergrond bly”.

Terselfdertyd word aangedui dat voogde se hantering deurslaggewend is vir die sukses van die komiteemodel. Die voogde moet intree en die balans handhaaf tussen geslagte wanneer daar voorsitters gekies word. Finale besluite sal deur die voogde geneem word. Die komitee se funksionering sal volgens pligstate en begrotings gereguleer word en “daar [is] min plek vir ‘way out’ idees”. Voorts word aangedui dat die “voogde eintlik in beheer van die komitee is”, dat die voogde die beste kinders in die komitees moet kry vir die skoolraad, verantwoordelikheid moet neem om die komitees bymekaar kry, fasiliterend moet optree en sorg dat “dinge reg verloop”:

- “Want soos mnr. X ook netnou gesê het – jou voorsitter en voorsitster gaan tog uiteindelik die skoolraad vorm. So die voog van die komitee moet redelik leiding gee dat jy die beste kry.”
- “Ja, hulle kan nie goed opdis nie, en daar is reeds ‘n begroting aan die item gekoppel wat opgestel is deur die voogde van die komitees wat eintlik in beheer staan op die stadium, maar die kinders se inisiatief kom dan net by die gedeelte dat hulle kan deel

hê aan die besluitneming. Dat hulle kan idees verskaf – dit is waar hulle ... die kreatiwiteit ter sprake kom. Ons het mos netnou gesê, Vera, van die pligstaat wat alreeds opgestel is – ‘n basiese een wat elke voog seker kan verfyn soos wat hy aangaan met hierdie komitee en dit gaan tog vir hierdie komitee ‘n redelike riglyn gee wat word daar van hulle verwag – watter goed hulle moet doen.”

Uit die skriftelike rapportering van die onderwysers blyk dit dat die voogde onbewus is van hulle verpligtinge in die komitees en dat riglyne ten opsigte van die funksionering van die komitees nie duidelik is nie. Dit wil voorkom of dit selfs nie vir die bestuurspan duidelik is nie. Verdere take van die voogde is om ‘n komiteebeleid op te stel, doelwitte te stel en werkswyses neer te lê en leiding gee om die beste kinders op die skoolraad te kry:

“Ek dink die komiteevoogde moet maar hulle eie doelwitte gaan stel en werkswyses neerlê, so hulle gaan dit redelik monitor. En hulle sal bepaal – elke komitee sal bepaal of hy suksesvol was na aanleiding van die werkswyse wat hy gehad het.”

Aan een kant word aangedui dat voogde volgens belangstelling ingedeel is by die komitees, maar aan die ander kant word weer aangedui dat voogde nie noodwendig hulle op grond van hulle keuse of belangstelling toegewys is aan komitees nie en dat dit die funksionering van die komitees kan beïnvloed:

“Die personeel, party is nie nou heeltmal by die komitee waar hulle die graagste sou wou wees nie.”

### **5.3.8 Samevatting**

In die afdelings hierbo is die selektiewe kodering van die bestuurspan en onderwysers rakende die konsep en rasionaal van leierskap uiteengesit; asook rakende die perspektief op preadolesente ontwikkeling en die identifisering van leierskap, die voorbereiding vir leierskap en die inwerkingstelling van die voorgestelde nuwe model vir laerskoolleierskap. In die volgende afdeling verskuif die fokus na die resultate rakende die tradisionele leierskapmodel.

## 5.4 RESULTATE: TRADISIONELE LEIERSKAPMODEL

Die resultate van die empiriese navorsing met betrekking tot die tradisionele leierskapmodel word hieronder aangebied met verwysing na kinders wat nie as leiers gekies is nie (5.4.1) en kinders wat wel as leiers gekies is (5.4.2).

### 5.4.1 Resultate: Kinders wat nie as leiers gekies is nie

Die volgende resultate is gegrond op die perspektiewe en opinies van graad 7-leerders wat terugkyk op die leiermodel met 'n jaar se ervaring agter die rug. Al die verwerkte opinies en resultate is gekry van 82 kinders wat nie as leiers in hulle skool gekies is nie. Al die respondente kom van dieselfde skool. Die opdrag is soos volg geformuleer:

Figuur 5.1: Opdrag aan graad 7-leerders

Jou graad 7 jaar is amper verby. Tydens jou graad 7-jaar is sommige kinders gekies om leiers te wees en sommige kinders nie. Dit is 'n gewoonte vir baie jare by die skool.

Skryf nou 'n brief aan iemand met wie jy maklik kan gesels en vertel die persoon van jou ervaring om gekies te wees as 'n leier of nie gekies te wees as 'n leier nie. Vertel die persoon alles wat jy hiervan dink en voel.

'n Voorbeeld van hoe die data hanteer is, word ingesluit. Aanhalings en koderings wat gesorteer is onder die breë tema “verdeling van vriendskappe” word as voorbeeld aangegee.

Tabel 5.2: Die verdeling van vriendskappe (Aksiale kodering) (stap 2)

Aanhaling (primêre bron of data)	Oop kodering (stap 1)
'n Leier het baie werk om te doen en partykeer is dit twee beste vriende wat gesplit moet word om hulle dienste te gaan doen.	Vriende word geskei om dienste te doen.
Baie van die meisieleiers se vriendinne wou miskien saam leiers geword het, maar later het dit 'n gewoonte geword om nie 'n leier te wees nie.	Vriende wou saam leiers wees. Nou gewoond om nie 'n leier te wees nie.
Party regte "cool" en "nice" kinders se koppe het geswel toe hulle leiers word. Volgens my en my vriendekring is leiers "lame" en ons is trots daarop om nie leiers te wees nie.	Vriendskap is bevestig deur nie 'n leier te wees nie. Vriende bly in dieselfde groep. Subgroeppvorming.
Deur die jaar het baie van hulle (ou vriende) heeltemal verander en onbeskof en windtie geraak.	Ou vriende het so verander dat vriendskappe nie voortgesit kan word nie.
Aan die ander kant is dit beter om die nuwe model te hê dat almal 'n leier is of gaan word, want dan sal die kinders nie grootkop raak nie. Dit sal help dat daar minder bakleiery is, want dan sal die kinders meer vriende wees.	Nuwe model help dat kinders meer vriende kan wees. Leiers raak grootkop. Nuwe model help dat kinders nie grootkop kry nie.
Dis natuurlik vir my nogmaals erg, omdat al my vriendinne leiers was en nou gaan loop hulle saam as leiers en wat moet ek dan nou doen – al my vriendinne. Ek sou graag 'n leier wou wees om deel te wees van my vriendinne.	Sal graag 'n leier wou wees om vriendinne te behou. Uitsluiting uit intieme vriendekring. Vriendinne is leiers en loop saam met leiers.
Ek hoor ook so as hulle met my gesels dan sê hulle, hulle doen nie altyd hulle diens nie, en hulle sê dis vervelig daar. Veral Niel sê hy hou nie daarvan nie, want hy mag nie pouse by ons wees nie.	Leiermaats hou nie van hulle diens nie; sê dis vervelig. Leiermaat mag nie pouse by sy vriende wees nie.
Leierskap breek ook vriendskappe op, want	Leierskap breek vriendskappe op.

dan moet die leier sy diens doen en die maatjie moet by iemand anders gaan sit, want hy/sy mag nie by die leier se diens wees nie.	Leier se maats mag nie by hom sit nie. Maats van die leier sit nou pouse by ander maats.
Hulle het sulke groot “attitudes” wat “suck”. Ek het 2 vriende verloor, want hulle is leiers en hulle dink hulle is beter as ander.	Vriende verloor omdat hulle dink hulle is beter. Kwaad.
Ek was ook bly toe ek hoor van my vriendinne is leiers. Maar ek voel meeste van die leiers is goeie leiers. Maar die leiers se diens is baie moeilik, want hulle sien omtrent nie hulle vriendinne nie.	Bly vir haar vriend se onthalwe. Jammer vir haar vriende, sien haar min.

#### 5.4.1.1 Selektiewe kodering: kinders wat nie as leiers gekies is nie

Vervolgens word ‘n geïntegreerde weergawe van die 82 kinders se skriftelike bydraes weergegee. Aanhalings word gegee om die besprekings te begrond in die data. Daar word in die besonder aandag gegee aan hierdie groep se verwagtings, die realiteit van hulle belewenis, hulle emosies en voorstelle om die situasie te verbeter.

- **Verwagtings**

Die kinders se verwagtings het te make met die ideaal van leierskap, die redes om leiers te wil wees of nie te wil wees nie en die take van leiers.

- **Die ideaal van leierskap**

Ses en dertig van die 82 kinders (44 %) het direk of indirek aangedui dat hulle graag ook ‘n leier sou wou wees. Sommige dui aan dat dit ‘n ideaal van graad 1 af was (en dus nou verrydel is);



dat hulle ouers trots op hulle sou wees; dat hulle hulle bes probeer het, maar steeds nie gekies is nie; en selfs die uitstekende presteerder op akademiese en sportgebied kan nie glo hy is nie gekies as leier nie. Die meeste van die leerders kan nie glo dat hulle nie oor die vermoë beskik om dieselfde take as die leiers te doen nie. Die konflik in die gemoed van die meeste kinders wat opgelos moet word, is om te bepaal of die feit dat hy nie gekies is nie, beteken dat hy nie 'n leier is nie. Die oplossing vir die konflik is vir sommige eenvoudiger en vir ander kompleks.

Geen kind is onaangeraak deur die “nie-gekies” nie. Waar sommige steeds die strewende het (“Dalk word ek dit in die hoërskool”), het ander blatant daarteen gereageer deur aan te dui: “Ek wil nie 'n leier wees nie, wil dit nooit gewees het nie.” Dit word dan dikwels ondersteun deur aggressiewe verwysings na en argumente oor hoe leiers is, hoe sleg die werk is wat hulle doen en selfs dat hulle “anti-leiers” is. Laasgenoemde is waarskynlik eerder 'n ontevrede reaksie op die gefrustreerde ideaal.

Hoe dit ook al sy, “om leier te wees” is 'n kragtige ideaal wat nagestreef word by elkeen van die 82 kinders: by diegene wat nie 'n leier wil wees nie; by dié wat in retrospek bly is dat hulle nie leiers geword het nie; en by dié wat glo dat hulle dit nie kan wees nie. Elke kind het gereageer op die strukturele ingryping.

Kinders het vooraf sekere persepsies ontwikkel wat tot 'n mate hulle reaksie bepaal ten opsigte van die hulle status as nie-leiers. Om gekies te wees beteken dat 'n leier oor sekere eienskappe beskik wat hom/haar beter maak as ander kinders. Noodwendig het die kinders wat hierdie opinie het, volgens laasgenoemde reël, nie die nodige eienskappe nie. Voorts is daar die beskouing dat leierskap verdien moet word en dat hardwerkendheid beloon sal word. Die implikasie is dat die kind wat nie gekies is nie, nie hard genoeg gewerk het nie. Hy of sy is nie die beloning werd nie. Dit skep ook die moontlikheid dat ouers nie trots op die kind sal wees nie.

Leierskap is 'n prestasie en 'n kans in die lewe wat nie ingehaal kan word nie. Om 'n leier te wees beteken dat die kind iets bereik het of "êrens gekom" het. Die inverse is van toepassing op nie-leiers. Die persepsie is dat leiers voordele sal hê wat ander kinders nie het nie. Om 'n nie-leier te wees verswak die kans om in die hoërskool 'n leier te wees. Leierskap help 'n mens om eendag 'n werk te kry. Dit word samevattend verduidelik in die volgende opinie:

- " ... dan skep dit ook 'n goeie indruk op die kinders as hulle hoërskool toe gaan, want dalk kry hulle weer 'n kans om 'n leier te wees in hulle lewe. Dit kan ook jou miskien eendag help om 'n werk te kry en jy / sy kan dalk 'n baas word eendag."
- "Ek dink dat die leiers groter mag as die gewone kind het."

Sommige is uitgesproke oor hulle volledige afkeur en gevoelens van aversie. Die opinie is dat leierskap "gemors" is. Dit het geen waarde nie en hulle sien geen rede om deel te wees van so 'n model nie. Die volgende aanhalings verteenwoordig hierdie opinie:

- "As ek moet sê, sal ek sê dat daar nie leiers moet wees nie. Dit is onnodig
- om leiers in 'n skool te hê, want hulle dink dat hulle die 'cool' kinders is, omdat hulle leiers is."
- "Uit my perspektief is leiers sommer gemors. As jy as 'n leier gekies is, is jou diens sê nou om te staan voor die toilette en om na pouse vir die kinders te sê hulle mag nie ingaan nie. Ek bedoel hoe ontwikkel dit jou leierseienskappe?"

o **Redes vir gewone kinders om leiers te wil wees**

Om 'n leier te wees is 'n begeerte en strewe by die meeste kinders. Dit word gemotiveer deur die data, in die sin dat die persepsie bestaan dat leierskap 'n groot eer is en dat daar erkenning aan verbonde is. Om 'n leier te wees beteken dat jy êrens gekom het en iets bereik het. Dit is op sigself 'n prestasie. Dit is 'n ideaal wat reeds in graad 1 begin en deur die loop van die skooljare gevoed word. Ouers, en daardeur die uitgebreide familie, en gemeenskap is trots op jou. Ten opsigte van erkenning is dit 'n lonende prestasie:

- “As ek 'n leier was, sou dit seker nie so erg gewees het nie, want ek sou my ma trots gemaak het.”
- “Aan die ander kant is ek hartseer dat ek nie 'n leier is nie. Dit is 'n groot eer om gekies te wees as 'n leier en om jou ouers trots te maak op jou, maar dalk het ek weer 'n kans om in die hoërskool 'n leier te wees. Dis nie te sê dat jy later weer 'n kans gaan kry om een te wees nie.”

Die kortermynvoordele, soos om klasse vroeër te verlaat, voorregte te hê wat ander nie het nie, deur onderwysers raakgesien / voorgetrek te word en belangrik te voel, is geweldig aanloklik. Langtermynvoordele is die persepsie dat daar 'n beter kans is om 'n leier in die hoërskool te wees en 'n groter sukses in die lewe te wees indien jy gekies word.

o **Redes om nie 'n leier te wees nie**

Soos reeds aangedui is, het die respondente reeds 'n jaar se ervaring van die leierskapmodel agter die rug en hulle kan uit ervaring praat. Aanvanklike persepsies is getoets en gesuiwer.

Kinders noem op ouderdomstoepaslike wyse die praktiese implikasies wat hulle motiveer om eerder bly te wees dat hulle nie leiers is nie, of nie omgee nie, of dit nie wil wees nie:

- “Ek hou van die leierstelsel, want ek wil nie my pouses mors om vir ander kinders te sê wat om te doen en om nie te doen nie.”
- “Na ‘n ruk het dit my nie meer gepla nie, want leiers het baie verantwoordelikhede en hulle werke was nie so lekker nie.”

Die een stel motiverings hou verband met die persepsie van onderwysers se waargenome gedrag teenoor die leiers. Die verantwoordelikheid en druk op die leiers word afgelei van die verwagtinge wat aan leiers gestel word deur die onderwysers self. Alhoewel die leiers in die kollig is en dit ‘n bron van jaloesie is, is die waargenome graad van konflik tussen onderwysers en leiers ook hoër. Die waarneming is dat onderwysers leiers kwalik neem vir gedrag of gebeure waaroor die kinderleiers nie beheer het nie:

“Ek kry leiers ook jammer, omdat die juffrouens en menere die meeste van die tyd vir die leiers die skuld gee en op hulle pik.”

Die belangrikheid van pouse moet klaarblyklik nie onderskat word in die lewe van graad 7-skoolkinders nie. Pouse blyk van onskatbare waarde te wees. “Pouse” word geassosieer met speel, kuier met vriende, plesier en afwisseling. In die geval van leiers moet pouse geruil word vir “goor en vervelige werk”, dienste, verantwoordelikhede, leiersvergaderings, ensovoorts:

- “Ek bedoel jy moet ekstra werk in pouses wat ek dink useless is.”
- “Eerstens het leiers ‘n baie groot verantwoordelikheid met hulle werk en moet hulle pouses opgee vir dienste.”

- “Ek weet nie wat so lekker is om die badkamers, terreinwerk en alle soorte werk wat ‘n leier moet doen, te doen nie. Net om te kan sê dat hy/sy ‘n leier is en jy moet jou pouse opgee om so 'crap' werk te doen.”
- “Ek kon my pouses geniet en hoef nie diens te gaan doen nie.”

Die beeld van leiers as die “voorbeeldige” kinders pas ‘n sekere groep nie. Hulle distansieer hulleself aktief van die voorbeeldigheidsaspek van leierskap. Hulle etiketteer leiers onder andere as “dorks” en “lame”.

#### o **Take van leiers**

Leierskap word beskou as ‘n reeks take wat toevertrou word aan ‘n bevoorregte persoon. Toesighouding blyk ‘n primêre taak te wees. Die aantrekkingskrag lê daarin dat die leerder homself as belangriker en van meer waarde as gewone leerders beskou deur toesig te hou. Hulle moet voor loop en is die “base” van die ander kinders. Leiers “kan soort van heers oor ander kinders”:

“Dit was aan die begin erg toe ek nie ‘n leier was nie, want ek sou baie graag ‘n leier wou wees, want ek hou daarvan om oor kinders te tipe van heers. Om vir hulle reg te kon help as hul hulp gesoek het.”

Aan die een kant is die beskouing dat leiers soms meer chaos skep deur hulle uitspattige teenwoordigheid en aan die ander kant is die beskouing dat daar chaos sou wees sonder leiers wat die take in die skool doen. Dienste behels vanuit nie-leiers se perspektief veral toesighoudende dienste: toesig tydens pouses by alle voorafbepaalde areas op die skoolgrond;

kinders oppas; dissipline toepas; kinders reghelp en sê wat om te doen; orde handhaaf in klasse, saal en rye by die aantree vlak; en debiete skryf aan oortreders.

Die verrigting van bogenoemde roetinetake is die grootste rede waarom kinders aan die einde van die jaar dankbaar is dat hulle nie leiers was nie. Die prys om die titel te hê en die take te doen is vir baie te hoog. Take word as “goor, vervelig en harde ondankbare werk” beskou. Verlies aan pouses, speelyd en lekker kuier met maats is die opoffering vir leierskap. Die glorie van leierskap het homself ontmasker deur die opofferings wat die rol verg:

- “Maar op die einde van die dag was ek bly, want om ‘n leier te wees kan dalk somtyds lekker wees, maar van dit wat ek van hulle gesien het, lyk dit maar goor en baie vervelig.”
- “Dit is so dat leiers mag het, maar ek het agtergekem dat hulle nogal ‘n goor werk het. Hulle kan nie meer jou pouse geniet nie, want hulle moet dienste doen.”

Aan die ander kant is die toekenning van take vir die leiers ‘n aanduiding dat hulle belangrik is en raakgesien en geakkommodeer word in die skool. Die opmerking “hulle doen alles” is ‘n verwysing na die uitsluiting wat ervaar word. Daar is sekere funksies en take wat opwindend is en waar die leiers meer in die openbare oog is. Die funksies verskaf meer aansien aan die rol van die leier. Voorbeelde is die ontvang van gaste, parkeeraanwysing, openbare skoolgeleenthede ens. Leiers se kleredrag verskil by sulke geleenthede en die balkies wat hulle dra onderskei hulle van die gewone leerders. Dit laat die gewone leerders nog meer “uit” voel.

- **Realiteit**

Soos hieronder aangedui word, behels die realiteit van die leiersposisie onreg, magismisbruik, dubbele standaarde, uitsluiting, 'n bevestiging en instandhouding van die status quo en die invloed van die titel.

- **Onreg**

Onreg is 'n sentrale tema in die rapportering van hierdie kinders. 43 van die kinders (52%) verwys na hulle posisie as onregverdig. Dit is 'n opinie en 'n beleefde emosie en word deur verskeie kinders op verskillende wyses gerapporteer. Intense ontevredenheid en woede word geverbaliseer. Sommige kinders is baie kwaad en verontreg. Die onreg word rasioneel en met geldige argumente gemotiveer. Dit word gevoed deur die volgende:

- Die voorregte van leiers
- Die gebruik en misbruik van voordele ten gunste van die leier en sy / haar vriende. Direkte verwysings na die misbruik van die magte wat aan die leiersrol toegeken word, is volop, byvoorbeeld: “Wanneer hulle afgehad het en vroeër uit die klas gegaan het om kos te gaan koop by die snoepie, het al die leiers gegaan, of jy nou op diens was of nie.”
- Die dubbele standaarde en breek van reëls wat op die gewone leerders van toepassing is sonder dat dit deur die skooloutoriteite hanteer word. Die leiers is ook leerders wat deeglike toesig verg net soos die ander leerders. Die dubbele standaarde is dikwels 'n bron van jaloesie. Kinders begeer die mag om ook so te kan optree.
- Die toesighouers van die toesighouers (die onderwysers) laat die misbruik van magte en voorregte toe deur klaarblyklike voor die hand liggende onbetrokkenheid by die prosesse wat onder hulle oë gebeur. Die leiers verlaat daagliks klasse onder die dekmantel dat hulle moet

dienste doen, maar gebruik die voorreg om die snoepie en sekere gesogte speelplekke tot voordeel van hulleself en maats te annekseer voordat ander leerders daar kom. Sommige leerders verstaan nie waarom dit toegelaat word nie.

- Die misbruik van voorregte en soms blatante viktimisering en manipulering. Die volgende aanhaling illustreer die verskynsel: “Sommige leiers misbruik hulle krag. Hy sê vir jou jy moet ophou handtennis speel na die klok gelui het, maar as jy weg is gaan speel hy net daar of hy sê jy mag nie nog goed koop nie, maar hy koop na jou.”
- Die kiesprosedures en keuse van sommige leiers steek kinders dwars in die krop op grond van rasonale argumente. Voorbeeldige gedrag en harde werk word deur die bestuur gepropageer as kriteria vir leiers, maar talle voorbeelde kan deur leerders genoem word van gevalle waar sekere leiers gekies word ten spyte daarvan dat hulle bekend is vir nie-voorbeeldige gedrag. Dit maak nie sin vir die leerders nie.
- Die gebrek aan erkenning.

Die gedrag van onderwysers word ook as onregverdig beskou. Die leerders maak die waarneming dat onderwysers meer geleenthede aan leiers gee. Met “geleenthede” word verstaan dat die werk/take hoofsaaklik aan leiers gegee word. Dit word geïnterpreteer as dat die onderwysers meer van die leiers hou en hulle ook voortrek.

Kinders is van mening dat onderwysers toelaat dat die leiersrol misbruik word en daarom tot die probleem bydra. Dissipline is onvoldoende vir die leiers en onderwysers word daarvoor geblameer, aangesien hulle die volgende groep in die gesagshiërargie is. Die opinie is uitgespreek dat leiers nog kinders is, wat nie veronderstel is om leiers oor ander kinders te wees nie, en dat leiers nog kinders is wat self opgepas moet word.



Die kinders het empatie en ondersteun die leiers deur aan te toon dat onderwysers onregverdig optree teenoor die leiers. Die waarneming is dat onderwysers geneig is om op die leiers te pik en hulle te blameer vir gebeurtenisse en voorvalle buite beheer. Onder “pik” word die volgende verstaan:

- skuld gee;
- kry meer raas;
- “die juffrouens krap op jou kop sodra jy ‘n voet verkeerd neersit en hulle skreeu gereeld op jou”;
- daar word meer verwag van die leier en dit word vinnig duidelik gemaak indien die leiers nie die onderwyser se verwagtings na kom nie.

Die teleurstelling word ook uitgespreek dat onderwysers nie ook die ander leerders met potensiaal wil raaksien en erkenning aan hulle gee nie. Dit is ook gestel dat die skoolhoof aan die leerders gekok het oor die prosedure van stemming:

“Toe het mnr. Skoolhoof vir ons gesê die onderwysers se stemme tel nie, maar dit tel.”

○ **Magsmisbruik**

Die waargenome misbruik van voorregte en mag deur leiers is ‘n oorweldigende tema in die gemoed van die kinders en is deeglik begrond in die data. Die leiersrol word kreatief tot voordeel van die self en maats gebruik onder die dekmantel van leierswerk wat gedoen moet word. Die kinders beskou dit met verontwaardiging en as onregverdig. Dit is ‘n voortdurende en daaglikse

bron van ongelukkigheid wat die kinders deur die loop van die jaar ervaar het, wat klaarblyklik nie deur die outoriteite aangespreek kon word nie.

Een waarneming is dat leiers kinders pynig (“torture”) en dat dit die lekkerste deel van leierskap sou wees indien hy ‘n leier was, want dan sou hy dit ook kon doen. Die algemene opinie is dat leiers mag het en oor kinders kan heers. Leiers gebruik die titel om hefboomkragte te kry wat gebruik kan word om ander kinders van hulle regte en voorregte te ontnem. Speelgrondreëls is dat as jy eerste by ‘n gesogte speelplek is, jy daarvan die gebruik het. Leiers sal hulle statuur as leiers inspan om die voorregte te bekom ten koste van ander kinders.

Die vermoëns van die leiers wat aan die een kant ‘n bron van ongelukkigheid en moontlike konflik is, is terselfdertyd die objek van begeerte vir die gewone kinders. Die waarskynlikheid is 100% dat sommige kinders wat magsmisbruik as ‘n onreg beskou dieselfde sou doen indien hulle in die rol is. Dit word geïllustreer in die volgende aanhaling:

- “Die goed wat goed van ‘n leier is, jy ‘torture’ die kinders en gaan na plekke waar jy kan speel en jou skooltyd te mors.”

Viktimisering is ook somtyds aan die orde, soos geïllustreer word met die volgende aanhalings:

- “ ... want hulle raas en spot net met die kinders waarvan hulle nie hou nie.”
- “Hulle sê vir kinders presies wat om te doen, bv. ‘Ek moet voor jou staan, want ek is ‘n leier’, ‘Dra my tas’, ens.”
- “Sommige van hulle wat nie van die een kind hou nie en hy hou van die ander een dan sê hulle kan maar veg, maar as ek ‘n leier was sou ek hulle stop. Ek sou gehoorsaam wees.”
- “Hulle is partykeer ongeskik en dan ruk en pluk, stamp en stoot hulle jou rond.”

o **Dubbele standaarde**

Die persepsie van magsmisbruik word versterk deur die verskynsel van dubbele standaarde. Dubbele standaarde in hierdie konteks beteken om van ander te verwag om reëls na te kom, terwyl jy daardie reëls self oortree. Die volgende aanhalings illustreer dit:

- “Ook dink van die leiers hulle is die beste en ook die ‘coolste’. Hulle eet en drink in die rye, terwyl die ander kinders nie mag eet nie. Hulle praat en ons moet stilbly en dit is baie onregverdig teenoor ons wat nie leiers is nie.”
- “Die leiers het ook ‘gel’ gedra, maar daar is niks aan hulle gedoen nie.”
- “Hulle kom laat in die klasse dan is dit net reg”.
- “Sommige leiers misbruik ook die feit dat hulle leiers is om goed te doen wat ander nie mag nie.”

Kinders word daaglik gekonfronteer met hierdie verskynsel. Dit skep ‘n kollektiewe gevoel van ontevredenheid, onreg en woede. Dit het konflik in die hierdie skoolkonteks tot gevolg, soos geïllustreer deur die volgende aanhaling:

“Aan die ander kant is dit beter om die nuwe model te hê dat almal ‘n leier is of gaan word, want dan sal die kinders nie grootkop raak nie. Dit sal help dat daar minder bakleiery is, want dan sal die kinders meer vriende wees.”

Indien die dubbele standaarde gekombineer word met magsmisbruik, het dit vernedering tot gevolg. Die kombinasie van woede en vernedering binne die konteks van waargenome magteloosheid is gevaarligte vir selfmoord en in ekstreme gevalle selfs gewelddadigheid

teenoor die skoolgemeenskap. Dit skep 'n potensiële slagveld waar frustrasie teenwoordig is. Die bewys daarvan is die vlakke van ontevredenheid, uitgesprokenheid teenoor onreg en woede. Die frustrasie is egter nog sodanig in toom gehou dat kinders op rasionele vlak voorstelle formuleer om die situasie te verander.

o **Uitsluiting**

Aktiewe uitsluiting begin by die aankondiging van leiers, waar die hele skool in 'n saalbyeenkoms teenwoordig is. Dit word geïllustreer deur die volgende aanhalings:

- “Ek weet hoe dit voel om te sit en hulle lees leiers se name en jy weet jy kan nie 'n leier word nie, maar in jou is nog 'n gevoel dat miskien, ja miskien, net miskien lees hulle jou naam. En ek weet hoe sleg mens voel as na die name joune nie een van hulle was nie.”
- “Die dag toe die leiers gekies was het meeste van hulle snobs geraak en gedink hulle is beter as jy.”

Die oomblik wanneer die laaste naam uitgelees word, word die graad 7-groep in twee verdeel: die leiersgroep en al die betekenis wat aan die groep geheg word, en die gewone kinders. Die impak daarvan sal later bespreek word (sien par. 2).

Die pynlikste van die ervaring van die verkiesing van leiers is dat dit die begin is van 'n verweringsproses van vriendskappe. Min vriendskappe kan die trek- en stootkragte van die onderlinge subgroepe onaangeraak oorleef. Die volgende aanhalings verwys na hierdie ervaring:

- “Hulle het sulke groot attitudes wat suck. Ek het 2 vriende verloor, want hulle is leiers en hulle dink hulle is beter as ander.”
- “Dis natuurlik vir my nogmaals erg, omdat al my vriendinne leiers was en nou gaan loop hulle saam as leiers en wat moet ek dan nou doen – al my vriendinne. Ek sou graag ‘n leier wou wees om deel te wees van my vriendinne.”

- **Bevestiging en instandhouding van die status quo**

Die kinders is ambivalent ten opsigte van die tema van leierskap. Ten spyte van temas soos onreg, misbruik van voordele, dubbele standaarde en ‘n algemene negatiewe houding, word dieselfde redes wat kinders aangee vir hulle ongelukkigheid, gebruik om ‘n aanduiding te gee dat hulle die leiers ondersteun, verstaan en dat leiers verdien om dit te wees. Daar is ook begrip vir die opoffering wat sommige leiers maak:

- “Maar die leiers se diens is baie moeilik, want hulle sien omtrent nie hulle vriendinne nie.”
- “Baie keer of die meeste keer as die kinders wat nie leiers is nie praat en dis leiers wat ons moet stilhou en hulle bly nie stil nie, dan skreeu en raas die onderwysers net met die leiers en nie met die kinders nie. Dit is baie onregverdig teenoor die leiers.”
- “Ek het gedog al die leiers gaan meer aandag kry as al die ander. Maar nou nadat al die leiers my vertel het hoe dit voel om ‘n leier te wees en hoe baie verantwoordelikheid dit is – nie dat ek omgee oor verantwoordelikheid nie – is ek bly ek is nie eintlik ‘n leier nie, want almal hou nog van my en ek is nog almal se vriendin.”

- “Ek dink die leiers doen hulle werk goed, want kinders is bang vir hulle en sal nie waag om iets verkeerds te doen nie, maar hierdeur word hulle ... voel ons, ons is niks werd nie.”

Die waarnemings van kinders is dat sommige leiers baie goeie leierseienskappe het en puik werk doen. Hulle is onberispelik van karakter, hulle integriteit is bo verdenking en 'n goeie voorbeeld vir almal. Hulle werkverrigting is doeltreffend. Hulle doen hulle dienste getrou, werk hard, dissipleneer kinders en sorg dat daar orde is. Selfs “die stoutste leiers het ook hulle pligte gedoen”. Die opinie is dat dit chaos in die skool sou wees sonder die leiers. Toesighouding word hier in 'n positiewe lig gestel. Die volgende aanhalings getuig daarvan:

- “Ek dink die leiermodel van hierdie jaar het goed gewerk. Meeste leiers het hulle werk gedoen en die kinders was altyd onder beheer.”
- “Ek persoonlik dink die model was goed en die leiers het baie hard gewerk, elke pouse.”

Seksualiteit dra ook by tot dissipline, gesien in die lig van die volgende aanhaling: “Daar was leiers wat wonderlik was – meisieleiers. Hulle lyk soos modelle, dis hoekom ek partykeer geluister het.” In die lig van hierdie eerlike opmerking is daar veral ondersteuning vir sekere dogters as leiers.

Die opinie is ook dat dit belangrik is dat daar leiers is, want baie kinders wil dit nie wees nie. Die leiers is dan daar om die werk te doen en kinders in toom te hou: “Ek dink dis goed dat leiers gekies word, want hulle hou ons stil en doen dienste.” Hulle sorg veral dat die res van die kinders sorgvry kan speel en ten minste hulle pouses kan geniet.

○ **Die invloed van die titel**

Die titel skep struktureel twee subgroepe in die skool, met twee verskillende subkulture en funksioneringsmeganismes. Die titel het 'n impak op die persepsie wat kinders wat gekies is en nie gekies is nie het van hulleself en dus ook op hulle gedrag. Dit word ondersteun deur talle waarnemings, onder andere die volgende:

- “Deur die jaar het baie van hulle [ou vriende] heeltemal verander en onbeskof en windtie geraak.”
- “Ek dink net hulle [die leiers] dink net aan hulself en probeer van alles 'n 'scene' en 'n grap te maak.”
- “Die dag toe die leiers gekies was het meeste van hulle snobs geraak en gedink hulle is beter as jy.”

○ **Opsomming**

Terwyl die realiteit daarvan om nie as laerskoolleier gekies te wees nie, in die afdelings hierbo verduidelik en geïllustreer is, word die emosionele implikasies daarvan vervolgens toegelig.

• **Emosionele implikasies**

Die emosionele implikasies daarvan om as laerskoolleier oor die hoof gesien te word, word in die volgende afdelings verduidelik met verwysing na die groep se kollektiewe belewenis van leierskap, emosionele fasette en die betrokkenheid van onderwysers.

○ **Die groep se kollektiewe belewenis van leierskap**

Die Atlas.ti-werktafel maak dit moontlik om 'n aanduiding te kry van die hoofemas van hierdie groep. Dit word bepaal deur die begronding van temas. *Begroning* verwys na die hoeveelheid keer dat aanhalings gekodeer kan word met die spesifieke temas. Dit gee 'n aanduiding van die onderliggende kultuur, gees, onderbewuste, konteks, norme en emosionele onderbou van die groep. Dit kan as 'n vertrekpunt dien om die gedrag van hierdie groep kollektief te verstaan. Die temas, in volgorde van begronding, is soos volg:

- Die ervaring van onregverdigheid, naamlik dat daar dubbele standaarde toegepas word ten opsigte van die reëls wat geld vir leiers en die res van die skoolkinders (43 aanhalings – 52%).
- Misbruik van mag deur leiers (39 aanhalings – 48%).
- Strewe en ideaal om deel van die leiersgroep te wees. Die strewe om 'n leier te word, het nie te doen met die werk daaraan verbonde nie, maar slegs die erkenning, status en persepsie dat die kind belangrik is, as 'n iemand beskou word, en suksesvol is (36 aanhalings – 44%).
- Die verwysing na die leierskapmodel en die toepassing as onregverdig (22 aanhalings – 26%).
- Bly/verlig om nie gekies te wees nie. Die meeste kinders wat steeds die ideaal het om leier te wees is retrospektief verlig dat hulle dit nie geword het nie. Dit hou verband met die take en verwagtings wat aan die leiers gestel is deur die jaar (22 aanhalings – 26 %). Daar is 11 aanhalings (14%) wat hulle begrip en empatie teenoor die gekose leiers uitspreek vir die onreg wat hulle moes ervaar in hulle rolle as leiers.
- Woede (15 aanhalings – 19%).
- Leiers dink hulle is beter as ander kinders (11 aanhalings – 14 %).



- Onderwysers behandel leiers beter (11 aanhalings – 14 %).
- Erkenning van behoefte/kry dit nie (11 aanhalings – 14 %).
- Onderwysers pik op leiers (11 aanhalings – 14 %).
- Voel onbelangrik, nie goed genoeg nie (9 aanhalings – 11 %).
- Hartseer (9 aanhalings – 11%).
- Teleurgesteld/geskok, minagtend/sarkasties/belaglikheid van model/outriteite (9 aanhalings – 11%).
- Uitsluiting uit vriendekring (9 aanhalings – 11%).
- Hoop om in hoërskool leiers te wees (9 aanhalings – 11%).
- Uitsluiting ten opsigte van deelname in die skool (9 aanhalings – 11%).

Die kollektiewe emosionele status van hierdie groep ten opsigte van die leierskaptema kan soos volg beskryf word: die groep het oor die algemeen 'n negatiewe disposisie ten opsigte van die leierskaptema. Die oorwegende gevoel is dat hulle onregverdig behandel is ten aansien van die leiersgroep. Diep verontregte gevoelens wat frustrasie en woede ten gevolg het is tasbaar by die groep deur die lees van die protokolle. Die oorsaak van die onreg kan afgelei word uit die verwysings na onregverdige toepassing van die model, magmisbruik van leiers, maats wat goeie leiers sou kon wees maar wat uitgesluit is, en onderwysers wat leiers voorkeurbehandeling gee. Pynlike ervarings word gereflekteer uit die direkte verwoording van emosies soos *hartseer*, *teleurgesteldheid*, *skok*, en *minderwaardigheid*. By sommige vind die emosionele pyn uitdrukking in woede en minagting.

o **Emosionele fasette**

Verskillende emosionele reaksies word gerapporteer. Uit die 82 kinders is 104 aanhalings gekodeer met 33 temas wat dui op die emosionele disposisie van die kinders wat nie gekies is nie. Die rapportering is aan die einde van die graad 7-jaar gedoen – 'n jaar na die aankondiging van leiers.

Verskeie kinders herroep die aankondiging van leiers as 'n traumatiese, geskokte en hartseer ervaring. Die ervaring is dat hulle nie goed genoeg is nie; selfs dat die beste pogings nie goed genoeg is nie. Nie-leiers is nie spesiaal nie. Hulle is deel van die massa – gewoon en ondergeskik aan leiers. Leiers kan op hulle skreeu, hulle debiete gee en hulle verneder. Soos wat “leiers voel hoe om uitgelig te word”, so voel dié wat nie gekies is nie om verneder te voel en “te voel of ons niks is nie”. Dit voel of niks bereik is nie en die ideale om ook belangrik te wees in die skool daarmee heen is. Die volgende aanhaling illustreer dit:

“maar [ek] is hartseer oor die feit dat ... as jy nie goed in iets is nie dan is jy niks.”

'n Groot bron van hartseer is ook die wig wat tussen vriende kom na die verkiesing.

Daar is 'n algemene gevoel van ontnugtering. Daar word soveel hoë eise gestel aan die leerders oor hoe 'n leier eintlik moet wees. Kinders is oor die algemeen ontnugter en geskok oor wie gekies is en die gedrag van sommige leiers:

- “Ek was geskok om te hoor ek is nie 'n leier nie.”

- “Daar is so meisie wat ‘n leier was en sy vry met die seuns, gaan met st. 8 tot 9 uit, kry love bites by seuns en word op ‘n kamp in onderklere gekry saam met ‘n seun in ‘n kar. Die ergste van alles, die onderwysers weet nie eers daarvan nie.”

Die kinders is ambivalent ten opsigte van hulle posisie. Aan die een kant word laasgenoemde posisie gerapporteer, aan die ander kant word aangedui dat hulle retrospektief ook dankbaar en verlig is dat hulle nie as leiers gekies is nie, veral na die jaar se ervaring en na wat hulle gesien het leiers doen en opoffer. Dit is moeilik om te besluit of dit regtig die moeite werd is om leier te wil wees. Verskeie leiers is baie negatief oor hulle leiersposisie, veral teen die einde van die jaar. Hulle redes is gebaseer op waarneming en ervaring van die jaar. Die idee van leierskap en betekenis wat hulle voorheen daaraan geheg het, is ontmasker:

- “Ek is bly ek is nie as ‘n leier gekies nie, maar aan die ander kant is ek ook baie teleurgesteld dat ek nie as een gekies was nie.”
- “Ek is eintlik bly dat ek nie ‘n leier was nie, want dan moet jy die hele pouse op die rugbyveld of op die stoepe wees en op die kinders skreeu.”
- “Ek is baie bly ek is nie ‘n leier nie, want dan sou ek nooit met my vriende kon speel as ek op diens is nie.”
- “Maar ek is eintlik bly dat ek nie as leier gekies is nie, want ‘n leier het baie verantwoordelikheid en dienste wat moet gedoen word.”
- “Ek is bly dat ek nie as leier gekies is nie, want baie leiers kla net oor dat hulle leiers is”.

Sommige kinders het ‘n metaposisie ten opsigte van die kwessie van leierskap. Hulle ontwikkel mettertyd verklarings waarvolgens hulle die verskynsel van leierskap aan hulleself kan verduidelik, sodat dit vir hulleself verstaanbaar is. Vir sommige help dit om saam te leef met die

feit dat hulle nie gekies is nie. Die reaksie is een van “Wat is die groot bohaai oor leierskap? Hoekom is dit so belangrik?” Hierdie groep kan nie die verband sien tussen leierskap en ander kinders oppas, toilette oppas en godsdiensoopening doen in die skoolsaal nie. Dit is binne die vermoë van enige iemand om dit te kan doen. ‘n Mens hoef nie ‘n leier te wees om dit te doen nie. Daar is ander areas van funksionering en bekwaamheid waar hulle geakkommodeer voel en die leiding kan neem op grond van hulle unieke bekwaamhede. Die volgende aanhaling illustreer dit:

- “Nou verstaan ek nie hoekom het die kiddies gekies nie, want hulle het geen benul wat leierseienskappe is nie. Hulle het eenvoudig net gestem vir kinders waarvan hulle hou. Ek gee regtig nie om nie, want ek geniet my lewe net soos wat dit is.”
- “Ek is nie gekies as ‘n leier nie en aan die een kant voel dit nie vir my reg nie, want ek het al by myself gedink dat jy nie baie slim hoef te wees om ‘n leier te wees nie. Jy moet net weet wat jy doen en wat jy moet doen. Ek voel dat ek ‘n leier kon gewees het, want ek weet wat die pligte is en ek dink dat ek dit kon doen.”
- “Ek het nie baie belang gestel om ‘n leier te wees nie, want ek hou nie daarvan om ander persone se probleme op te los nie. Dit is nie lekker nie.”

Sommige kinders aanvaar dat hulle nie gewild en bekend is nie en dat die kriteria om gekies te word hoofsaaklik gebaseer is op bekendheid. Hulle het vrede dat hulle manier van lewe nie verander kan word om aan te sluit by die “cool” of gewilde kinders nie. Die onvermoë om te presteer en ‘n geskiedenis van minderwaardigheid maak ‘n leiersposisie ‘n onmoontlike verwagting vir sommiges:

- “Ek is nie gekies nie want ek het nie genoeg stemme gekry nie.”
- “Ek is nie gekies nie, want ek was nie in staat daartoe op daardie stadium nie.”

- “Hoe ek dit ervaar het toe ek nie as leier gekies is nie? Ek was bly, want ek kan nie eintlik ‘n leier gewees het nie.”

Die nie-gekoose kinders redeneer dit met hulle self uit dat hulle ook die potensiaal het om ook die werk van ‘n leier te doen, maar dit blyk nie raakgesien te wees deur die ouers, onderwyser en kinders nie. Op ‘n stadium het dit hulle seergemaak, maar dit voel nou beter. Die argument is dat hulle potensiaal het wat later benut sal word. Dit is nie weg nie. Dit gaan later net beter wees. Die self word bevestig en versterk. Die hoop word uitgespreek dat die hoërskool nuwe kanse sal bied om hulleself as leiers te bewys:

- “En ek dink ek kon ook ‘n goeie leier gewees het, maar toe ek sien wat die leiers alles moet doen toe begin ek twyfel. Ek hoop ek word ‘n leier in die hoërskool.”
- “Ek wil nie een wees nie anders beskuldig almal my as ek met iemand raas. Al doen ek nie goed in skool nie en het nie baie vriende nie, weet ek dat die hoërskool lekkerder is as die laerskool. Ek hoop julle verstaan my opinie en hoop dat volgende jaar se leiers sal respek hê vir ander mense.”

Sommige leerders beskou die subgroep “leiers” as nie die moeite werd om aan te behoort nie. Hulle kan hulle nie assosieer met die waardes en gedrag wat sommige van die leiers vertoon nie. Die kinders aanvaar dat hulle verskil en anders is. Sommige skeep die subgroep “nie-leiers” om hulleself aktief te bevestig:

- “Ons is trots daarop om nie leiers te wees nie. Ek is anti-leier.”
- “Met ander woorde ek is bly ek is nie ‘n leier nie, want dit stink.”

- “Om ‘n leier te wees, is jy ‘n ‘dork’ en om nie ‘n leier te wees is ‘n ‘cool dude’. Die leiers pla my baie en sê vir my wat om te doen en ek hou nie daarvan nie. Om ‘n leier te wees kry jy sulke opdragte soos om die toilet op te pas en dit ruik.”
- “Volgens my en my vriendekring is leiers “lame” en ons is trots daarop om nie leiers te wees nie.”

Daar is egter ook ‘n gesonde kritiese houding waarmee die self bevestig word:

“Ek voel dat ek ‘n leier kon gewees het, want ek weet wat die pligte is en ek dink dat ek dit kon doen. Want as julle mooi na van die leiers gaan kyk is hulle ook nie van die slimste nie.”

Die wil van die Here is ook ter sprake as ‘n verklaring:

“Ek is nie gekies nie, maar is ‘n leier vir die Here.”

○ **Betrokkenheid van onderwysers**

Die onderwysers word kwalik geneem dat hulle nie betrokke genoeg is om die “regte” kinders te kies as leiers nie. Die kinders is ontnugter deur wie gekies word as leiers. Die versoek dat onderwysers die leiers moet kies word dikwels herhaal. Dit skep die indruk dat dit die kinders se hulpkreet aan volwassenes is. Die onderliggende vraag is: Hoekom kan julle nie help om die probleem op te los nie? Het julle dan nie antwoorde nie? Die hulproep raak later ‘n onvergenoegdheid en nog later ontnugtering met en minagting van outoriteite:

- “Baie van dié wat nie gekies is nie het baie potensiaal, maar onderwysers, kinders en ouers sien dit nie raak nie of wil dit nie raaksien nie.”
  - “Dit beteken dat ons, die nie-leiers kinders, dink hulle is cool, maar hulle is eintlik die kinderagtigste mense op aarde, maar die ouers, personeel en kinders sien dit [nie] of wil dit nie sien nie. Hulle sien net die gewildheid. Ek dink dis belaglik.”
  - “Ek dink skole moet nie leiers hê nie, want almal het leierseienskappe maar die onderwysers kom dit nie altyd agter nie.”
- **Voorstelle om die situasie te verbeter**

Na 'n jaar se ervaring kon kinders daarin slaag om sekere opinies te vorm oor die onderwerp van leierskap.

Ten opsigte van taakverrigting is daar verskeie opinies wat aandui dat die toesighoudende werk van die leiers eintlik die onderwysers se werk is. Indien die onderwysers teenwoordig is, sal daar nie dissiplineprobleme wees nie. Die onderwysers behoort eintlik hulle eie terreindiens te doen. Die opinie is dat 'n onderwyser se teenwoordigheid baie probleme sou oplos:

- “Ek dink los die leiers, want hulle dink hulle is so groot omdat hy 'n leier is. So hulle moet die leiers wegvat en baie juffrouens op terreindiens sit dat hulle na die kinders kan kyk. Hulle is nie altyd mislik nie. So kry die leiers weg en kry meer juffrouens om die werk te doen.”
- “So daar moet meer juffrouens en menere op terreindiens sit.”
- “In volgende jaar dan kan die onderwysers plek vat van die leiers, want kinders moet die skool se werk doen en die skool is onderwysers se plek en dit is onregverdig.”

Dit word aangedui dat die leiers nog self kinders is wat nie die take van die leiers kan uitoefen nie en self nog toesig nodig het. Die misbruik van leiersrol word toegelaat deur die onderwysers.

In hierdie opsig is die onderwysers deel van die probleem:

“Ek wil hê dat as [die leiers] sulke goed doen moet hulle gestraf word. En die gewone kinders kan hulle ook aankla sonder probleme. Die juffrouens en menere moet ophou om hulle te beskerm. Anders is hulle ook skuldig.”

Sommige kinders is ontnugter en rapporteer 'n gesindheid van minagting, sarkasme en wantroue ten opsigte van die bedryf van die leiermodel sowel as die outoriteite wat die model instel en bestuur.

Ongeveer 35 van die 82 kinders het voorstelle gemaak om die leierskapmodel te verander. Die hoofmotief vir die voorstelle spruit uit die ervaring van uitsluiting. Die meeste voorstelle poog om “elkeen 'n beurt te gee”. Sinvolle voorstelle is onder meer:

- “elke kind kan roteer en 'n beurt kry om leier te wees”
- “gee punte vir elke kind van graad 2 af”
- “ruil leiers elke maand”
- “kies meer leiers wat mekaar kan afwissel”
- “stem/kies elke kwartaal vir nuwe leiers”
- “kies mentors/onderleiers vir leiers”
- “komitees vir meer geleenthede vir meer kinders”
- “as leiers nie hulle werk doen nie, stel nuwes aan”.



Ander voorstelle is meer radikaal:

- “daar moet/hoef/behoort nie leiers gekies/ in die skool te wees nie”
- “Die leiers/kinders doen die onderwysers/skool se werk. Los die leiers en sit die onderwysers op terreindiens.”
- “los die leierstorie dat almal kan help”
- “onderwyseres moet hulle eie terreindienswerk doen”
- “onderwysers moet die leiers se werk doen/ posisie neem”
- “onderwysers moet hulle eie werk doen”
- “onnodig vir leiers in skole”
- “stop die leiermodel”.

- **Samevatting**

Die perspektief van die kinders wat nie gekies is as leiers nie, is breedvoerig hierbo aan die orde gestel. Vervolgens word die leierskapverskynsel beskou vanuit die oogpunt van kinders wat wel as leiers gekies is.

#### 5.4.2 Resultate: Kinders wat as leiers gekies is

Die volgende resultate is gegrond op die perspektiewe en opinies van graad 7-leerders wat terugkyk op die leiermodel met 'n jaar se ervaring agter die rug. Al die verwerkte opinies en resultate is gekry van 29 van die 30 leerders wat as leiers in hulle skool aangewys is. Al die leerders kom van dieselfde skool. Die opdrag is soos volg geformuleer:

Figuur 5.2: Opdrag aan graad 7-leerders

Jou graad 7 jaar is amper verby. Tydens jou graad 7 jaar is sommige kinders gekies om leiers te wees en sommige kinders nie. Dit is 'n gewoonte vir baie jare by die skool.

Skryf nou 'n brief aan iemand met wie jy maklik kan gesels en vertel die persoon van jou ervaring om gekies te wees as 'n leier of nie gekies te wees as 'n leier nie. Vertel die persoon alles wat jy hiervan dink en voel.

Verskeie aspekte van die leierskapverskynsel en struktuur aan die laerskool beïnvloed die kind. Hy ervaar dit, het opinies daaroor en reageer bewustelik en onbewustelik op die konteks wat die leierskapmodel binne skoolverband daarstel. 'n Voorbeeld van data-ontleding word verskaf en daarna word die resultate van die inhoudsanalise weergegee.

Hierdie tema (verdeling in vriendskappe) kom na vore in die briewe wat geskryf is deur die 30 leerders wat gekies is as leiers in die tradisionele model. Aanhalinge en koderings wat gesorteer is onder die breë tema “verdeling tussen vriende” word as voorbeeld aangegee.

Tabel 5.3: Verdeling tussen vriende (Aksiale kodering ) (stap 2)

Aanhaling (primêre bron of data)	Oop kodering (stap 1)
<p>Dit was darem hope beter. Want as mens die hele tyd diens doen, ruïneer dit soort van jou vriendskappe.</p>	<p>Dienste ruïneer vriendskappe.</p>
<p>Dit was partykeer 'n bietjie hard om as 'n leier op te tree, maats voel miskien jaloers, dis nie altyd lekker om jou pouses af te staan deur te werk nie, maar dan kom al die skoolfunksies bv. revue, atletiekbyeenkomste, ens. en dan voel jy trots daarop om 'n leier te wees.</p>	<p>Moeilik om leier te wees. Maats is jaloers. Pouses opoffer is nie lekker nie.  Sekere funksies beklemtoon leierskap. Openbare funksies verskaf kollig as leier en sy voel trots.</p>
<p>Die nadele van leier wees, is jy moet altyd op jou diensplek wees en kan nie altyd saam met jou vriende en vriendinne wees [nie]..</p>	<p>Nadeel van leierskap is om verwyder van vriende te wees.</p>
<p>Toe ek as 'n leier gekies was, maar nie my beste vriende en vriendinne nie, was ek nogal teleurgestel gewees. Hulle het ook hulle deel vir die skool</p>	<p>Empatie met kinders wat nie gekies is nie/hulleself kon bewys nie.  Skeiding/verdeling van vriende.</p>

<p>gedoen.</p>	
<p>Daar was dan ook die minder lekker tye soos om diens te doen sonder vriende.</p> <p>My vriendskap het gedaal, want ek was nooit daar vir hulle nie.</p> <p>Dit het 'n goeie en slegte invloed op my lewe gemaak.</p> <p>Ek kan nie saam my familie goed doen nie en mense het gesê ek is nie meer "fun" nie.</p>	<p>Minder tyd vir vriende.</p> <p>Vriendskap het gekwyn. ("gedaal")</p> <p>Voel geïsoleer van familie.</p> <p>Nie meer "fun" nie.</p>
<p>Om elke pouse op jou diens te wees beteken dat jy baie moet opoffer omdat jy jou vriende dan baie min omtrent nooit sien nie.</p>	<p>Dienste tydens pouse verminder tyd met vriende.</p> <p>Pouses word vriendskappe uitgebou.</p>

#### 5.4.2.1 Selektiewe kodering: kinders wat as leiers gekies is

Die belewenis van die tradisionele leierskapmodel deur kinders wat as laerskoolleiers gekies is, word hieronder geskets met verwysing na emosionele fasette, regverdigheid en onregverdigheid, die realiteit van die situasie, take van die leier, die implikasie van die titel, die effek op vriendskappe, uitsluiting, verwagtings en voorstelle van die leiers.

- **Emosionele fasette**

Die oomblik van aankondiging is 'n hoogtepunt. Dit word goed onthou en is vasgelê as 'n besondere ervaring. Die “gevoel wat jy kry as aangekondig word” verwys na 'n intense oomblik van verligting, opwinding en opheffing:

- “Die aankondiging gee 'n lekker gevoel. Ek hoop darem dat volgende jaar se leiers ook die gevoel kry wat ons gekry het na ons aangekondig as leiers was.”
- “Dit was werklik een van die beste ervarings van my lewe.”

Die oomblik van blydskap en opgewondenheid word by sommige leiers vervang met ander gevoelens. Dit is die begin van 'n ambivalente emosionele disposisie. Dit word aangedui deur die volgende aanhalings:

- “Aan die begin was ek baie opgewonde. ‘Cool, ek is 'n leier,’ maar alles was nie maanskyn en rose nie.”
- “Aan die begin het ek gedink, wow, ek is 'n leier, maar toe nadat al die ‘fun and laughter’ verby was, was ek teleurgesteld, want dit was nie meer lekker nie.”

Daar is goeie begroning in die data dat die gedagte van “om ‘n leier te wees” goed, lekker, ‘n eer en wonderlik is, maar dat dit met besware gepaard gaan. Die besware word gebaseer op die opofferings wat gemaak moet word, werk wat gedoen moet word, maar veral op die onregverdigheid van die model wat maats uitsluit van die wonderlike ervaring.

Sommige leiers voel skaam en skuldig teenoor hulle maats. Dit asof dit vir hulle verkeerd is om ‘n leier te wees, want hulle laat hulle maats in die steek. Die maat kan nie deel in dieselfde ervaring nie. Dit word versterk met die ervaring dat nie-leiers die leiers verwyd dat hulle gekies is:

- “Dit het baie moed geverg om dit wat ek nou vir jou gaan vertel te kan uitkry. Toe ek gekies is as ‘n leier was ek baie bly, maar toe ek sien hoe huil ander kinders het ek baie sleg gevoel en gedink dit is onredelik en onregverdig ... ”;
- “Baie kinders wat goed presteer het, het nie leiers geword nie en dit was ook nogal onregverdig. Hulle het goeie leierseienskappe gehad, maar het geen erkenning daarvoor gekry nie. Toe ek as ‘n leier gekies was, maar nie my beste vriende en vriendinne nie, was ek nogal teleurgestel gewees. Hulle het ook hulle deel vir die skool gedoen.”

Ander is verwaand en baseer die leiersposisie suiwer op persoonlike vermoëns en prestasie. Diegene is van mening dat hulle dit verdien en die voordele daarvan soveel as moontlik moet en kan benut:

“Leiers is die beste ding na gesnyde brood wat hierdie skool getref het. Hulle gee die kinders iets om na op te sien. Hulle stel altyd ‘n goeie voorbeeld en skep orde.”

Leiers is intens bewus van die posisie van die nie-leiers. Laasgenoemde word aangemoedig om hard te werk en moed te hou – dalk is daar in die hoërskool kans om hulleself te bewys – en te vertrou op God want Hy weet die beste. Daar is 'n oormaat van empatie vir hulle nie-leiermaats wat hulleself “nie kon bewys nie”. Hulle maats se hartseer word deur hulleself gevoel.

Aan die een kant dui sommige leiers aan dat dit die wonderlikste ervaring in hulle lewe is om gekies te wees. Dit is 'n groot eer en genot, soos geen ander nie. Om leier te wees is ten spyte van die ambivalente gevoelens 'n uiters aangename en lonende ervaring wat kinders spesiaal laat voel, 'n oormaat van erkenning verskaf en selftrots kweek:

“Om 'n leier te wees was 'n eer, en ek het trots gevoel. My jaar was positief. Dit was baie lekker om saam [met] my vriende en vriendinne te werk en speel.”

Aan die ander kant is daar diegene wat wens dat hulle nooit gekies is nie, en spyt is oor hulle posisie as leier. Die ekstreme aversie word in die volgende aanhaling gereflekteer:

“ Mens sal dink dat ek nie sou fout vind met die ou model nie, maar ek het dit gehaat met 'n passie.”

Die gevolg is 'n gevoel van magteloosheid omdat dit onmoontlik is om eervol uit die leiersposisie te kom. Die leier is vasgevang in die rol as leier.

Vrees speel ook 'n rol in die emosionele funksionering van leiers. Die verwagtings wat gestel word blyk hoog wees. Die vrees word uitgespreek dat hulle nie aan die verwagtings gaan voldoen nie en die onderwysers gaan teleurstel. Dit word veral vir die kinders bevestig deur die kollektiewe blamering van leiers indien dissipline nie voldoende is nie. Leiers is ongemaklik met

die kritiek en blaam wat op die groep gerig word en nie individueel aan die oortreders gerig word nie:

- “Leiers word ook voorgetrek. Maar hulle word ook op gepik.”
- “Ek was bang vir waarskuwings.”
- “Ek het die hele jaar my diens gedoen en hard gewerk, maar ek moes ook die hele jaar saamleef met die kritiek van ander teen sommige van die leiers, maar daar is altyd met ons almal as ‘n groep geraas.”
- “Die onderwysers het ons ook nie juis geondersteun nie. As jy net ietsie verkeerd doen, kry jy raas en word daar gegil ‘kyk wat doen ‘n leier.’”

So ‘n kind voel verontreg en kwaad. Die frustrasie wat opgesluit is in die opmerking is tasbaar.

Leiers moet voorts die jaloesie van medeleerders verduur. Daar is baie opinies oor hoe ‘n leier behoort op te tree en elke nie-leier het sy eie opinie van hoe leiers behoort op te tree. Gereelde kommentaar en gedrag wat die leiers se optredes bevraagteken en uitdaag is aan die orde van die dag. Leiers is oormatig selfbewus van hulle leierstatus. Dit verhoog die vlak van ang en skep selfs ‘n depressiewe gemoed:

- “Dit was partykeer ‘n bietjie hard om as ‘n leier op te tree, maats voel miskien jaloers, dis nie altyd lekker om jou pouses af te staan deur te werk nie, maar dan kom al die skoolfunksies bv. revue, atletiekbyeenkomste, ens. en dan voel jy trots daarop om ‘n leier te wees.”
- “Ek kan nie saam my familie goed doen nie en mense het gesê ek is nie meer fun nie (nadat ek leier geword het).”



Die verlies aan vriende en sosialisering tydens skooltyd as gevolg van die aktiwiteite en belange van die nuwe leierssubgroep is 'n groot bron van frustrasie:

- “As mens die hele tyd diens doen, ruïneer dit soort van jou vriendskappe.”
- “Daar was dan ook die minder lekker tye soos om diens te doen sonder vriende. My vriendskap het gedaal, want ek was nooit daar vir hulle nie.”
- “Om elke pouse op jou diens te wees beteken dat jy baie moet opoffer omdat jy jou vriende dan baie min omtrent nooit sien nie.”

- **Regverdigheid/onregverdigheid**

Onregverdigheid is die mees begronde en emosioneel gelaaide tema in die data van die leiersgroep. Daar is 25 verwysings en 37 aanhalings oor onregverdigheid en die antiese, naamlik regverdigheid, in die 29 protokolle. Die grootste onreg vir die leiersgroep is die feit dat hulle beseft dat daar verskeie ander kinders is, soms van hulle boesemvriende, wat ook leiers kon en moes gewees het. Dit is kinders wat dit ook verdien om “leier” genoem te word. Die belang van die formele titel spreek weer vanself. Hulle moet met die onreg teenoor hulle maats saamleef vir die volle jaar. Die feit dat die tema aan die einde van hulle diensjaar so prominent deel van die groep se kollektiewe psige is, verdien aandag:

- “Aan die ander kant is daar persone wat dink dat hulle eerder leiers kan wees en het sodoende hulle allerbeste gedoen om 'n leier te wees en is dan nie een nie. Daarmee stem ek saam, maar solank jy net jou heel beste gee en doen sal God die res doen, en as jy dan nie 'n leier word nie, behoort jy te weet dat God net jou beste van jou verwag en niks meer nie. Jy kan dalk in die hoërskool 'n leier word en dié wat in die laerskool 'n leier was kan dalk nie een in die hoërskool word nie.”

- “Ek was ‘n leier self en het goed daaroor gevoel, maar ons was baie bevoordeel.”

*Onreg* in hierdie konteks verwys na die uitsluiting uit die leierskapmodel van vriende en “kinders wat dit verdien”. Binne die konteks van die leiers se gesprek verwys *uitsluiting* altyd na die uitsluiting van nie-leiers. Die verwydering van vriende is ‘n aparte tema (sien 5.4.2.1.6). Die persepsie is:

- Nie-leiers kon net sowel ook leiers wees want hulle help soms hulle leiermaats dienste doen.
- Goeie kinders wat ‘n goeie voorbeeld stel is nie gekies nie.
- Kinders met potensiaal is nie ‘n kans gegun om hulleself te bewys as leiers nie.
- Presteerders (maats) het nie leiers geword nie en geen erkenning gekry vir hulle leierseienskappe nie.
- Maats se allerbeste pogings is nie beloon met leierskap nie.
- Leiers is gekies op grond van hulle gewildheid en “coolness”.

‘n Argument wat aangevoer word om die onreg verder te motiveer verwys na die getal leiers wat gekies word. In hierdie skool word daar 15 seuns en 15 dogters gekies as leiers. Dit is daarom onregverdig om byvoorbeeld die 16de dogter of seun op die kieslys uit te sluit ten spyte daarvan dat hy of sy ook ‘n goeie kandidaat is.

Die oorheersende emosie wat ervaar word in reaksie op die voor die hand liggende onreg is *skuld*. Ter illustrasie skryf ‘n leier soos volg aan ‘n maat:

“Dit het baie moed geveg om dit wat ek nou vir jou gaan vertel te kan uitkry. Toe ek gekies is as ‘n leier was ek baie bly, maar toe ek sien hoe huil ander kinders het ek baie sleg gevoel en gedink dit is onredelik en onregverdig [teenoor jou] ... ”

Sommige leiers ervaar dat hulle as’t ware die maats in die steek gelaat het deur gekies te word. Die gevoel van skuld word sodanig ervaar dat voorstelle voortdurend gegeneer word om dit op te hef (sien voorstelle in 5.4.2.1.9).

Aan die ander kant is daar, weliswaar in die minderheid, diegene wat meen dat die leierskapmodel regverdig is. Die leierskaptitel word verdien en is toegeken op grond van vermoë, verdienste, prestasie en harde werk:

- “Dit is NIE onregverdig teenoor kinders wat nie leiers geword het nie, ander staan net uit as leier en kan net beter leiding neem as ander.”
- “Almal wil graag leiers wees, maar ongelukkig kan daar net ‘n paar gekies word. Dit is wel regverdig omdat sommige kinders uitstaan as leiers m.a.w. hulle kan leiding neem, dan is daar ander wat maar eerder tevrede is om te volg”.

Die ekstreme polariteit van die regverdigheidsdebat is die kinders wat die voordele van die model voluit tot hulle voordeel geniet en gebruik. Dit is ‘n egosentriese benadering – moontlik ‘n ouderdomstoepaslike benadering – wat geensins die implikasies van sy gedrag in berekening bring nie:

- “Die leiers is regverdig ... want ‘n mense gaan op leierskampe en dit is lekker om 5 minute voor die tyd te loop om vir jou kos te gaan koop anders moet jy in die ry

wag. Die negatiewe punte van 'n leier is as 'n kind seerkry moet jy hom gaan help, jy moet altyd op jou diens wees en mag nooit pouse gaan hou nie.”

- “Party voordele is by die snoepie, kan jy by die kantdeur koop en nie so lank in die tou staan nie.”
- “Die model werk goed en regverdig, BEHALWE as ons self gaan stem, stem ons vir ons pelle en nie vir wie ons regtig dink moet leiers wees nie.”

Leiers is magteloos ten aansien van die klagtes wat hulle oor hulle eie groep het. Die voorstelle wat hulle genereer en wat eintlik voor die hand liggend is, kan nie uitgevoer word nie. Self het die leiersgroep nie die outoriteit nie. Die strukture wat die leierskapmodel gestand hou is rigied. Dit is strukture wat reeds dekades so funksioneer. Die volgende aanhaling illustreer dit:

“Al wat nodig is, is 'n baie beter dissiplinemodel vir die leiers. Hoekom moet ons die hele jaar sukkel met sommige leiers wat nie hulle deel doen nie en daar sit 'n hele aantal nie-leiers met wonderlike leierseienskappe, maar hulle moet die hele jaar daar sit terwyl ander leiers nie hul kant bring nie en hul mag misbruik.”

Die uitreagerende gedrag van leiers, naamlik “om fun te hê”, “ons kon nie meer langer soet wees nie”, “die kondoom-episode”, “die juffrou-word-nat-episode”, ensovoorts moet verstaan word teen die agtergrond waarbinne hulle moet funksioneer. Dit is waarskynlik die aanvaarbaarste wyse om te reageer op die inperkende, dwangmatige struktuur van die leierskaptrouk.

- **Die realiteit**

Die aanvanklike persepsie van leierskap wat deur skool, gemeenskap en kinders geskep word tot die dag voordat die kinders gekies word, is verskillend van die kinders se persepsie van leierskap na die jaar van ervaring in die rol. Die aanvanklike persepsies en aannames van leerderleiers soos in die data geïdentifiseer is soos volg:

- Leierskap is 'n uitsonderlike prestasie en jy kan jousef as 'n leier beskou as jy gekies word. Kinders wat nie gekies word nie, is van nature volgelinge. Almal wil graag leiers wees, maar net 'n paar het die eienskappe en word gekies.
- Voorbeeldigheid, prestasie, harde werk en intellek het tot gevolg dat jy gekies word. As 'n mens gewerk het vir jou ideaal, en dit bereik het, hoekom moet jy sleg voel oor die ander wat dit nie bereik het nie?
- Leiers het spesiale status in die oë van onderwysers, skoolkinders, hulle ouers en die gemeenskap. Dit is 'n trotse prestasie. 'n Mens voel en is belangrik as jy 'n leier is. Leiers is belangriker as nie-leiers.
- Leierskap is 'n aanduiding van die begin van 'n blink toekoms. As jy reeds op laerskool 'n leier is, waar gaan jy nie wees as jy groot is nie!
- Leierskap is harde werk, maar 'n groot eer soos geen ander aktiwiteit nie.
- Om leier te wees is om 'n rolmodel vir ander kinders te wees. Dit gee ander kinders iets om na op te sien. Leiers word deur kinders gekies, hulle weet wie leiding kan neem en aanvaar dit. Leiers is verhewe bo ander kinders en gewone kinders kan opsien na leiers.
- Leiers moet voorbeeldig wees, mag nie meer stout wees nie en is nodig om dissipline te handhaaf.

- God het 'n wil met alles: indien ek gekies word, is dit God se wil. Die feit dat ek gekies is beteken ek het my bes gedoen en hard gewerk en die Here beloon my daarvoor. As ek nie gekies sou word nie, is dit die wil van God (Dankie tog dis net nie ek nie, Here!).

Die realiteit is egter anders as die persepsie wat voorgehou word. Dit is gevul met ambivalente ervarings en verrassings. Leiers is ontnugter met hulle eie groep. Die aanname is dat die groep 'n goeie voorbeeld en modelgroep is. Die eerste ontnugtering is as die groep homself evalueer en sien dat daar ander kinders is wat beter aan die vereistes voldoen en nie gekies is nie. Die aanvanklike aannames wil nie stand hou nie. Die gevolg is dat daar kommentaar gelewer word oor die manier waarop leiers gekies word. Soos die jaar vorder raak die groep bekend vir die dubbele standaarde wat deur sommige van sy lede toegepas word. Die verwysings na die misbruik van mag en onregverdigheid is deurlopende en deeglik begronde temas. Dit dra by tot die komplisering van die eens ooreenvoudige idealisering van leierskap – voorwaar 'n moeilike en komplekse ervaring om te integreer en uit sin te maak:

- “Sommige van die leiers het 'n bietjie hand uitgeruk in die laaste kwartaal, want hulle was keelvol en wou 'n bietjie fun (stout) gewees het, want dit is nie maklik om die hele jaar soet te wees nie. Ek dink dan ook dat party van die leiers liewers gewens het hulle was nie leiers nie.”
- “Die leiers dink ook hulle is altyd reg en as jy hulle te na kom dan backchat hulle jou, soos bv. die gel in die hare wat die leiers moet uitvryf, maar in die meanwhile gebruik hulle ook gel.”
- “Baie, dink ek, het 'n slegte voorbeeld vir jonger kinders gestel, deur hulle swak te gedra en nie hulle huiswerk en opdragte uitvoer nie. En 'n veer voel vir onderwysers, vir julle het hulle geen respek nie. Ek voel baie van die kinders is

gekies op grond van gewildheid en kinders het vir hulle gestem meestal omdat hulle 'cool' is."

- "Daar was baie kinders wat leiers was wat droog gemaak het. Hulle het waarskuwings gekry, maar niks het gebeur nie."

Leiers is ook ontnugter met die realiteite van die take wat aan hulle opgedra word. Die meeste werk is toesighoudend van aard. Dienste word beskryf as "onnodig"; "belaglik"; dienste ruineer vriendskappe"; "toilette oppas is nie leierskap nie" "dienste is harde werk en aanhoudend" en "moeg daarvoor". Dit berooft hulle van hulle normale skoolroetines soos kuier in vriendegroepe, speel, onafhanklikheid van beweging en vryheid. Skielik is daar kontrole, beheer oor ander en die self, reëls oor waar elkeen moet wees en wat gedoen moet word.

Leiers ervaar ook skielik op 'n kragtiger wyse as voorheen die verskynsel van kollektiewe verantwoordelikheid wanneer die groep verantwoordelik gehou word vir die dissipline en gedrag van die skool se kinders en hulle eie groep. Die groep en individue sal dikwels die aanklag teen hulle hoor dat hulle leiers is, en veronderstel is om sodanig op te tree. Dan kom die geheime versugting dat "ek wens dat ek nie gekies is as leier nie".

Die volgende kritiese opinie oor die werk van die leier is van waarde:

"Ek het geen kans gehad om regtig 'n groep mense te lei nie. Ek dink dat 'n leier nie iemand is wat badkamers moet oppas nie."

Vir hierdie kind verskil die aanvanklike persepsie van leierskap en die dag-tot-dag belewenis van die werk van die skoolleier.

Ten spyte van al die besware beskou die meeste leiers hul leierskap as 'n eer en kan hulle met trots terugdink aan 'n wonderlike jaar. Om die leierskaptitel prys te gee op grond van die veelvuldige klagtes is ondenkbaar. Die prestige en geassosieerde voordele aan die posisie oorskadu alle negatiewe aspekte.

- **Take**

Die leiers se werk is hoofsaaklik toesighoudend van aard. Hulle is verantwoordelik om dissipline te handhaaf. Dit impliseer dat die leiers die oë en ore van die outoriteit moet wees. Leiers ontvang die outoriteit om vir kinders te sê wat is reg en verkeerd, te sorg dat kinders die reëls van die skool nakom en debiete te skryf vir diegene wat nie luister nie. Die fokus van leiers is dus uitwaarts, weg van hulleself na die beheer en organisering van ander kinders se gedrag. Hulle moet die “kinders oppas”. Die dilemma is egter dat die take uitputtend, vervelig en aanhoudend raak. Indien dit nie konstant uitgevoer word nie, is “meneer teleurgesteld in die leiers”. Die diensroetines se snykante is die verlies aan maats, vryheid en speel. Kinders raak moeg en ongemotiveerd. Die volgende aanhalings gee 'n aanduiding daarvan:

- “Die negatiewe punte van 'n leier is, as 'n kind seerkry moet jy hom gaan help. Jy moet altyd op jou diens wees en mag nooit pouse gaan hou nie.”
- “Ek kan nie 'n normale pouse hê nie.”
- “Ons het aan die begin [saam met 'n ander leier] by die graad 1, 2, 3 diens gedoen, vir 2 kwartale. Mens raak keelvol vir kleintjies in daardie tyd.”
- “Daar was ook slegte dinge soos om elke pouse jou diens te doen, en die juffrouens wat op jou pik.”
- “Ek self dink soms party dienste wat ons het, is onnodig en dit is niks lekker om geen pouse te hê nie en nie eers handjie-tennis kan speel nie.”



- “Die dienste van leiers is ook belaglik. Ons moet vir 2-3 weke op 1 plek staan en ons mag nie eers speel nie.”

Daar is take wat groter aansien en status het en gesog is om te doen. Openbare funksies soos atletiekbyeenkomste, saalbyeenkomste en spesiale geleenthede wissel die vervelige ordereelings verantwoordelikhede af. Die volgende aanhaling reflekteer dit:

“Dit was partykeer ‘n bietjie hard om as ‘n leier op te tree, maats voel miskien jaloers, dis nie altyd lekker om jou pouses af te staan deur te werk nie, maar dan kom al die skoolfunksies bv. revue, atletiekbyeenkomste, ens. en dan voel jy trots daarop om ‘n leier te wees.”

- **Titel**

“Ek is gekies as ‘n leier” is ‘n stelling waarmee bykans elke leier sy/haar brief begin. “Ek is” is ‘n eksistensiële uitdrukking wat aan die kind ‘n bepaalde sekerheid van ‘n identiteit gee. Die volle implikasies van die leierstitel kan slegs afgelei word. Die selfvoldaanheid, tevredenheid en sekerheid word gereflekteer in die data:

“Ek weet ek is gekies om ‘n leier te wees. Hou dit so. Die kinders wil van kleins af ‘n leier wees. Hoekom wil jy dit teen om hou? In enige iets moet jy werk vir dit. So as jy leier wil wees, moet jy werk vir dit.”

Leiers ervaar hulleself as belangrik vir die skool. Hulle word oor die algemeen meer aangespreek en ontvang opdragte van onderwysers op grond van die feit dat hulle gekose leiers is. Die klagte is dat hulle alles doen, maar in die “alles doen” is die ervaring van belangrikheid en onmisbaarheid opgesluit.

Leiers ervaar en ontdek die krag van die leierstitel en die mag van ‘n posisie. Dit bring voordele deurdat reëls gebuig kan word om hulleself te pas. Die outoriteit wat die rol bied is hoogs aantreklik. Onderwysers luister na die leiers, praat met leiers en gee hulle deelname in hulle werk deur taak opdragte. Medeleerders luister vir hulle en die “titel” kry reg wat hulle as individue nie sou regkry nie. Hulle ontdek dat mag help om dinge reg te kry. Die outoriteit van die leierstitel word geïnternaliseer en daar word geëksperimenteer met die limiete wat die rol bied. Die volgende aanhaling illustreer laasgenoemde:

“Party leiers gebruik hul mag / posisie as leier om dalk dinge reg te kry wat die kind wat nie ‘n leier is nie, nie sal kan reg kry nie – dis net soms.”

Die impak van die titel “leier” blyk intens te wees. Leiers verwys na hulle maats wat ‘n hoë dunk van hulleself kry en hulleself as verhewe bo ander beskou. Verdere eksperimentering met die rol vind dikwels plaas. Die klagtes van “misbruik van mag” en “dubbele standaarde” moet dalk beskou word binne die konteks van eksperimentering van die nuwe rol en die outoriteit wat dit bied.

Die titel het ook emosioneel versteurende implikasies. Iets daarvan word in die volgende aanhaling geïllustreer:

“My vriendskap het gedaal, want ek was nooit daar vir hulle nie. Dit het ‘n goeie en slegte invloed op my lewe gemaak. Ek kan nie saam [met] my familie goed doen nie en my mense het gesê ek is nie meer fun nie. Ek kon nie meer stout gewees het nie. Ek was bang vir waarskuwings. Dit het my nie meer positief laat voel nie.”

Verhoogde selfbewustheid spoel deur na die res van haar emosionele en sosiale verhoudings. Volgens haar ouers is sy nie meer spontaan nie. Sy is nie meer “fun” nie. Sy is en voel verwyder van haar familie. Sy verduidelik haar verliese: aan die een kant is daar die “high-flyer life” saam met die nuwe subgroep. Maar dit bepaal tot ‘n mate ‘n onnatuurlike nuwe konteks wat aanpassings impliseer. Aanpassings gaan gepaard met gemoedsversteurings. Dit blyk dat haar nuwe rol haar in konflik bring met haarself en haar gesin. Sy was bang sy misluk, en prestasie-angs het ‘n inperkende impak. Sy lewer self kommentaar daarop dat haar vrees haar nie meer positief laat voel het nie. Die kind praat van ‘n slegte negatiewe ervaring waarvoor sy nie woorde het om dit mooi te beskryf nie.

Verskeie vaardighede wat aangeleer is, word egter ook gerapporteer: Daar is geleer om in ‘n span saam te werk; ander mense te vertrou; dat mense my nie “rondshunt” nie; wat dit behels om pligsgetrou en geduldig te wees met onbelangrike take soos byvoorbeeld die diens by die badkamers; om onafhanklik te wees en op my eie voete te staan; om besluite te neem; om uithouvermoë te hê; en om verantwoordelik te wees.

‘n Verhoogde selfbewustheid word gerapporteer. Leiers is voortdurend bewus van hulle nuwe en veranderde status. Leiers is bewus daarvan dat hulle anders is as die res van die leerders. Die selfbewustheid het implikasies vir denke, emosionele reaksie en gedrag. Dit plaas soms ‘n demper op sommige leerders se gedrag. Spontaneïteit word ingeboet. Leiers is bewus daarvan dat hulle dopgehou word. Hulle leef as’t ware as of ander mense vir hulle kyk. Later raak hulle

gewoond daaraan of gewoon keelvol daarvoor. Dit is dan wanneer daar gerapporteer word dat hulle moeg is om soet te wees, en stout is om “fun” te hê en “uit te breek”.

- **Vriendskappe**

Die volgende aanhalings verteenwoordig ‘n prominente tema in die data:

- “Om elke pouse op jou diens te wees beteken dat jy baie moet opoffer omdat jy jou vriende dan baie min omtrent nooit sien nie.”
- “Daar was dan ook die minder lekker tye soos om diens te doen sonder vriende.”
- “My vriendskap het gedaal, want ek was nooit daar vir hulle nie.”
- “As mens die hele tyd diens doen, ruïneer dit soort van jou vriendskappe.”
- “Toe ek as ‘n leier gekies was, maar nie my beste vriende en vriendinne nie, was ek nogal teleurgestel gewees. Hulle het ook hulle deel vir die skool gedoen.”

Die aanwysing van leiers bring ‘n kunsmatige verdeling tussen spontane vriendegroepe en vriendskappe wat oor ‘n tydperk gevorm is. Die begeerte om saam met die natuurlike vriendegroep te wees is in konflik met die status en erkenning wat gepaard gaan met die leierstitel. Die volgende aanhaling illustreer dit:

“Om elke pouse op jou diens te wees beteken dat jy baie moet opoffer omdat jy jou vriende dan baie min of omtrent nooit sien nie. Ek voel net dit is te veel om te verwag van die leiers. Aan die ander kant is dit hartseer om nie ‘n leier te wees nie.”

Die keuse is tussen om ‘n leier te wees en te verduur dat jou vriende min gesien word, of om nie ‘n leier te wees nie en meermale saam met vriende te speel. Om vriende te akkommodeer sou

betekende dat die leierstitel prysgegee moet word en dit sou ook hartseer ten gevolg hê. Dit is 'n verloor-verloorkonfliksituasie waarbinne die leier vir die jaar moet leef en waarvoor hy/sy oplossings moet genereer.

- **Uitsluiting**

Die verkiesing van leiers skep 'n elite subgroep in graad 7-geledere. Soos reeds beskryf hierbo, maak dit 'n snit tussen vriende en beïnvloed dit die verdere verloop van vriendskappe. Die twee subgroepe is die leiers aan die een kant en nie-leiers/volgelingen aan die ander kant.

Elke groep ontwikkel sy eie waardes, norme en kohesiekragte. Anders as die nie-leiers is die leiersgroep 'n nuut gestigte subgroep en baie energie word gespandeer om die groep te vestig. Daar is 'n leierskamp, leiersvergaderings, en 'n leiersafsluitingsfunksie, en waarskynlik baie ander geleenthede waar die groep aangespreek word, verantwoordelik gehou word, "gepick word op", en geblameer word. Dit dra by tot groepkohesie en groep lewe. Die volgende aanhalings bevestig dat onder andere bevoorregting bydra tot groepinstandhouding en wedersydse ondersteuning:

- "Ek was self 'n leier en het goed daarvoor gevoel, maar ons was baie bevoordeel."
- "Dis 'n goeie model soos dit met ons gewerk het, maar die leiers moet net nie altyd bevoordeel word nie."

Vanweë die lidmaatskap aan die groep word nuwe maats gemaak. Die volgende aanhaling illustreer dit:

“Deur die jaar het ek nuwe maats gemaak met van die ander leiers, wat ek onder normale omstandighede nie sou nie.”

Subgroeppvorming vind ook plaas binne die leiersgroep. Die hoofleiers en gewone leiers is struktureel ongelyk. Die verskynsel dra by tot kompetisie, jaloesie, en fantasieë oor mekaar. Konflik is onvermydelik. Die kinders se interpersoonlike onvermoëns dra by tot die lomp hantering van konflik en selfs die eskalاسie daarvan. Die volgende aanhalings dui op die konflik tussen leiers en hoofleiers:

- “Hoekom moet ons gewone leiers diens doen as die hoofleiers net gou-gou kyk of almal diens doen en dan pouse hê?”
- “Die meeste van die tyd het hulle daarmee weggekom en net so nou en dan het die hoofleiers hulle aangekla.”
- “Die hoofleiers het baie maal nie hulle diens gedoen nie [die leiers se dienste gekontroleer nie] en hulle is nooit aangekla nie.”
- “Ons hoofseun het op ons geskreeu as ons net bietjie weg van ons diensplek staan. Ek weet hy’t probeer om regverdig te wees, maar hy was nie so hard op sy beste vriend nie.”
- “Wat ook onregverdig was is dat die gewone leiers al die werk moes doen, maar die hoofleiers het niks gedoen nie m.a.w. hulle het die naam gehad, maar ons [die leiers] moes al die werk doen.”

- **Verwagtings**

Leierskap stel eise aan die kinders. Die skool stel verwagtings waaraan die leiers moet voldoen ten opsigte van die funksionering van die skool. Die bestuurspan stel ook eise en verwag dat take uitgevoer sal word . Ongeskrewe gedragskodes geld ook vir leiers. Indien die leier nie voldoen aan die standarde en eise wat deur bestuur gestel word nie, word afkeuring uitgespreek teenoor die leier. Die volgende aanhaling illustreer dit:

“Persoonlik dink ek dat daar druk op jou is om te presteer en as jy nie presteer nie dan is jy ‘n slegte leier.”

Om leier te wees moet die leier nog meer presteer om te voldoen aan die verwagtings, anders word die leier beskuldig van swak leierskap. Leierskapprestasie word ondergeskik gestel aan die suksesvolle uitvoering van orde en dissiplinêre funksies van die skool. Leiers ervaar dat die onderwysers hulle nie verstaan en ondersteun nie. Die volgende aanhalings gee ‘n aanduiding daarvan:

- “Die onderwysers het ons ook nie juis geondersteun nie. As jy net ietsie verkeerd doen, kry jy raas en word daar gegil ‘kyk wat doen ‘n leier.’ ”
- “Ek as leier dink in ‘n mate dat leiers nie reg opgevat word nie, want daar word op ons gepik.”
- “Die skuld word vir ons gegee en alles word van ons verwag.”

Leiers is ook die pronkstuk van die skool en word gebruik as ‘n bemarkingsprodukt. Die skool wil graag sy beste kinders gebruik by spesiale funksies sodat enige verleentheid beperk kan word. Dit verhoog die soms onverstaanbare druk op die leerlingraad.

- **Voorstelle**

Bykans elke kind het alternatiewe voorstelle om die “probleem” van leierskapmodel te probeer oplos. Dit lei onvermydelik tot die vraag waarom daar op alternatiewe gefokus word. Wat stimuleer dit? Wat is die rol van die voorstelle?

Die leiers se voorstelle draai dikwels om die oplossing vir dinge wat hulle as moeilik ervaar het van die jaar. Afwisseling van dienste, die inbou van rustydperke en meer hulp van nie-leiers om dienste te doen, is sinvolle voorstelle. Ander alternatiewe is:

- Kies elke kwartaal nuwe leiers.
- Kies meer leiers.
- Gee almal ‘n geleentheid om ‘n leier te wees.
- Los die leierskapding / moenie leiers kies nie.
- Onderwysers se stem moet belangriker wees tydens stemming.
- Prosedures moet ingestel word om die dienstermyn te verkort.
- Rotasie van dienspunte onder leiers om verveling te voorkom.
- Slegs graad 6-kindere moet stem aangesien hulle die maats die beste ken.

Voorstelle is ook gestimuleer deur die onregfaktor. Die intensiteit van ongemaklike gevoelens teenoor maats wat nie leiers geword het nie, word verminder deur die illusie dat die voorstelle die onregverdigheid sal verminder.



- **Samevatting**

In hierdie afdeling is daar gefokus op laerskoolleiers se belewenis van hulle leierskap, teenoor die belewenis van die nie-leiers wat in die vorige afdeling uiteengesit is. In die volgende afdeling word daar aandag gegee aan die resultate wat uit die fokusgroepe verkry is.

## **5.5 RESULTATE: NUWE LEIERSKAPMODEL**

In hierdie afdeling word daar eerstens 'n agtergrond geskets van die fokusgroepe (5.5.1) ter wille van 'n oriëntasie van die bespreking. Daarna word daar aandag gegee aan die selektiewe kodering van die fokusgroepe (5.5.2), met spesifieke verwysing na leierskapdimensies (5.5.2.1), die implementering van die nuwe leierskapmodel (5.5.2.2), intrapsigiese fasette by die kinders (5.5.2.3), interpersoonlike fasette (5.5.2.4) en voorstelle en kommentaar rakende leierskap (5.5.2.5).

### **5.5.1 Agtergrond**

Die 12 fokusgroepe is gedoen met 85 kinders uit die totale graad 7-groep van 140 kinders (61% deelname) wat aan die nuwe leierskapmodel deelgeneem het. Vir die skool is die nuwe model 'n eerste. Die doel van die onderhoude is om genoegsame inligting te verkry om die impak en ervaring van die nuwe leierskapmodel op die kinders te verkry. Die temas sal vergelyk word met die resultate van die leiers van die vorige jaar wat deel was van die tradisionele leierskapmodel.

Sewe onderhoude is gevoer in die middel van die jaar en vyf aan die einde van die jaar, net voor die skool gesluit het. Die groepe in die middel van die jaar het nog nie die volle siklus van die nuwe model deurgegaan nie. Komitees is reeds vir die tweede keer geroteer. Daar was egter onsekerheid oor die finale leiersverkiesing wat die hoëprofielleiers sou aanwys. Die kinders in die laaste onderhoude het deur die hele proses gegaan en was gereed om die laerskool te verlaat.

‘n Voorbeeld van aanhalings en koderings wat gesorteer is onder die breë tema “Balkies” word as voorbeeld aangegee. Daarna sal temas wat geïdentifiseer word nadat ‘n inhoudsanalise wat op die 12 stelle inligting gedoen is, in detail bespreek word.

Tabel 5.4: Balkies (Aksiale kodering) (stap 2)

Aanhaling (primêre brondokument)	Oop Kodering (stap 1)
<p>GROEP: Almal het balkies.</p> <p>DOGTER: Almal het ‘n komiteebalkie, dan kry die voorsitters ‘n skoolraadbalkie, en ‘n dagbestuurbalkie ... die dagbestuur dra drie balkies.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alle graad 7-leerders dra balkies.</li> <li>• Komiteebalkies</li> <li>• Voorsitter- en skoolraadbalkie</li> <li>• Dagbestuurbalkie</li> <li>• Hoeveelheid balkies bepaal hiërargiese vlak</li> </ul>
<p>Dogter: Ons het hierdie balkies van voorsitter, dagbestuur en skoolraad, maar die voorsitters van elke komitee, hulle het ook ‘n voorsitter in die skoolraad soos die Sindelikhedskomitee en so, en ek bedoel almal het dieselfde balkies. So hulle luister nie eintlik vir jou nie want hulle weet nie wie is wie nie. As jy vir hulle sê hoor hier gaan staan in die ry dan sê hulle vir jou hoekom moet ek vir jou luister want jy is nie ‘n leier nie. As jy vir hulle sê</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die tipe balkies verwys na die vlak van gesag wat aan die kind toegeken is.</li> </ul>

<p>maar ek is in die skoolraad en dit is 'n leier, dan lag hulle vir jou en stap aan.</p>	
<p>Ja, want jy moet eintlik jou balkie dra sodat die juffrouens kan sien in watse komitee jy is. Die juffrouens mag nie vir die, sê nou maar die Sindelikhedskomitee sê hulle moet gaan help met die sport, om die rugbybaan reg te kry vir die sport nie. Dan kan hulle darem sien op die balkies, oukei, daardie kind is 'n Sportkomiteelid, so ek kan vir hom gaan vra om die rugbyveld solank reg te kry ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Balkies identifiseer die komitee.</li> <li>• Balkies bepaal werksbeskrywing.</li> <li>• Balkies sorteer en organiseer die onderskeie subgroepe.</li> </ul>
<p>Party van die kinders wil graag die balkies hou maar ons mag dit nie koop nie. Dan maak hulle asof hulle die balkie weggooi en betaal dan R15-00.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Balkies simbolies waardevol vir die toekoms.</li> </ul>
<p>Die kinders luister ook nie vir enige persoon nie. As hy sê ek is skoolraad luister die kinders nie vir hom nie. Die balkies is daar sodat die kinders kan sien hy is op die skoolraad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Komiteebalkie = geen invloed, geen magte.</li> <li>• Skoolraadbalkie = invloed, kinders luister.</li> </ul>

## 5.5.2 Selektiewe kodering: fokusgroepe

### 5.5.2.1 Leierskapdimensies

Onder die dimensies van leierskap is daar sprake van onvervulde ideale, simbole, die werk van leiers en die titel van 'n leier. Hierdie aspekte word hieronder breedvoeriger beskryf.

- **Die onvervulde ideaal**

Die konstante tema in alle gesprekke is die ongelooflike strewe en ideaal om die ewige leier te kan word/wees. Die persepsie is dat die enigste leierskapaanwysing wat werklik op die langtermyn iets werd is, die aanwysing van die hoëprofielleiers is. Sommige kinders is onder die indruk dat onderwysers die aanwysing gaan doen. Ander besef dat kinders en onderwysers die verkiesing sal doen. Die vorige kwartale se aanwysings as voorsitters of dagbestuur word onderspeel en is nie regtig ter sake nie. Die hoëprofielaanwysing is van waarde want dan word die regtige/ware leiers aangewys. Dit is byvoorbeeld 'n voordeel om as hoëprofielleier na die hoëskool te gaan. Die mening is dat indien 'n kind as 'n hoëprofielleier na die hoëskool gaan, hy vinniger geken, raakgesien en gebruik gaan word. Dit het weer implikasies vir bekendheid wat later weer 'n rol sal speel in die verkiesing van leiers in die hoëskool. Hierdie persepsie is by sommige kinders die bron wat hulle kompetisiegees en nydigheid teenoor ander voed:

- “Dit kan nie net so wees nie, want nie enige persoon kan net gaan kla omdat hy nie op die skoolraad is nie.”
- “Seun: Die voogonderwysers kyk wie doen hulle werk ... (dogter val hom in die rede)

Dogter: Ja, en dan kry jy 'n sertifikaat aan die einde van die jaar.

Onderhoudvoerder: Met ander woorde, party kry nou nie 'n kans om werk te doen nie?

Seun: Ja.

Seun: Sy doen al die werk en dan word sy raakgesien maar die ander kinders word glad nie raakgesien nie.

Ander seun: En sy is nie 'n voorsitter nie en dan stel sy lyste op van goed wat ons moet doen. Ons hoef nie vir haar te luister nie want sy is nie 'n voorsitter nie, maar sy stel lyste op en alles.”

Die hoop word op die aanwysing van hoëprofielleiers geplaas aangesien die persepsie is dat populariteit nie so 'n groot rol gaan speel nie, maar wel jou vermoë om getrou die werk te doen en tot die mate wat die kind hom-/haarself deur die jaar bewys het. *Bewys* in hierdie konteks verwys na voorbeeldige gedrag, betrokkenheid, getrouheid en beskikbaarheid vir werk. Die hoop word gevestig op die onderwysers want hulle behoort anders te kies as die kinders; met ander woorde, die maatstaf sal nie gewildheid wees nie. Sommige kinders verskil van laasgenoemde verwagting en is oortuig daarvan dat dit nie 'n verskil gaan maak in die hoëskool nie, want almal begin skoon of van gelyke voet af:

“Seun: So 'n kind wat nooit in die skoolraad was die eerste kwartaal nie, en dit is die vierde kwartaal, die kinders wat dan die leiers is, is die groot leiers. Die vorige drie kwartale tel nie regtig nie. Dan gaan daardie kinders as hoëprofielleiers Waterkloof toe ... ( dogter val hom in die rede )

Onderhoudvoerder: Maar nou sê jy vir my 'n interessante ding. As die kinders nou as hoëprofielleiers na Waterkloof Hoëskool toe gaan, wat beteken dit?

Dogter: Die onderwysers gaan net vir jou sê; oukei seun of dogter X, jy was 'n leier gewees, kom gou-gou hier.”

Sommige kinders is daarvan oortuig dat indien jy op die skoolraad is, jy beter leierseienskappe het. Die persepsie word bevraagteken deur die meeste kinders, wat beseft dat die verkiesingsprosedures sy eie dinamika het. Keuses is gebaseer op bekendheid, gewildheid en populariteit, en nie noodwendig die toepaslike bekwaamheid nie:

- Onderhoudvoerder: Het jy al agter gekom wanneer jy op die skoolraad is, wat gebeur met jou?

Seun: Eintlik niks nie. Dit wys net jy het beter leierseienskappe as die ander.

Dogter: As jy nie populêr is nie dan kies hulle jou nie. Ek meen jy moet “cool” ...

(word in die rede geval ).

Ander dogter: En nie almal kan “cool” wees nie, want nie almal het die “looks” nie.

- “Maar daar is kinders wat goeie leiers kan wees, maar dan gebeur dit dat hulle op 'n komitee kom waar die kinders glad nie van daardie persoon hou nie, en dan stem hulle nie vir jou nie.”
- Baie keer soos wanneer ons stem in die begin, jy is nou klaar in jou komitee en hulle stem nou vir die voorsitters. Dan stem hulle nie altyd vir hoe die persoon sy diens doen nie.

Ander dogter: “Ja.”

Dogter: “Hulle stem vir die persoon. Sê nou daai outjie is ‘cool’ in die skool, dan stem hulle vir hom, hulle stem nie vir sy diens wat hy doen nie.”

- “Want die meeste skoolraad kinders is maar nog steeds skoolraad. As jy nie populêr is nie dan gaan jy nie 'n voorsitter word nie. Dit maak nie saak hoe swak jy in jou

skoolwerk doen nie, en dit maak ook nie saak hoe die onderwysers jou haat nie. As jy populêr is dan word jy skoolraad.”

- **Simbole**

Daar is balkies vir alle graad 7-leerders gemaak. Daar is komitee-, skoolraad-, en dagbestuurbalkies. Die balkies is ‘n vorm van erkenning, identifisering en onderskeiding van die res van die kinders van die skool. Dit onderskei ook die graad 7-leerders van mekaar. Die balkies dui aan in watter subgroep elke kind is, sodat onderwysers en kinders ‘n aanduiding het van met wie hulle praat. Balkies is ‘n aanduiding van elke kind se taakbeskrywing en identiteit. Soms is dit ‘n handige verskoning om nie ‘n opdrag uit te voer nie, want die balkie is ‘n aanduiding van wat jy mag of nie mag doen nie. Die balkies het vir sommige kinders baie waarde en hulle wil dit graag behou. Dit is egter nie die eiendom van die komiteelid wat dit dra nie. Om die balkie te kan behou, maak kinders asof die balkie weggeraak het, en koop ‘n nuwe een vir R15-00, sodat hulle die oue as aandenking kan behou:

- “Ja, want jy moet eintlik jou balkie dra sodat die juffrouens kan sien in watse komitee is jy. Die juffrouens mag nie vir die, sê nou maar die sindelikhedskomitee sê hulle moet gaan help met die sport, om die rugbybaan reg te kry vir die sport nie. Dan kan hulle darem sien op die balkies, oukei daardie kind is ‘n sportkomiteelid, so ek kan vir hom gaan vra om die rugbyveld solank reg te kry.”
- “Party van die kinders wil graag die balkies hou maar ons mag dit nie koop nie. Dan maak hulle asof hulle die balkie weggooi en betaal dan R15-00.”

Die balkies is ‘n aanduiding van die invloed en waargenome mag wat ‘n bepaalde kind het. Dagbestuur- en skoolraadbalkies verskaf die meeste invloed. Die res van die skoolkinders is nie



geredelik bereid om gedissiplineer te word deur die komiteebalkiedraers in graad 7 nie. Die komitee lede se gesag word bevraagteken deur die res van skoolkinders, want hulle balkie is 'n aanduiding dat hulle nie regtig die leiers van die skool is nie. Skoolraad- en dagbestuurbalkies nooi ook onderwysers uit om aan sulke kinders meer take en verantwoordelikhede te gee, want hulle behoort te kan voldoen aan die verwagtings wat deur die balkies en posisie aan hulle toegeken word:

- “Ons het hierdie balkies van voorsitter, dagbestuur en skoolraad maar die voorsitters van elke komitee, hulle het ook 'n voorsitter in die skoolraad soos die sindelikhedskomitee en so, en ek bedoel almal het dieselfde balkies. So hulle luister nie eintlik vir jou nie want hulle weet nie wie is wie nie. As jy vir hulle sê hoor hier gaan staan in die ry dan sê hulle vir jou hoekom moet ek vir jou luister want jy is nie 'n leier nie. As jy vir hulle sê maar ek is in die skoolraad en dit is 'n leier, dan lag hulle vir jou en stap aan.”
- “Die kinders luister ook nie vir enige persoon nie. As hy sê ek is skoolraad luister die kinders nie vir hom nie. Die balkies is daar sodat die kinders kan sien hy is skoolraad.”

- **Werk van die leiers**

Sommige groepe is dit eens dat daar leiers moet wees in die skool. Sonder leiers sal dit chaos wees, omdat die onderwysers nie genoeg is om die hele speelgrond te kontroleer nie. Diegene wat hierdie sterk opinie het, is self leiers en 'n standpunt wat die teendeel propageer, sal hulle uit hulle posisies haal:

Onderhoudvoerder: Sê nou net daar was glad nie leiers gewees nie?

Dogter: Die hele skool sal uitmekaar val.

Groep: (Bevestig die stelling.)

Dogter: Die onderwysers en almal kan sê wat hulle wil. As 'n kind 'n papier neergooi en daar is net een juffrou wat kyk dat die kinders nie stout is nie. Sy is net een. Daar is darem 20 skoolraadkinders, en die skoolraadkinders help om te kyk. Sê nou daar is 'n pouse en een kind slaan 'n ander kind en dit is daar doer in die hoekie, dan gaan die onderwyser dit nie sien nie! Dit is hoekom daar 'n skoolraad is. As daar so 'n "fight" uitbars dan kan die skoolraadlid dit keer.

Die skoolraad se take is dieselfde as dié van die tradisionele leiers. Dit hou veral verband met toesig. Hier is dit ook duidelik dat sommige kinders getrou is in die uitvoering van hulle dienste, en ander weer laks is. Komiteeëdele kan soms bewyse vind dat hulle meer werk as die persoon met die titel *skoolraadlid* of *leier*. Dan word daar ook sekere take vir die skoolraad en dagbestuur gereserveer.

Alhoewel daar meer afwisseling is vanweë die rotasiebeginsel, raak skoolraadleiers en hoofleiers moeg om net dienste te doen en is ook in die versoeking om handjietennis te speel en ander tipiese aktiwiteite van 13-jariges te doen.

Kinders wat in komitees dien en werk moet doen vind dit soms moeilik om ander kinders te beïnvloed. Hulle het nie die regte baskie nie, en kinders het nie respek vir die komiteeëdele nie. Hulle take raak ook vervelig. Dit laat hulle minderwaardig voel, en dikwels is dit juis die kind wat bietjie minderwaardig is in verhouding met sy maats en wat ander kinders op 'n ontoepaslike wyse hanteer. Dit is byvoorbeeld 'n gewone komiteelid wat die stoepe op 'n bepaalde plek reeds vir 2 maande moet oppas. Die kinders luister in elk geval nie na hom nie, omdat hulle nie veel

van hom dink nie. Dit laat hom nog meer minderwaardig voel. Die “cool” groep is geneig om hom te viktimiseer en hom te ignoreer indien hy vir hulle sê hulle mag nie daar oloop nie. Hulle weier om ‘n skulderkennis te teken as ‘n debiet toegeken word. Dit is ‘n voorbeeld van ‘n kind wat om een of ander rede nie sterk genoeg is om gesag af te dwing by medeskoliere nie, al is hy ‘n redelik aanvaarbare, goedgemanierde, intelligente kind. Nog voorvalle word gerapporteer dat komiteelede ‘n debiet aan die sogenaamde “cool” groep wou gee op grond van sy eie oordeelsvermoë en dat die onderwyser eerder die “cool” groep ondersteun. Die dilemma van so ‘n voorval word geïllustreer:

- “Of wanneer jy vir hulle sê hulle mag nie hier speel nie, en jy gee vir hulle ‘n debiet, dan gaan hulle net na hulle onderwysers toe en sê dat ons gee vir hulle ‘n debiet onnodig. Dan sal die onderwysers jou roep en vir jou uitskel. Dit het al twee keer met my gebeur. Dit maak my verskriklik kwaad. Dan besluit ek net dat ek gaan nie met die onderwyser stry nie, en dan sal ek net volgende keer na die kind toe gaan as hy speel waar hy nie mag nie, en vir hom sê hy mag nie daar speel nie. As hy nie vir my luister nie, dan los ek hom en dan is dit nou maar sy probleem.”
- “Gister was daar so ‘n klein outjie wat ‘n ander outjie opgetel het en so begin swaai het. Toe sê ek vir hom hy moet dit nie doen nie, en toe wou ek hom na sy onderwyser toe gevat het. Ek dink hy is maklik vier jaar jonger as ek, maar hy luister nog steeds nie na ons nie.”

Daar is voortdurend die klagtes oor dienste wat sommige kinders nie doen nie, nie lus is om te doen nie en wat vervelig of onnodig is. Die kinders wil eerder speel as om te staan en niks te doen of om “diens te doen”. Kan daar nie maar gespeel word *en* diens gedoen word nie? Hoekom moet die kinders soos polisiemanne patrolliediens doen en wag staan? Toesig moet gehou word oor kinders en die reëls wat die onderwyseres maak moet toegepas word. Sekere

kinders mag byvoorbeeld nie op speelrame klim of op sekere paaltjies sit nie. Sommige van die reëls word as belaglik beskou deur die kinders self wat die reëls moet toepas, want waarvoor is klimrame en paaltjies dan gemaak? Sterk stemme daag die roetines en dienste uit, byvoorbeeld:

“Is dit nodig dat daar iemand moet diens doen op al hierdie plekke, of is daar onnodige plekke waar daar diens gedoen word? Jy het net-nou gesê dat jy moes die hele tyd om die saal loop? Nou moet iemand daar staan en dan mag hulle nie die trappe op nie? Is dit nodig dat iemand daar moet staan?”.

- **Die titel**

Die beskrywing van kinders as komiteelede, voorsitters, en dagbestuurlede het nie net ‘n klassifisering en benoemingsfunksie nie. Dit gee aan die kind ‘n identiteit. Die toekenning van die titel – hoe gering ook al – skep die moontlikheid dat kinders “grootkop” kry. Grootkop beteken dat ‘n kind dink hy is beter as ander en graag wil uitstaan of besonders wees. Die verkryging van die titel van voorsitter laat sekere kinders dink hulle is belangriker as ander, en laat sommige probeer baas speel en beheer uitoefen oor ander kinders. Sommige leiers rapporteer dat hulle dit nie kan verhelp nie, maar hulle voel vreeslik belangrik en die baasspeel kom vanself. Die titel is ongelooflik belangrik vir sommige kinders en hulle sal tot uiterstes gaan om dit te kry. Om op die skoolraad te kom is ontsettend belangrik want sodanige kind kry drie balkies, staan meer uit as die ander kinders en voel belangrik. Dit is ‘n ervaring om uit te staan, te voel soos ‘n leier, goed oor jouself te voel, te voel jy kan baasspeel, en te voel of jy die wêreld oorwin het. Dit is besonders om gekies te wees, en jy is uniek want van almal uit die hele skool is jy gekies – dit is dus ‘n besondere prestasie:

- “Ek dink as jy net gekies is dan voel jy, jy is eintlik bly op ‘n manier. Want jy voel, ek is ook gekies ... ” (Sy lag verleë.) “Van almal in hierdie hele skool is ek gekies.”
- “Dit maak dat jy dink jy kan alles doen, maar jy kan nie regtig nie. Dit maak jou eintlik windgat. “
- “Party Vrydae tydens gewyde sang dan sit die skoolraad daar op hulle stoele en dit is nou vir hulle so lekker, en hulle praat net soveel as die ander kinders wat net daar sit. En dan maak hulle partykeer asof hulle belangriker is as jy, want hulle sit nou en kyk of jy stilbly of so.”
- Jy voel skielik so goed oor jouself ... (seun val hom in die rede).

Ander seun: Niemand mag niks aan jou doen nie.

Seun: Ja, niemand mag niks aan jou doen nie want jy voel so belangrik. Eintlik na die tyd dan voel jy sleg want ... (hy huiwer).

Seun: Ja, want die kinders, jou gedrag is ook belangrik. As die kinders sien jy rafel uit en jou leierseienskappe het baie geval, dan gaan hulle jou nie volgende keer kies nie. Dan voel jy baie sleg na die tyd omdat jy die eerste keer so was.”

Alhoewel die woord *leier* nie in die nuwe sisteem ingespan word nie, word dit algemeen aanvaar dat daar statusverskille is tussen die skoolraad en die gewone lidkomitees. Kinders maak ‘n direkte verband tussen die skoolraad en dagbestuur as leiers en hoofleiers onderskeidelik.

Die persepsie is deur die bestuurspan geskep dat almal in graad 7 leiers is. Die persepsie word versterk deur balkies wat aan almal toegeken word, wat ‘n goed bedoelde gebaar van erkenning is. Sommige kinders sukkel egter om hulle nuwe posisie (komiteelid = leier) te integreer met hulle selfbeeld. Hulle ken magte aan hulleself toe en gebruik dit ontoepaslik. Hulle oordeelsvermoë is swak ontwikkel en hulle sal dus argumentsonthelwe enige kind wil repudieer

vir enige klein oortreding. Dit maak sulke kinders uiters ongewild en veroorsaak konflik. Dit plaas 'n ekstra las op voogde om sulke konflikte te hanteer:

- Dogter: “Kinders wat nie enige leierseienskappe het nie, voel hulle kan die jonger kinders afknou en dreig want hulle is ‘leiers’ en mag kinders kantoor toe neem.”

Die moontlikheid dat voorsitters hulle titel en dus die posisie of rol kan verloor skep 'n kompeterende atmosfeer wat kinders op verskillende wyses hanteer. Kinders wat as kompetisie beskou word, word uitgesluit uit take, beledig en selfs geviktimizeer. Kompetisie en jaloesie word in stand gehou deur die model, waar voorsitters verhoogde status geniet. Nog 'n strategie wat gevolg word om kompetisie uit te skakel is om die persoon wat jy weet oor die vermoëns beskik, sosiaal te isoleer. Die volgende aanhalings illustreer dit:

- “Wag!, Wag! Wag sodat ek julle vertel. As een mens baie magtig is, jy weet, jy is redelik magtig, en as jy sê vir haar sy is nie populêr nie en ons hou op om met haar te praat, dan word sy soos in heeltemal afgesny.”
- “Die kinders kies dieselfde komitees omdat hulle weer in die skoolraad wil wees. Soos in die twee kinders van die gebeurlikheidskomitee het aspris weer die gebeurlikheidskomitee gekies omdat hulle weer op die skoolraad wou wees.”

Die futiliteit en belaglikheid van die strewe na 'n leierskaptitel word gereflekteer in 'n lang redenasie deur 'n groep:

- “As die lede van die sindelikhedskomitee die papiere op die speelgrond self moes optel, sou niemand vrywillig aansoek gedoen het vir die komitee nie. Maar indien papiere optel die enigste manier was om hoëprofielsertifikaat te kry, sou die

meeste kinders papiere optel, want die beloning is verseker. Dan sou die speelgrond in 'n aantal blokkies gedeel word en elkeen sorg vir sy blokkie. Maar elkeen moet dit self doen. Geen opdragte mag aan ander kinders gegee word nie.”

Die argument wat voorgehou word, is dat die beloning vir harde werk die hoëprofielertifikaat is. Papiere optel gee dus 'n sertifikaat as leier, waarmee hoëskool toe gegaan kan word. Daarom maak papiere optel jou 'n leier, oftewel iemand wat papiere optel het leierseienskappe. Die groep het met die argument die gevolgtrekking gemaak dat die betekenis wat aan die leier titel toegeken word, nie die ware vermoëns van elke kind weerspieël nie. Dit is bluf, 'n leuen. Dit is asof die herhalende aktiwiteite rondom die leierskapmodel as 'n leerderaktiwiteit die geleentheid skep om te leer om te onderskei waarop dit werklik aankom.

Die titel van voorsitter is telkens 'n stok in die speke vir kinders se interaksie met hulle maats. Die titel laat die voorsitter nie 'n ander keuse as om 'n toesighoudende rol in te neem nie. Dit is die ongeskrewe reëls van die rol. Hy/sy voel belangriker en verantwoordelik. Die druk is op die voorsitter om aan die verwagtings te voldoen. Kinders wat in die rol van voorsitter is, beskryf hulle onvermoë om teen die druk staande te bly. Hulle kan nie anders as om belangriker te voel nie. Personeel is ook geneig om sulke kinders verantwoordelik te hou. Die oomblik as dit gebeur dat kinders ander kinders moet oppas, word daar 'n konteks vir konflik geskep. Die ongelykheidfaktor is gif in die verhoudings van kinders van dieselfde ouderdom:

- “As jy nou voorsitter was sou jy nie dink dat jy is belangriker, jy kan meer doen, en jy het voorregte en jy kan doen net wat jy wil nie.”
- “Ja, ek was ook in die skoolraad en jy dink jy kan almal rond ‘order’ ”.
- “Jy dink jy het meer voorregte en jy is belangriker as ander.”

- “Soos toe die skoolraad nog kon koop, dan staan hulle net aan die kant van die snoepie, dan kan hulle daar koop. Dan terwyl die res van die kinders in lang rye moet staan.”

### 5.5.2.2 Die implementering van die nuwe leierskapmodel

Hieronder word gefokus op etlike aspekte van die implementering van die nuwe leierskapmodel.

- **Die realiteit**

Die komiteevoorsitters, skoolraad en dagbestuur was veronderstel om elke kwartaal vervang te word, maar dit het nie gebeur nie. 6 van die 16 kinders het tydens die tweede kwartaal in hulle poste as voorsitters gebly. Die derde kwartaal is die proses nie herhaal nie. Sommige lede van die dagbestuur het ook nie geroteer nie. Die voorsitters van die dagbestuur is herkies. Tydens die vierde kwartaal is dit onduidelik of die proses herhaal is en of slegs hoëprofielleiers aangewys is. Die feit is egter dat daar nie voldoen is aan die verwagting wat geskep is vir maksimum deelname vir soveel as moontlik graad 7-leerders nie.

Die dagbestuur en skoolraad funksioneer op dieselfde wyse as die hoofleiers en die leerderleiers van die skool in die tradisionele leierskapmodel. Hulle het verhoogde status en aansien net soos die tradisionele leiers. Die dagbestuur het die status, aansien en funksie wat gewoonlik net aan die tradisionele hoofleiers toegeken is. Die 4 dagbestuurlede is vrygestel van hulle komiteevoorsitterskap en komiteepligte en fokus net op die take van die dagbestuur en skoolraad. Die dagbestuur is die voorsitters van die skoolraad; dus is die skoolraad hulle komitee. Daar is sekere take wat gewoonlik net aan diegene toegeken word, en hoofleiers is dikwels die skool se leerdervteenwoordigers en dien as skakel met lede van die gemeenskap



wat die skool besoek. Die persepsie dat hulle die hoofleiers van die skool is word daardeur bevestig. Sommige kinders is op grond hiervan van mening dat nie veel verander het sedert die vorige jaar nie:

- “Daar is in die skoolraad en weer twee voorsitters en twee ondervoorsitters gekies. Die kinders is dan ‘basically’ die leiers”.
- “As Dagbestuur moet ons gewoonlik kyk dat die kinders hulle diens doen. Ons moet die vlae hys en stryk. Partykeer is dit net ons, partykeer is dit die hele komitee. Wanneer die skoolraad laat is vir toesig, en as mense by die skool kom praat of ‘n ding lewer is dit ons werk om vir hulle dankie te sê en te verwelkom en te sorg dat hulle tuis voel, en daardie tipe goeters.”

Sommige kinders het nie belang gestel om op ‘n komitee te dien nie en het ook nie aansoek gedoen om op ‘n komitee te dien nie. Sodanige kinders is teen die ooreenkoms van vrywillige deelname deur die bestuurspan aan komitees toegeken. In die proses is van die kinders as voorsitters gekies en het die status ontvang van “leiers” van die skool, sonder om vrywillig deur die proses te gaan.

Die teleurstelling lê vlak in die gesprekke. Op papier het dit so goed geklink, maar die werklikheid is ontnugterend:

- “Ons het in die begin van die jaar, het dit heeltemal reg geklink want jy het gedink dit sal goed uitwerk. Maar nou dat jy eintlik in die model is, sien jy ... Op papier klink altyd mooier as in die praktyk.”

Die suksesvolle komitee word besig gehou en het 'n voog wat betrokke en "cool" is. Die kinders word besig gehou met sinvolle aktiwiteite. Hulle pak die saal reg, doen die klank, en ruim op onder toesig, help met apparaat uitpak, ensovoorts. Die fokus van die kinders is op die take. Energie word gebruik om te werk. Daar is nie sosiale magspolities nie, want die teenwoordigheid van die onderwyser elimineer dit. Kinders raak nie verstrengel in interpersoonlike konflik situasies nie. Die werk is lekker en pret. Sodra daar egter kinderleiers oor sulke groepe aangestel word daal die ervaring van sukses:

- "Ja, dit het beter gewerk [as die onderwyser daar is] want hulle luister nie vir ons nie. Ons het op die vergaderings gesê dat dit werk nie uit nie, want ek dink as jy in graad sewe is en 'n ander kind is ook in graad sewe, sal hy mos nie vir jou luister nie."

Die suksesvolle komitee is beloon (met krediete) vir hulle werk. Hulle het erkenning gekry as hulle iets sinvol doen. Sodra die voog nie meer betrokke is by die komitee se aktiwiteite nie, daal die ervaring van sukses. Die suksesvolle komitee bestaan ook uit kinders met natuurlike belangstelling in die werksaamhede van 'n komitee. Hulle ken die werksveld van die komitee en kan maklik inskakel. Sommige kinders is egter op komitees waarvan hulle niks weet nie. Hulle het ook geen belangstelling in of blootstelling aan die werksaamhede van die komitee gehad nie. Dit is 'n totaal vreemde speelveld vir die kinders. Sonder aktiewe en ondersteunende leiding van die voogde sal sodanige kind nie sukses ervaar nie:

- "Dan word hulle as voorsitter gekies, maar dan weet hulle nie wat om te doen nie."

Die noodsaaklikheid van die betrokkenheid en ondersteuning van volwasse voogde word geïllustreer deur die onvermoë van 'n komitee wat teen die middel van die jaar nie alleen daarin

kon slaag om 'n sokkiedans vir leerders te reël nie. Die organisasie daarvan is relatief eenvoudig, maar die kinders het volwasse hulp nodig. Die verantwoordelikheid word deur voogde aan kinders gegee. Die kinders is egter nie by magte om vaste organisatoriese en koördinerende reëlins met volwassenes te tref nie:

- Seun: Hulle het nie mense om op te pas by 'n sokkie nie, hulle reël dit net nie ...

(Die groep val hom in die rede en praat deurmekaar.)

Onderhoudvoerder: Nou wie moet hulle reël?

Groep: Die ouers, daar moet vier ouers wees en 'n onnie.

Seun: Dan moet die ouers bereid wees om hulle te help om toesig te hou ...

Seun: En daar moet koeldrank wees en “chocolates” wees en enige ander manier van goed wees om te eet, en dit word nie gereël nie, en die saal kort huurgeld, en ons kort 'n persoon om met die “Hi-fi” en goed te werk. En dit word doodeenvoudig nie gereël nie.

By ten minste een komitee het 'n voorsitter al die werk gekoop en nie die komiteelede betrek nie. Die onderwyser betrokke by die komitee was volgens die lede “somewhere else besig met koffie of tee”. Sommige komitees is gereduseer tot 'n naam. Die volgende opmerking illustreer dit:

- “Dit is amper asof daar nie meer 'n komitee bestaan nie, want ons doen niks nie. So, dit is nogal bietjie negatief.”

Die persepsie is dat die komiteemodel voordele vir die voorsitters inhou omdat hulle “high and mighty” deel van die skoolraad is. Dit is egter te betwyfel of daar baie voordeel vir die gewone komiteelid is, omdat hulle nie die titel en mag van leier ontvang nie. Hulle is derderangse leiers.

Aan die ander kant word daar kinders as voorsitters aangestel wat dit duidelik stel dat hulle eintlik nie die rol wil hê nie vanweë die ekstra verantwoordelikhede daaraan verbonde:

- “Ek dink die komiteemodel is op sy eie manier vir die kinders lekker, omdat hulle op die skoolraad is, en hulle is ‘high and mighty’. Maar vir die kinders wat nie op die skoolraad is nie, is dit ...”

Aansluitend by bogenoemde is die persepsie by die gewone komiteelid dat dienste en werk gedoen word, maar dat erkenning nie daarvoor gegee word nie. Wanneer die voorsitters werk, kry hulle ten minste erkenning deurdat hulle aansien kry en op die skoolraad is. Sommige ervaar dit as vernederend en is verontreg. Woede volg daaruit, veral by die kind wat meer as sy deel doen. ‘n Voorbeeld word genoem waar net 4 uit die 16 kinders van die sportkomitee heeldag beskikbaar was om te werk, maar geen ekstra erkenning gekry het in die vorm van ‘n krediet nie, want die argument van die voogonderwyser is – heel tereg – dat dit in elk geval hulle verantwoordelikheid was.

Daar behoort ook kennis geneem te word van die dilemma van die sekretaris van die dagbestuur: nadat sy gekies is in hierdie hoëprofielrol sien sy met groot verwagting uit na die suksesvolle uitvoering van die senioriteit en status gevulde rol, maar tot haar verbasing kom sy agter daar is geen uitdaging aan verbonde nie. Sy het bykans geen werklike verantwoordelikheid of taak nie. Tog bring die posisie mee dat sy verantwoordelik is vir gebeure as iets fout gaan, hoewel sy geen beheer daaroor het nie. Dat sy ‘n verantwoordelikheid het, word aan haar herinner deur die onderwysers en kinders. Sy moet vir ander kinders werk gee en wanneer hulle nie tevrede is nie, is hulle onbeskof met haar of bly net weg van die dienspunt. Dan neem die meneer haar kwalik en raas met haar omdat daar nie toesig op seker dienspunte is nie. Alhoewel sy op die dagbestuur is word haar gesag ook uitgedaag en geïgnoreer deur

medeleerders. Sy het die hoogste gesag wat 'n kind kan hê, om kinders opdragte te gee. Maar dit blyk of die informele status van die dogter in die graad 7-groep nie gelyk is aan die formele status wat aan haar toegeken word deur haar rol nie. Sy is nie deel van die natuurlike invloedgroepe in die skool nie:

- Dogter: Laas kwartaal was ek weer die sekretaris van die dagbestuur en dit was nie lekker nie, want ek bedoel jy doen niks nie. As iets fout gaan dan is dit jou skuld maar jy het nie eintlik beheer daarvoor of iets nie.

Onderhoudvoerder: Hoe bedoel jy as iets verkeerd gaan dan het jy nie beheer daarvoor nie?

Dogter: Soos byvoorbeeld as die kinders, ons moet die kinders se plekke uitwerk waar hulle staan, die meneer het niks daarmee uit te waai nie. Dan staan hulle nie op hulle diensplekke nie en as jy vir hulle sê hulle moet op hulle diensplekke staan, dan vloek hulle jou en sê vir jou jy kan niks doen nie. Dan is dit ons skuld dat hulle nie daar is nie dan raas die meneer met ons.

'n Soortgelyke dilemma word deur komiteelede ervaar. Hulle is soms vasgevang tussen die duiwel en die diep blou see. Indien 'n komiteelid 'n probleem ervaar in sy komitee se funksionering of opdragte wat aan hom gegee is deur sy komitee, word 'n magtelose situasie soms geskep. Sodanige kind gaan na 'n voog toe om sy probleem op te los, en die voog verwys die kind na die komiteevoorsitter toe om die probleem op te los. Die komiteevoorsitter het nie die vaardigheid en begrip vir die erns van die saak nie. Tussen die voog/onderwysers wat verantwoordelikheid vir kinderaangeleenthede oorgee aan komiteevoorsitters en onbekwame, onvolwasse voorsitters, word 'n nuwe stel slagoffers van die sisteem geskep. Die volgende aanhaling dien as illustrasie:

- “Jy gaan nou na die onderwysers toe wat by jou komitee is en sê vir hulle dat die kinders wil jou nie ruil nie, en jy wil op ‘n ander plek diens doen, dan sê hulle vir jou gaan na jou voorsitter toe. Dan gaan jy na hulle toe en praat met hulle, dan sê hulle ons sal jou môre ruil. Dan gaan jy weer die volgende dag na hulle toe, dan sê hulle weer ons sal jou môre ruil. So hou hulle aan en op die ou einde ruil glad nie”.

Nog ‘n nuwe verskynsel kon by die nuwe model geïdentifiseer word, naamlik dat die model veronderstel is om almal gelyk te maak in die toepassing van leierskap. Waar leiers vroeër alleen gelei het en die res van die skool geweet het hulle is nie leiers nie, en daarby berus het, heers daar nou ‘n ander situasie. Voorsitters vorm nou die skoolraad en is hiërargies hoër as komiteeëde, maar vanweë die model van “almal kry ‘n geleentheid” word ander graad 7-komiteeëde nou deur hulle voorsitters ingespan om dienste en toesighoudende werk te doen oor hulle portuurgroep en die res van die skool. Die gewone komiteeëde het op verskillende maniere geen outoriteit nie. Hulle word gemanipuleer deur die voorsitters, is van nature nie so sterk soos die informele leiers nie en is in ‘n verdere verloor-verloorkonflik. Hulle is net skynleiers sonder enige outoriteit en invloed. Voorsitterleiers gee dan aan komitee“leiers” opdragte. Die komitee“leiers” wat die toesig moet hou, kry dit nou van twee kante: die voorsitter van die komitee is voorskriftelik en die kinders oor wie hulle moet toesig hou, ignoreer hulle en is minagtend teenoor hulle. Dit is ‘n vernederende situasie wat die kinders se selfvertroue skaad en hulle laat belaglik voel ten aansien van hulle maats. Dit skep ontsaglik baie konflikmoontlikhede. Dit plaas die kind in ‘n magteloser en meer ontmagtigde posisie, naamlik om werk te kry maar geen outoriteit te ontvang om sy werk te doen nie. Hier moet twee soorte outoriteit onderskei word, naamlik outoriteit wat toegeken word en persoonlike outoriteit. Sommige kinders het nie die persoonlike outoriteit om die formele outoriteit wat aan hulle toegeken word, te dra nie:

- “Of wanneer jy vir hulle sê hulle mag nie hier speel nie, en jy gee vir hulle ‘n debiet, dan gaan hulle net na hulle onderwysers toe en sê dat ons gee vir hulle ‘n debiet onnodig. Dan sal die onderwysers jou roep en vir jou uitskel. Dit het al twee keer met my gebeur. Dit maak my stry nie, en dan sal ek net volgende keer na die kind toe gaan as hy speel waar hy nie mag nie, en vir hom sê hy mag nie daar speel nie. As hy nie vir my luister nie, dan los ek hom en dan is dit nou maar sy probleem.”
- “Gister was daar so ‘n klein outjie wat ‘n ander outjie opgetel het en so begin waai het. Toe sê ek vir hom hy moet dit nie doen nie, en toe wou ek hom na sy onderwyser toe gevat het. Ek dink hy is maklik vier jaar jonger as ek, maar hy luister nog steeds nie na ons nie.”
- “Ja, dit het beter gewerk want hulle luister nie vir ons nie. Ons het op die vergaderings gesê dat dit werk nie uit nie, want ek dink as jy in graad sewe is en ‘n ander kind is ook in graad sewe, sal hy mos nie vir jou luister nie.”

Wat algemeen gebeur is die komplekse verskynsel dat die voorsitter op 2 stoele beland. Aan die een kant is hy/sy verantwoordelik vir die funksionering van die komitee. Dit vereis heelwat energie en kophou om dit bekwaam te doen. Andersyds is dieselfde kind verbonde aan ‘n tweede subgroep, naamlik die skoolraad, wat sy eie funksionering het. Die titel, status en prestige van die skoolraad as “die leiers” van die skool verwyder die voorsitter van sy eie komitee. Dit is komplekse dinamika wat die kind moet bemeester. Dit word gerapporteer dat die skoolraadaktiwiteite dikwels voorkeur kry bo komitee-aktiwiteite, met die gevolg dat komitee-aktiwiteite nie die nodige aandag en energie kry nie. Voorsitters voer aan dat die werk baie is, saam met hulle gewone skoolwerk en die konstante bewustheid van pligte wat uitgevoer moet word.

- “Die voorsitter van ons komitee, gaan na skoolraad toe, en dan is dit te lekker daar saam met die skoolraad. Dan doen hy nie sy werk op die komitee nie. Hy daag nie eers op vir die vergadering nie want hy is mos nou skoolraad. Dan moet ons sy werk doen, anders gebeur daar niks nie en dan is die meneer kwaad vir ons.”

Bogenoemde skeep 'n reeks verloor-verloorkonflikte wat moeilik vir 'n kind is om te ontleed, te verklaar en met toepaslike optrede reg te stel. Aan die een kant het hulle die verantwoordelikheid van “om leier te wees” met 'n taak, en hulle kan geblameer word as dit nie uitgevoer word nie. Aan die ander kant raak dit 'n emosioneel beperkte ruimte om in te funksioneer. Die probleem is dat talle kinders hierdie komplekse dinamika met sy emosionele genererende implikasies nie sal kan verbaliseer nie. Die moontlikheid is dat dit emosioneel uitgereageer sal word.

Sommige komitees, soos die media-, funksie-, sport-, kultuur- en skolierpatrolliekomitees, kan pouses speel want hulle werk vind selde in pousetyd plaas. Die skoolraad-, sindelikhed-, geboue- en gebeurlikheidkomitees moet werk tydens pouses. Die opinie is dat 'n mens baie vinnig moet wees om vir die komitee aansoek te doen waar daar darem tydens pouses gespeel kan word.

Daar is 'n rangorde van belangrikheid in die komitees toegeken deur die kinders self. Die belangrikste komitees is die sport-, funksie- en kultuurkomitees. Dit blyk dat die komitees hoëprofielaktiwiteite het, waarby meer erkenning betrokke is en wat hulle laat voel hulle is belangrik. In die sportkomitee was daar ongeveer 7 kinders wat op die dagbestuur en skoolraad is en die groep beskryf hulle self as “cool” kinders om mee saam te wees. Laagste op die lys is



die media- en padpatrolliekomitee. Onwillige graad 7-leerders wat nie wou aansoek doen vir 'n komitee nie, is in laasgenoemde komitees opgeneem:

“Ja, ons almal is daar en die kultuurkomitee. Dit is die drie bestes en dan is die, die kinders ... , en dan is die ander komitees ook maar net daar. Dit is die drie komitees wat die 'shine' vang. Dit is die 'nice' komitees ... en is baas bo die ander komitees, en die ander komitees is die mediakomitee en die skolierepatrollie.”

- **Funksionering**

Stemprosedures is dikwels inkonsekwent en riskant toegepas tydens die talle verkiesings wat deur die loop van die jaar plaasgevind het. Die kinders is van mening dat die vorige jaar se leiers op 'n regverdigde stemprosedure gegrond was.

Kinders kies die voorsitters. Die voogde mag 'n opinie gee oor wie hulle dink die beste kandidaat is, maar mag nie 'n invloed hê op die stemme nie. Die stemprosedure vir voorsitters was in sommige komitees 'n fiasko. Voogde was afwesig en kinders het voortgegaan met stemprosedures. Daar was klagtes van ouers en kinders oor hoe dit verloop het. Daar moes oorgestem word. Die resultate was verskillend en sommige kinders was bitter ongelukkig:

Dogter: Dit het ook gebeur met die stemmery toe ons hierdie kwartaal, toe hulle hele komitee gestem het. Toe het hulle ook net hande opgesteek en nie met stembriefies gestem nie.

Onderhoudvoerder: En toe? Wat gebeur toe?

Dogter: Daar was nie 'n onderwyser nie, maar toe het hulle oorgestem want daar was klagtes. Ek was ongelukkig daarvoor maar, ek is nou .... (sy huiwer).

Ander dogter: Jy kan niks daaraan doen nie.

Onderhoudvoerder: Nee, wag net 'n bietjie. Jy is ongelukkig. Vertel vir my 'n bietjie  
meer?

Dogter: Dit het vir my laat ... soos die een wat eerste gekies word moet eintlik dan  
wees. Jy kan nie weer oorverkies word, of oorkies en dan 'n ander ou wees  
nie. Ek was hartseer daaroor. En kwaad vir haar. Baie kwaad. My ma het  
ook met die hoof kom praat daaroor.

Onderhoudvoerder: En wat het toe gebeur?

Dogter: My ma het gesê ons moet dit maar hou daar waar dit is.

Dit blyk dat daar nie 'n riglyn vir stemprosedures vasgestel is nie. Soms word briefies gebruik en  
soms word name op die bord aangeteken. Laasgenoemde stel egter kinders bloot, want dan  
word dit bekend vir wie gestem word. So het dit dan gebeur dat lede van 'n komitee van mening  
was dat omdat hulle nie vir 'n voorsitter gestem het nie, hulle ook nie saam met hom sou werk  
nie:

- “ ... want dan stem hulle nie regtig vir daai persoon nie. So, hulle is ook nie bereid  
om saam te werk nie en dan werk dit nie.”
- “As sy nie gekies word as die populêre persoon nie, gaan huil sy, gaan sy natuurlik  
vir die komitee kwaad wees. Dan gaan sy nog minder van hulle hou, en dan gaan  
die hele komitee in die moeilikheid wees.”

So word die stemprosedure deur vriendskappe en ander sosiale kragte in die groep beïnvloed.  
Die handopsteekmodel het konflikimplikasies omdat kinders kan sien wie stem vir wie. Die  
implikasie is dat kinders eerder vir hulle maats stem om konflik te vermy as vir die kind wat hy/sy  
dink die werk die beste gaan doen:

- “Soos, as jou vriende en almal in ‘n komitee gaan wees, dan gaan hulle almal nou vir daardie een persoon stem, en ek dink dit is nogal onregverdig.”
- “Ek dink eintlik is dit bietjie verkeerd , want dan stem jy nou maar vir jou vriend en dan het hy nou nie leierseienskappe nie.”
- “In die klas as hulle nou die voorsitter kies dan steek die kinders hulle hande op en dan skryf hulle die name op die bord. So al die kinders kry nie noodwendig ‘n kans om te sê vir wie hulle stem nie. Dan maak hulle hulle oë toe en dan kyk hulle wie stem almal vir hom, en wie stem almal vir hom en wie stem almal vir hom. Daar is drie kanse.”

Die prosedures is sodanig toegepas dat voorsitters herkies kan word. Ter wille van die komitee se funksionering is dit goed vir kontinuïteit, maar ten opsigte van die verklaarde doelwit van die bestuurspan aan die kinders, dat daar rotasie sal plaasvind, is dit oneties en ‘n verbreking van die reël. Sommige van die kinders voel uitgesluit en kwaad. Hulle redeneer dat hulle deur die verandering van die speelveld nie belangrik geag word nie. Onregverdigheid vloei voort uit die nie-standaardstemprosedures. ‘n Mens sou kon sê dat so ‘n verkiesing nie vry en regverdig verklaar kan word nie. In die demokratiese wêreld word ‘n hoë premie daarop geplaas om te sorg dat stabiliteit gewaarborg word in ‘n land deur by vooraf ooreengekome stem- en ordeprosedures te hou. Indien die skool ‘n land was, sou daar waarskynlik burgeroorlog uitbreek het, soos in ‘n land waar daar oorgestem moet word en die opposisie die tweede verkiesing wen.

Hierdie prosedures het by ten minste twee komitees plaas gevind. Dit laat die indruk dat die bestuurspan en onderwyservoogde nie die kinders ernstig opneem nie. Dit is asof ‘n meerderwaardige gesindheid die kinders se waarnemings en oordeelsvermoë onderskat. Dit skep die indruk dat daar ten diepste nie respek is vir kinders se menslikheid nie. Dit is asof die

kinders pionne is wat deur die hand van outoriteit geskuif kan word sonder die inagneming van hulle waardigheid, hoewel die konsep van demokrasie en die belangrikheid daarvan om kinders op te lei in goeie burgerskap tog as 'n hoë prioriteit beskou word deur die bestuur. Die gesindheid reflekteer diepgaande gesindhede waarvan die bestuur nie ooglopend bewus is nie.

Stemprosedures bring mee dat daar kinders as voorsitter gekies word waarvan die onderwysers nie hou nie. Die reël is dat onderwysers nie mag inmeng nie, maar slegs moet toesig hou. Dit blyk egter dat sommige onderwysers in reaksie op die opdrag om hulle invloed te weerhou, eerder weggebly het van die vergaderings of hulle teenwoordigheid nie as belangrik beskou het nie:

- “Soos met party vergaderings, die meeste, is van die onderwysers nie eers daar nie. So, dan het mens nie eers beheer oor die kinders nie. Jy staan daar voor en niemand luister eers vir jou nie en jy mors net jou tyd.”
- Seun: Nog 'n ding wat nogal interessant is Oom, met hierdie hand-op-steek-storie, wat kinders ook baie kere doen is, ek gaan nou net 'n voorbeeld gebruik, dit is nie hoe ek regtig voel nie, maar ek gaan nou net 'n voorbeeld gebruik. Sê ek en D is vriende en ek dink S kan 'n beter leier wees as D, en ons moet hande opsteek. Dan gaan ek mos nou nie vir S kan stem nie want dan gaan D mos kwaad wees vir my. So, ek stem nie regtig vir die een wat ek wil nie, ek stem ... (hy huiwer )

Onderhoudvoerder: Want dan gaan hy sien vir wie jy stem?

Dieselfde seun: Ja. Ek stem vir wie ek, ons beïnvloed mekaar en dit is daar waar as 'n onderwyser nie by is met die stemmery nie, daar gaan dit heeltemal verkeerd.

Dogter: Ek dink as hulle [die onderwysers] meer betrokke was, veral by die vergaderings sou die kinders meer geluister het en meer aandag gegee het aan die voorstelle wat gemaak word. Want soos ek was laas kwartaal voorsitster en dan luister hulle nie vir jou nie. Want dan moet jy vir hulle skree want jy kan nie ... want dan moes jy goeters gereël het vir 'n sportdag of iets, en dan wil hulle nie vir jou luister nie. En dan kom hulle in elk geval nie daardie dag nie. Maar ek dink as die onderwysers daar is en presies vir elkeen kan sê waar hy is en net beheer oor die kinders kan hê sodat hulle ons kan hoor as ons praat ... (Ander dogter val haar in die rede.)

Ander dogter: Ons werk makliker kan maak.

Die vorming van komitees het verskeie formele subgroepe tot stand gebring. Dit sluit die agt komitees, skoolraad en dagbestuur in. Die samewerking in die formele komitees is nie deel van 'n konstruktiewe groter doel en teiken nie. Die kinders weet nie hoekom hulle doen wat hulle doen nie. Hulle is besig ter wille van besig wees. Daar is 'n algemene gees van onrustigheid, ontevredenheid en onvergenoegdheid te bespeur in die fokusgroepe. Die fokus is op ingroep- en tussengroepgeskille. Tussengroepkompetisie en onderlinge blaam is aan die orde. Die kinders is ontevrede en energie word gespandeer aan beskuldigings van komitees wat nie hulle werk doen nie en ander wat weer die beste is. Die tema van hoëprofielleiers word aangedui as die eintlike doelwit, maar dit is asof daar 'n onsekerheid by die kinders bly. Die onderliggende vraag wat kollektief na vore kom is: Sal ek 'n hoëprofielleier word?

Die teenwoordigheid van die informele "cool" groep in die skool speel 'n rol in die uitkoms van verkiesings en aanwysings. Die groep ondersteun mekaar:

“Ja. Ek stem vir wie ek, ons beïnvloed mekaar en dit is daar waar as ‘n onderwyser nie by is met die stemmery nie, daar gaan dit heeltemal verkeerd. En dit is daar waar die komitees ... ”

Indien kinders nie aan die groep behoort nie, en daar ‘n sterk persoon is wat die werk van ‘n leier kan doen, sal die groep eerder sy eie lede ondersteun met die vorming van die formele subgroepe, naamlik die komitees:

“En as ons komitees kies, dan sê die vriende oukei, hulle gaan nou dieselfde komitees kies dat hulle almal vir mekaar kan stem. Sodat die een waarvan hulle die meeste hou, die voorsitter kan word. Dan het hulle almal dieselfde gekies en dan is hulle almal in dieselfde komitee, en hulle is nie eintlik mense wat werk en alles nie.”

Groepnorme van die “cool” groep is die dra van sekere klere, byvoorbeeld Roxy en Billabong; hulle moet kan vloek; hulle moet genoeg geld hê; met die beste soort skaatsplank ry; en hulle moet spesiale naam skoene dra. Die “cool” groep het kragtige informele invloed en beheer verskeie uitkomstes in die skool. Hulle het benaminge vir die “anti-cool” groep, soos *nerds*, *boffins* of *benny’s* genoem. Nietemin word sommige van hierdie kinders soms gerespekteer deur die “cool” groep. Dit is kinders met leierseienskappe, wat leer en presteer, of wat ‘n leier sal wees sonder om noodwendig gewild te wees. Sommige van die “anti-cool” groep kinders raak die objek van viktimisering. Die volgende aanhaling illustreer dit:

“ ... ja, want hy is half te bang om sy mening te lug en te sê, want baie keer word daardie kind ... Want pouses dan gaan hulle na die kind toe en hulle begin hom af te kraak en hulle begin hom te slaan en so. Dit het eenkeer gebeur, dit is hoe T ... sy neus gebreek het.”

Die verpligte rotasie van voorsitters is in sommige gevalle nie die ideaal nie, veral wanneer kinders wat geensins belangstel in die werk nie, in 'n komitee ingedeel is en vanweë die verpligte rotasie as voorsitter gekies moet word. Dit is tot nadeel van die komitee en die werk wat gedoen moet word, en ook tot nadeel van die kind wat in 'n posisie geplaas word waarvoor hy of nie gereed is nie, of nie wil wees nie. Voogde wat konstant ondersteuning bied en riglyne aan voogde verskaf is nodig om kontinuïteit in die komitee se werksaamhede te bied.

Aan die ander kant gebeur dit dat kinders wat in dieselfde komitee bly vanweë die vertroudheid met die werksaamhede van die komitee, nie die ander lede betrek nie. Die teenwoordigheid en betrokkenheid van 'n voogonderwyser blyk ook hier onmisbaar te wees:

“Daar is soos nou van die ander kinders wat laas keer voorsitter was, maar dan is hulle hierdie keer nie voorsitter nie maar sekretaris, en hulle is ook soos half, doen al die werk. En dan kan die kinders wat in die komitee is nie so baie ... En dan doen die vorige kwartaal se voorsitter in elk geval al die werk asof hy nog die voorsitter is.”

- **Beloning**

Hoe kinders beloon word blyk nie mooi uitgewerk te wees nie. Krediete word toegeken aan kinders op grond van onbekende kriteria. Dit blyk idiosinkraties toegeken te word en hang af van die voog wat betrokke is. Voogde is op verskillende wyses betrokke en heg op verskillende wyses waarde aan werk wat gedoen is en aan die konsep van beloning. Die persepsie is ook dat meisies makliker beloon word as seuns. Die konflikpotensiaal word deur die volgende aanhaling geïllustreer:

- “As jy vyf krediete het kry jy ‘n goue of silwer knopie en dan kan jy ‘n halfuur vroeër uitkom uit die skool uit.”
- “Party mense kry te veel krediete en party mense kan nooit krediete kry nie. Die meisies kry te maklik krediete en bitter min seuns het al gekry.”

By ‘n bepaalde komitee is die beloning gestaak. Daar was klagtes dat die voog van die komitee haar kinders onregverdig bevoordeel met krediete. Eenvoudige belonings het kinders iets gegee om voor te werk, en selfs om papiere op te tel was vir die kinders aanvaarbaar in ruil vir die beloning. Om die konflik te vermy is besluit om eerder die beloning van kinders wat hulle werk doen te staak:

Dogter: Die eerste kwartaal het ons sindelikeidskomitee altyd krediete gekry. Almal het krediete gekry. Toe dog ek “wow” dit is ‘n baie “nice”, dit is ‘n “cool” komitee. Toe wou ek gaan en nou is ek hier in en nog niks het gebeur nie!!

Ander dogter: Dit is omdat hulle juffrou is aangekla omdat sy vir hulle krediete gee en sy mag nie vir hulle krediete gee, soos as hulle papiere opgetel het nie. Nou mag hulle nie meer krediete kry nie.

- **Kriteria**

Populariteit word aangegee as die primêre rede om verkies te word tot voorsitter van ‘n komitee:

- “Want die kinders wil populêr wees. En hulle wil hê dat die populêre persoon moet van hulle hou. Dit is hoekom hulle vir die populêre persoon gaan”.



- “As jy nie populêr is nie dan gaan jy nie ‘n voorsitter word nie. Dit maak nie saak hoe swak jy in jou skoolwerk doen nie, en dit maak ook nie saak hoe die onderwysers jou haat nie. As jy populêr is dan word jy skoolraad.”
- “Meeste van die tyd. Die kinders, hulle soek iemand populêrs om, ek weet nie, om te dien as hulle voorsitter of iets. Dan is dit maar meeste van die tyd net dieselfde kinders wat oor en oor gekies word”.

Dit veroorsaak dat dieselfde voorsitters weer gekies word, wat dan outomaties na die skoolraad gaan. Dat leierskap as sodanig ‘n kriteria is om gekies te word, word sterk in twyfel getrek. Die herhalende kiesgeleenthede en die kleiner groepe waarin dit plaasvind, het die kinders onderling laat besef dat bekwaamheid, voorbeeldigheid, pligsgetrouheid, harde werk, om ‘n staatsmaker vir die onderwyser te wees, prestasie en leierskap ondergeskik is aan populariteit, bekendheid en aanvaarbaarheid onder die maats. Die gevolgtrekking word gemaak dat jy so hard kan werk as jy wil, maar as jy nie gewild is nie of nie vriende het om vir jou te stem nie, jy nie gekies sal word nie. Onder dogters is die persepsie dat indien sy nie die “looks” het nie, oftewel nie fisies aantreklik is nie, haar kans ook skraler is om gekies te word.

Die stemdinamika in die komitees word soos volg beskryf:

- Indien vriende saam in ‘n komitee is, stem hulle vir mekaar. Dit word deur sommige as onregverdig beskou, maar deur ander as ‘n strategie om die posisie te bekom. Indien jy nie vriende in ‘n komitee het nie, staan jy nie ‘n kans om voorsitter te wees nie.
- Indien vriende saam in ‘n komitee is, veroorsaak stemprosedures kwaai-vriendskap, veral as vriende sien dat daar nie vir mekaar gestem word nie.

- Wanneer die kind wat dink dat sy/hy verdien om gekies te wees as voorsitter, nie gekies word nie, is hy/sy kwaad vir die komitee, en neem die hele komitee kwalik. Dit skep 'n negatiewe krag in die komiteegroep, want 'n sterk kind se energie werk teen die groep.
- Lede van die “cool” groep in die skool is geneig om stemme te kry. “Cool” beteken die kinders is bekend/berug, daag gesag uit deur rammetjie met die vroulike onderwysers te wees, en is stout. Die kinders hou van die uitdagende gedrag van “cool” groep en stem vir hulle, want hulle het invloed.
- Maats stem vir die populêre kind want dit is vir hulle belangrik om die goedkeuring van die populêre binne die skoolopset te ervaar.
- Die informele subgroep teiken 'n komitee en sorg dat hulle as groep op die komitee kom. Onderling word daar besluit om vir 'n sekere maat te stem om hom op die skoolraad te kry. Dit was in hierdie geval 'n groep met 'n negatiewe gesindheid en die werking van die komitee is daardeur aan bande gelê.

Die kinders is verstommend eerlik en verskeie beskryf hoe hulle hulle bes gedoen het om die groep en onderwysers te beïndruk met die gedagte dat hulle dan gekies kan word. Om “leier” te wees bly amper 'n kollektiewe obsessie en is 'n kragtige denkbild van die kinders. Hulle vertel van hulle strategie om gekies te word as voorsitter van 'n komitee. Die speel-soet-strategie is die gewildste. Dit is om soos om engeltjie te wees sodat hy/sy gekies word; dit werk vir sommige. Die verkleurmannetjie of speel-die-leier-strategie word gebruik deur kinders te vermaan en sy/haar invloed positief op die groep gebruik, sodat die groep en die onderwyser dink hy/sy is oulik. Sodra hy/sy op 'n ander plek as in die klas is, keer die kind weer terug tot sy/haar normale self.

- **Onreg en dubbele standaarde**

Onregverdige aspekte van die nuwe model word rasioneel deur groeplede gemotiveer. Sommige kinders is ontnugter en teleurgesteld. Die verwagting is geskep dat alle kinders die geleentheid gaan kry om leiers te wees. Leiers binne die skoolkonteks beteken steeds om 'n spesiale posisie te kan beklee. Binne hierdie skool beteken dit om op die skoolraad en dagbestuur te wees. Dit word gestel dat leiers net sowel gekies kon gewees het, want die rotasie van leiers vind nie plaas soos belowe is nie. Dieselfde dogter en seun is byvoorbeeld vir die tweede keer as hoofleiers of voorsitter van die dagbestuur gekies. Talle soortgelyke voorvalle kom voor. Daarom is daar talle kinders wat dink dat hulle ook die werk van die skoolraad en hoofleiers sou kon doen en graag wil doen, maar die belofte is verbreek. Somtyds is die fokus nie sodanig daarop om die posisie van byvoorbeeld dagbestuurvoorsitter te wil hê nie, maar die meeste kinders met aspirasies sou byvoorbeeld ook die vlag wou stryk, of die saalopening wou waarneem. Die erkenning wat deur die kinders van die skool sowel as deur onderwysers gegee word aan kinders wat die posisie het, ontgaan nie die verontregte party nie.

Die opinie is uitgespreek dat beloftes deur die skool verbreek word en dat die skool aan die kinders gejoj het:

- “Die kinders wat in die skoolraad is, mag nie weer in die skoolraad wees nie. Op die vergadering het hulle dit gesê. My ma was ook daar gewees.”
- “Dit het al gebeur dat twee keer na mekaar is dieselfde meisie hoofmeisie. So, almal kry nie regtig 'n kans nie want dieselfde kinders word oor en oor gekies.”
- “Tien van die kinders wat laas kwartaal in die skoolraad was is nou weer in die skoolraad.”

Dit word as onregverdig beskou omdat die meeste van die kinders uiteindelik nie 'n geleentheid sal kry om op die skoolraad te dien nie, of op die dagbestuur te wees, soos belowe is nie. Die bestuursplan word as onbetroubaar beskou en die belangrikheid wat aan leiers gegee word, word deur sommige letterlik afgelag en met minagting bejeën.

Sekere kinders stel nie belang om op komitees te dien nie en het geen aansoekvorm ingevul nie. Hulle word dan klaarblyklik geplaas in 'n komitee, soos die mediakomitee. Omdat van die kinders gewild is, is hulle as voorsitter gekies en beland so op die skoolraad. Dit is onverstaanbaar en pas nie in by die sogenaamde demokratiese aard van die model nie.

Die dilemma word gestel dat sommige kinders geen werk doen op die komitee nie en verwag dat hulle as voorsitters/leiers gekies moet word. Aan die ander kant is daar kinders wat hard werk, maar nie gekies word as voorsitters/leiers nie en ook nie die erkenning kry nie. Dit word as hartseer en onregverdig beskou dat selfs hierdie belowende model nie die kind met voor die hand liggende goeie eienskappe akkommodeer nie. Die kinders voel magteloos om die probleem op te los. Dit word aangedui dat hulle nie seggenskap het om dit op te los nie.

Aan die een kant word aangedui dat die Departement van Onderwys die model bepaal het; aan die ander kant word aangedui dat die skool dit self beplan het. Daar word soms aktief na 'n sondebok gesoek, maar dit moeilik om te identifiseer. Magteloosheid word ervaar, maar dit is moeilik om te besluit vir wie om kwaad te wees. Die komplekse samestelling van die model maak dit moeiliker vir kinders om hulle emosies te projekteer. Projeksies kan in die nuwe model nie liniêr en simplisties op "leiers" of "nie-leiers" gemaak word nie. 'n Groter kompleksiteit van dinamika is ingebou in die komiteemodel. Daar is tien formele subgroepe geskep, wat tientalle nuwe kommunikasielyne in die sisteem beskikbaar maak. Verder is die groepe nie rigied saamgestel vir 'n volle jaar nie. Die groepe is buigsaam in die sin dat nuwe lede bykom en oues

uitgaan. Dit maak die konsep van leierskap meer vloeibaar en projeksies is minder rigied, omdat leierskap nie net in een groep gesetel is nie, maar in almal. Nogtans word projeksies steeds gemaak, hoewel meer subtiel:

“Die komitees is almal ‘up and waved’ oor van die ander komitees wat nie hulle werk doen nie, maar hulle self doen nie hulle werk nie. En dit is nog 'n helse storie van kinders wat ander kinders blameer, en hulle self is skuldig aan hulle klagtes.”

Aan die een kant voel sommige kinders dat hulle “ ‘n kans gehad het en homself kon bewys” deur ‘n komiteelid te wees en daar deur toegang tot die gesogte leiersposisies gehad het. Hulle moet dus hulleself blameer. Aan die ander kant ontwikkel die besef, weliswaar in gefragmenteerde argumente, dat dit nie eintlik saak maak hoe ‘n oulike kind, goeie leier of bekwaam jy is nie; daar is steeds onoorkombare hindernisse om die “pie in the sky” te bekom:

“Dit hang af of baie kinders jou ken. As baie kinders jou ken dan is jy populêr. As min kinders jou ken dan weet hulle nie eers wie jy is nie. Dan is jy nie baie populêr nie.”

Die uiterste voorbeeld is die dogter wat haar ergste misnoeë en verontwaardiging teenoor die model en die skool as geheel letterlik uitroep as sy verwys na haar beste vriendin wat op die jaareindfunksie van die skool as “staatmaker van die jaar” aangewys is, maar nie as hoëprofielleier gekies is nie. Dit is ‘n kontradiksie in terme en totaal onverstaanbaar en belaglik. Dit wat deur die bestuurspan en skool voorgehou word as die waardes van leierskap, hou nie stand met die hierdie uitkoms nie. Hierdie paradoks is die metafoor van die laerskool se leierskapmodelle:

“Die helfte van daai kinders verdien nie om ‘n hoëprofielleier te wees nie. En hulle het gesê almal gaan ‘n kans kry om ‘n leier te wees. Daar mag net een kind in die skoolraad wees, maar daar was ‘n kind wat van die begin tot die einde van die jaar op die skoolraad was en goed. En nie almal het ‘n beurt gekry soos wat hulle ons belowe het nie. En die staatmaker van die jaar is nie 'n leier nie. Nou hoe werk dit?”

Sommige kinders wat in skoolraad en dagbestuurposisies gekies is voel verantwoordelik en skuldig teenoor hulle maats. Hulle weet hulle is wederregtelik, teen die belofte van die sisteem, gekies, en voel ongemaklik daaroor. Sommige wil graag afstand doen van hulle posisie in die skoolraad en/of dagbestuur, maar kan niks doen om dit te verander nie. Die bestuurspan is deur ‘n paar besorgde kinders genader oor die aspek van onregverdigheid, naamlik dat daar nie by die onderneming gehou word nie, maar daar is aangedui dat die gekose kinders moes bly in hulle posisies omdat die komitee hulle gekies het. ‘n Alternatiewe voorstel was om te staak om die aandag van die bestuur daarop te vestig. Die saad van revolusie en aktivisme is in hierdie gevoelens te bespeur:

“Al hoe ons dit kan verander is om te ‘strike’ maar ons kan dit nie doen nie!”

Kinders noem dat hulle opinies wat gevra word, maar indien ‘n opinie gegee word, sê die onderwyser deur sy gedrag aan die kind om sy mond te hou en tevrede te wees. Die volgende aanhaling illustreer die ontevredenheid van ‘n kind in hierdie verband:

“Hulle vra vir ons op papier, skryf vir ons wat julle hiervan dink, maar as ons vir hulle wil sê, dan sê hulle vir ons: man hou jou mond en wees tevrede.”

Daar kan tereg gevra word oor die implikasie van sodanige gesindheid. Die bestuurspan kon nie of het nie kans gesien om die foute wat ingesluit het reg te maak. Die kinders het 'n aanduiding gehad van wat verantwoordelik was teenoor hulleself, hulle maats en die geïmplementeerde model, maar hulle stem is nie gehoor nie.

Dit blyk dus dat 'n deel van die onreg nie noodwendig net in die model geleë is nie, maar ook in die feit dat die speelveld deur die jaar verander het. Reëls en ondernemings is nie deur die skool se bestuurspan nagekom nie. Kinders is herkies as voorsitter en op die dagbestuur en daar is byvoorbeeld nie in die derde kwartaal nuwe komitees en voorsitters gekies nie, omdat die kwartaal te kort is. Die verandering is unilateraal aangebring sonder om kinders te raadpleeg of dit te verduidelik. Dit is 'n minagting van prosedures wat 'n bepaalde gesindheid ontlok by sekere kinders van "as hulle die reëls kan oortree hoekom dan nie ons nie". Indien reëls vir die aanstel van magshebbers in 'n land byvoorbeeld sodanig sou verander, sou daar anargie geheers het.

Daar is verskuilde voorregte vir die voorsitters van komitees. Hulle kon byvoorbeeld hulle bakkies behou terwyl gewone komiteeëde dit moes inhandig. Dit impliseer dat daar tog spesiale waarde daaraan geheg word deur die besluitmakers in die skool. Voorsitters het ook ander voordele gehad wat die gewone komiteeëde nie gehad het nie, soos om klasse vroeër te verlaat om sekere dienste te doen, om take te verrig wat vir hulle gereserveer is, en om noodwendig 'n sekere hoeveelheid van erkenning op grond van hulle posisie te kry wat ander kinders ontwyk het, al was hulle deel van die span.

Die probleem van die onreg bly. Dit is kompleks en kan nie binne die raamwerk van 'n leiermodel opgelos word nie. Kinders wat byvoorbeeld vrywillig werk in die kantoor kry debiete as hulle laat kom, maar die leiers kry nie debiete as hulle laat kom nie. Die leiers se werk word

op 'n ander manier geïnterpreteer as die gewone leerder se werksaamhede in die skool. Die leierstitel sanksioneer dat hulle mag laat kom, oftewel dan sekere voorregte het:

“Ja, dit is kinders wat daar wou wees en hulle het dit geniet om dit te doen. En nou as die skoolraad dit doen, en ek was eenkeer te laat vir my klas omdat ek boeke in die kantoor gehelp bind het, toe sê die meneer vir my: ‘Dit is goed dat jy die skoolraad so help,’ maar toe gee hy nog steeds vir my ‘n debiet. Omdat ek nou die klas gemis het ... , maar as die skoolraad werk en laat kom, kry hulle nie ‘n debiet nie.”

Kinders dink dit is nutteloos om oor die onregverdigheid te gaan kla. Hulle sal byvoorbeeld eerder die debiet verduur as om na die skoolhoof te gaan om die debiet van hulle naam af te haal. Die ervaring is dat indien die onreg via die onderwysers en/of direk met verantwoordelike maats aangespreek word, die gevolge te veel is vir die kind om te dra. Daar volg die werklikheid en moontlikheid van spot, viktimisering en om geïsoleer en uitgestoot te word. Hoe die frustrasie en woede van sulke kinders hanteer word, is nie duidelik nie. Logika wil tog hê dat dit êrens in die skoolkonteks of in kinders se persoonlike verhoudings moet figureer:

Dogter: Behalwe as jy nou regtig ernstig is en jy gaan na Meneer X toe en sê vir hom: “Ek het my werk gedoen en toe gee die meneer vir my ‘n debiet.”  
Maar wie sal dit nou doen?

Onderhoudvoerder: Met ander woorde jy sal dit nou nie doen nie?

Dogter: Nee, ek sal dit nie doen nie.

Onderhoudvoerder: Hoekom sal jy dit nie doen nie?

Dogter: Want, dit is mos ... (sy lag en huiwer).

Ander dogter: Dit is simpel.



Seun: Nie vir sulke onnodige goeters nie.

Belewenisse van onregverdigheid en praktyke van magsmisbruik loop hand aan hand. Daar is verskeie verwysings daarna dat die leier sy/haar posisie tot eie voordeel en dié van vriende gebruik. Sommige leiers gebruik hulle outoriteit en mag om geleenthede vir hulleself en vriende te skep. Daardeur word die titel van leier gebruik om bevoorregting daar te stel. Sommige voorsitters gebruik hulle posisie om die belangrikste take op hulle te neem om te verseker dat hulle die oog vang, om later as hoëprofielleier gekies te word. Sommige onderwysers gebruik hulle posisie om eensydig 'n werk wat hoog geag word, slegs aan voorsitters toe te ken. Die res van die kinders is kwaad hieroor. Dit word ervaar asof die meneer hulle nie vertrou met wat eintlik 'n eenvoudige werk is nie:

Jy kon nie sê: juffrou kan ek haar gaan help om die stoele reg te pak in die saal nie, want dan sal sy sê: nee, dit is die leiers se werk. En as jy die juffrou sou vra om die paaltjies te gaan regsit op die rugbyveld, sal sy nog steeds, sal dit nog steeds die leiers se werk wees.”

Seun: Hier is kinders wat ... soos ons is ... ek is in die funksiekomitee. Ons moet die saal regkry. Dan is daar 'n meisie ... dan is daar mense wat elke dag, elke week alles wil doen en niemand kans gee om iets te doen nie. Onderhoudvoerder: En wat doen dit aan die ander kinders?

Seun: Dit maak dat ander kinders uit voel en dat niemand na hulle wil luister nie.

Dogter: Hulle nie beurte kry nie ... (praat baie saggies).

Dogter: Ander ook nie beurte kry nie. Sê nou maar soos met die truprojektor ... ”

Die aspek van geslag van die kinders is ook ter sprake. In sommige komitees is daar meer dogters as seuns, maar dan moet 'n seun verkies word wat voor die hand liggend nie opgewasse is om die taak te doen nie. Die vraag word gevra:

“Hoekom moet seuns dan gekies word, hoekom nie eerder meisies kies wat belangstel nie?”

Die antwoord word self deur die groep verskaf:

“Anders is daar 'n ongelyke getal dogters en seuns in die skoolraad.”

Die beperking op watter geslag voorsitters moet wees blyk as problematies ervaar te word en kan inperkend wees ten opsigte van die funksionering van die komitee.

- **Terminologie**

Die woorde *leier*, *hoofleier* en *leierskap* moet verkieslik uit die skool verdwyn:

- Mnr X: “Ek dink die woord *leierskap*, soos netnou genoem, moet dalk weggevat word. Ons kan dalk net sê dit is kinders wat ons geïdentifiseer het deur die jaar, maar dan moet jy dit koppel aan 'n eienskap, dan kan ons die eienskappe opnoem.”
- Mnr Y: “So die woord *leiers* dink ek nie gaan enigsins ter sprake kom nie. Eers aan die einde van die jaar praat ons van leiers – dan sal ons sê – hier is ons hoëprofielleiers, maar gedurende die jaar praat ons van komiteevoorsitters,

komiteelede en die skoolraad. En dan gaan dit oor dienslewering eerder as leierskap.”

So 'n ideaal is egter nie moontlik met hierdie model nie, want kinders is steeds hiërargies oor ander kinders aangestel, al is dit onder die dekmantel van diens wat gelewer word. Die onderwysers en die kinders self hanteer die verskillende groepe (skoolraad en dagbestuur) asof hulle onderskeidelik die leiers en hoofleiers is:

- “Daar is in die skoolraad weer twee voorsitters en twee ondervoorsitters gekies. Die kinders is dan ‘basically’ die leiers.”
- “Hulle maak dan die dagbestuur uit en dit is maar die hoofleiers. Dit is die hoofseun en die onderhoofseun en daardie goeters.”

Die proses verloop soos volg. Die hele groep graad 7-leerders word verdeel in komiteelede, komiteevoorsitters en skoolraad- en dagbestuurlede. Met die indeling het die bestuurspan 'n kragtige lopie uitgeoefen om die woord *leier* te vervang met die funksionele terme. Die hiërargiese aard van die struktuur van die leierskapmodel het egter gou meegebring dat die skoolraad en dagbestuur spontaan beskou word as die skool se leiers. Die bedoeling is dat die hoëprofielleiers aan die einde van die jaar aangewys word. Dit sal die graad 7-leerders verdeel in hoëprofielleiers en “geen naam”-kinders:

“Ja, want aan die een kant moet die ou die hele jaar sy goeie voetjie voor sit om in die skoolraad te wees of leier te wees. En aan die ander kant ‘suck’ dit want jy moet baie diens doen, dit is al.”

Die semantiese gimnastiek word ontmasker in die strukturele oneerlikheid in die model, naamlik om gelykheid as doelwit te stel binne 'n hiërargiese struktuur. Dit blyk onversoenbaar te wees. Die kinders reageer op die ongelykheid/hiërargie wat hulle waarneem en ervaar.

- **Kompetisie**

Intense kompetisie is aan die orde van die dag tussen sekere kinders om die gesogte voorsitter- en dus skoolraadtitel te kry:

- “Net omdat sy nie populêr is nie, sê almal: ja maar jy gaan nooit 'n kans kry om voorsitter te wees nie.”
- “Hulle sê vir my ek gaan nooit 'n voorsitter wees nie, want ek is nie populêr nie.”

Die titel *voorsitter* behou die sterk assosiasie met die woord *leier*. Die kompetisiegees ontvou in 'n tragiese drama indien stemprosedures verkeerd loop, en ouers gryp in om hulle kinders te help om hulle “regmatige” titel te kry.

- **Interpersoonlike en bestuursvaardighede**

Daar word hoë eise gestel aan die vermoëns van voorsitters en voogde om te kommunikeer met hulle lede en om inligting effektief te laat vloei sodat alle lede ingelig is. Dit blyk of die afwesigheid van hierdie vaardigheid dikwels konflik veroorsaak het. Die volgende aanhaling illustreer die kommunikasiedilemma:

- “Hier is nou ‘n baie interessante ding nou op die oomblik besig. Ek is voorsitter van die skoolraad. Ek hoor nou daar word ‘n sokkie gereël deur my komitee, en ek het nie eers daarvan geweet nie.”
- “Daar is nie eers ‘n vergadering om te sê oukei jy skuif nou daarnatoe en jy daarnatoe nie.”

Gebrekkige interpersoonlike en bestuursvaardighede skep konflik tussen kinders. Van voorsitters word verwag om hulle komitees te motiveer, te bestuur, te beheer, opdragte te gee, vergaderingsprosedure toe te pas, en idees te skep. Die afwesigheid van die komplekse vaardighede skep konflik en ongelukkigheid. Van dagbestuur en voorsitters word verwag om hulle komiteelede te dissiplineer en aan te spreek indien take nie na wense uitgevoer word nie. Dit gaan gepaard met verwyte en wedersydse blamering tussen die kinders. Delegeringsvaardighede is nie aangeleer nie en voorsitters “doen al die werk” of “neem die komitee oor”. Die oordeelsvermoë van die kinderleiers laat soms verstaanbaar veel te wense oor. Wat reg en toepaslik vir die geleentheid is, is nie altyd so duidelik nie en perspektiewe van volwassenes is nodig om uitkomst en oplossings te genereer:

“Verlede kwartaal was ek in die kultuurkomitee. Daar was ‘n ding wat ons elke Vrydag, daar moet drie mense wees wat iets opvoer in die saal terwyl ons sang het. Ons het probeer om dit te reël maar dit realiseer nooit nie.”

### **5.5.2.3 Intrapsigiese fasette**

Onder die intrapsigiese fasette wat by die fokusgroepe geïdentifiseer is, was verwagtings die prominentste. Die kinders het naamlik sekere verwagtings gehad oor die model. Die verwagtings is geskep deur die bestuurspan met die bekendstelling van die nuwe

leierskapmodel aan die kinders, en in 'n vergadering met die ouers. Die model is soos volg voorgestel:

- Daar is 8 komitees. Elke graad 7-kind kan in die begin van die jaar op vrywillige basis aansoek doen om op drie komitees te dien in volgorde van voorkeur. Die kinders sal dan deur die bestuurspan aan 'n komitee toegewys word.
- Elke komitee kies sy eie 2 voorsitters en 2 ondervoorsitters. Die voorsitters van die komitees mag net deur die kinders gekies word, nie deur die voogonderwysers nie, sodat dit 'n demokratiese verkiesing is.
- Die 2 voorsitters van elke komitee vorm die skoolraad.
- Die skoolraad kies 4 kinders uit hulle geledere, wat die dagbestuur vorm.
- Dit is 'n vrywillige model. Slegs die kinders wat belangstel doen aansoek om op 'n komitee te wees.
- Die proses word vier keer deur die jaar – elke kwartaal – herhaal. Voorsitters mag nie herkies word nie. Elke komitee moet elke kwartaal nuwe voorsitters en ondervoorsitters kies. Die skoolraad sal ook dan elke kwartaal nuwe lede hê en die dagbestuur van die skool sal ook elke kwartaal wissel. Dit sal so gedoen word sodat elkeen 'n redelike geleentheid kry om 'n leiersposisie te beklee. Die verwagting is baie sterk dat elkeen 'n geleentheid sal kry om hom- of haarself te bewys as leier of 'n geleentheid sal kry om gekies te word as 'n leier.
- Elke kind kan weer vir dieselfde of 'n ander komitee aansoek doen vir die nuwe kwartaal.
- Daar word wegbeweeg van die “leiertradisie” na 'n “samenwerking-en-diensleweringtradisie” waar almal gelyk is. Daar sal slegs komitee-, voorsitters-, en dagbestuurslede wees vir taakdoeleindes. Die gedagte is oorgedra dat al die graad 7-

leerders gelyk sal wees en dat geen leiers gekies word nie. Slegs teen die einde van die jaar sal hoëprofielleiers gekies word.

- Aan die einde van die vierde kwartaal sal die hoëprofielleiers deur die kinders en onderwysers gekies word. Die hoëprofielleiers is kinders wat hulle onderskei as leiers en volgens die onderwysers hulleself deur die loop van die jaar bewys het as kinders met leierspotensiaal. Hulle sal beskou word as die werklike leiers. Die hoëprofielleiers word deur die graad 5-, 6-, en 7-leerders en -onderwysers volgens 'n demokratiese stemprosedure verkies. Die leerders en onderwysers se stemme dra gelyke gewig. Sommige leerders verkeer onder 'n wanindruk en plaas hulle hoop daarop dat slegs die onderwysers aan die einde van die jaar die keuse sal maak. Die aanname word gemaak dat onderwysers die vermoë het om die werklike leierspotensiaal van elke kind raak te sien, en dat hoëprofielleiers dan daarvolgens aangewys sal word.

#### **5.5.2.4 Interpersoonlike fasette**

Interpersoonlike fasette wat hier van belang is, is die interaksie tussen kinders en ouers, vriendskappe en die rol van voogde. Elkeen van hierdie aspekte word hieronder nader ondersoek.

- **Ouers**

Die inmenging van ouers namens hulle kinders om leierskapposisies te bekom, het 'n fenomenale impak op die kollektiewe bewussyn van die groep gemaak. Elkeen van die eerste graad 7-fokusgroepe verwys na sodanige voorvalle. Die persepsie is dat ten minste een kind se ouers ingemeng het of gekla het oor prosedures nadat die kind nie ingestem is as voorsitter van 'n komitee nie. Nadat die ouers ingetree het is stemming herhaal en die betrokke kind is

ingestem as voorsitter en as skoolraadlid. Dit wil vir die kinders voorkom dat indien ouers invloed het, dit help om as leier gekies te word. Die voogde wat afwesig was tydens die verrigtinge het volgens kinders ook nie verweer teen die invloedryke ouers nie, aangesien die onderwysers eerder die ouers glo as die kinders self wat in die vergadering was terwyl die stemming plaasgevind het. Dit is 'n voorbeeld van tot watter mate klaarblyklik eenvoudige handeling kan verkeerd loop en verreikende gevolge kan hê. Drie ander voorvalle, met volledige situasiebeskrywings, word aangehaal waar ouers geskakel het met komiteevoorsitters en hulle vermaan het oor hulle werkswyse. Daar is ook 'n geval waar die komitee die voorsitter gerepudieer het omdat hy nie betyds was om sy werk te doen nie, maar dan na willekeur aan die komitee opdragte gegee het. In die besondere geval het die voorsitter saam met die onderwyser met die komitee vergader en die komitee geroskam omdat hulle nie saam met haar voorsitterseun werk nie. Die ouer was nie bereid om te luister na die komitee se verduideliking dat haar seun eintlik nie sy werk doen nie. Die komitee se respek vir die voorsitter was as gevolg van hierdie optrede daarmee heen. Hulle voel ook verontwaardig teenoor die onderwyser wat net die ma 'n kans gee om haar saak te stel. Sommige ouers het komitee hulle gebel en oor die telefoon uitgetrap of persoonlik ingemeng in kinders se onderlinge konflikte in skoolkonteks. Dit is gedrag wat buite die grense van die ouer se verantwoordelike sfeer is. Die skool het die onderskeie kinders nie beskerm nie, alhoewel die outoriteit van die voorvalle bewus was. Kinders was verstom en oorweldig deur die gebeure:

Dogter: Jy kry nie 'n kans om jou kant van die storie te vertel nie, want die ouers glo hulle kinders. Ek bedoel dit is jou kind. Jy dink dan al hierdie ander kinders is sulke "low life" goed wat soos niks maniere het nie, en wat niks werd is nie. En jou kind doen alles reg en die ander kinders doen alles verkeerd.

Groep: Ja.



Dogter: Maar dit is eintlik anders om. Want soos die kind eintlik die goed verkeerd doen en dan sien jy dit nie.

Onderhoudvoerder: Goed. Dit was vir drie van julle baie sleg gewees, waar ouers ingekom het en eintlik julle lewe omgekrap het?

Seun: Nee, vir Pieter. Dit is eintlik net ek, hy en meneer wat daarvan weet. Want toe hy het hy sy ouers, sy ma gaan bel dat ons hom vals beskuldig. Toe kom sy ma skool toe. Toe soek meneer 'n vergadering met ons vier voorsitters. Toe kom sy ma daar aan en toe trap sy ons uit oor alles, maar ...

Onderhoudvoerder: Julle vier, die onderwyser en sy ma was saam, en toe trap sy julle uit? Wat het sy gesê?

Seun: Ja. En toe sê sy ons moet ons gatte in rat kry en begin werk ... (hy lag verleë). Dit is nou soos sy dit gesê het. Maar toe sê ons vir die tannie ons werk maar hy kom eers tien voor agt elke keer daar aan. Toe kook sy nou eers en trap ons nog erger uit en skree op ons, toe gaan Pieter saam met haar huis toe. Die volgende dag hou ons toe vergadering en toe begin hy sommer weer met sy streke.

Dogter: Ja, want dit was nie haar beurt volgens die lys nie. En toe bel sy haar ma en toe sit sy haar ma ... Toe bel sy haar ma en toe raas haar ma met my. Toe sit sy haar ma op die foon sodat haar ma met my raas. Onderhoudvoerder: Hoe bedoel jy sy sit haar ma op die foon. Het sy haar telefoon vir jou gegee? Dogter: Ja, sy het haar foon vir my gegee en toe skree haar ma op my. Onderhoudvoerder: Wat het die tannie geskree?

Dogter: Sy het gesê sy is moeg vir hierdie skool se katterigheid, en as ek nie vandag ophou nie dan kom sy skool toe. En toe wou ek nog vir haar verduidelik dat ons 'n lys het en dat dit nie is asof ons vir Marie afskeep, en sy niks werk kry nie. Sy doen eintlik meer my werk as wat ek kans kry om dit te doen. Ek

het net sover gekom om te sê “maar”, toe sê die tannie vir my: “Nee, jy luister nou vir my dogtertjie, en as jy vir jou ouers hiervan wil vertel, sal ek bly wees om met hulle te praat oor jou gedrag.”

- **Vriendskappe**

Die kwessie van vriendskappe wat onder onnodige spanning geplaas word blyk nie so prominent te wees nie, alhoewel daar sprake daarvan is by verskillende vriendepare. Dit is eerder die gevolg van die rigiede toepassing van kleinlike reëls soos byvoorbeeld maats wat nie saam op dienspunte mag staan nie. Daar is groter wisseling tussen dienste vanweë die ingeboude rotasiemodel. Die skep van verskeie leierskapsubgroepe verlig die druk op vriende. Natuurlike vriendskapgroepe is nou beperk tot 10 subgroepe wat deur die nuwe model voorsien is om as ‘n vriendskapentiteit opgeneem te word. Die verdeling tussen groepe is minder rigied.

- **Rol van die voogde**

Voogde is veronderstel om teenwoordig te wees op komiteevergaderings. Die wyse van betrokkenheid verskil: sommige voogde is oorbetrokke en neem alles in eie hande terwyl kinders net sit en kyk wat gebeur, of hulle is te min betrokke en daag nie by vergaderings op nie en stel min of glad nie belang in die funksionering van die komitee nie. Sommiges handhaaf egter die regte balans ten opsigte van betrokkenheid:

Dogter: Hulle stel ‘n hoof of ‘n onderwyser aan wat by ‘n komitee, waar ons, by die komitee ... ( word in rede geval deur ‘n seun).

Seun: Maar dit werk ook nie altyd nie. Party van die onderwysers is net reg betrokke, ander is te min wat nie die kinders soort van help nie, en ander is weer te

betrokke wat heeltemal alles oorvat en die kinders sit daar en kyk wat gebeur.

Die teenwoordigheid van voogde op komiteevergaderings blyk essensieel te wees vir die suksesvolle uitvoer daarvan. Die suksesvolle en korrekte stemprosedures moet onder die voog se toesig plaasvind. Die volgende aanhaling illustreer dit:

“Ons beïnvloed mekaar en dit is daar waar as ‘n onderwyser nie by is met die stemmery nie, daar gaan dit heeltemal verkeerd.”

Die kinders is dit eens dat betrokke voogde ‘n plesier is en dit maak die komitees lekker, veral as die voog geesdriftig is en hou van wat die kinders wil doen. Dit blyk nie ‘n buitensporige verwagting te wees wat die kinders stel nie.

Die suksesvolle komitee is beïndruk met hulle voog. Die voog is bekwaam om die kinders aan sy kant te kry en ‘n werkende groep te skep. Hy is altyd teenwoordig en sorg dat die komitee besig bly, al is dit net om hulle eie sosiale geleentheid te reël.

Dikwels gebeur dit egter dat voogde afwesig is by vergaderings. Die gevolg is dat die vergadering verdaag sonder dat enige iets gebeur. Dit stel kinders teleur en hulle voel ‘n mislukking. Die kinders se eie pogings om sekere reëlings te tref slaag nie, by gebrek aan outoriteit en volwasse ondersteuning. Somtyds is die kinders moedeloos en weet nie meer hoe om die situasie reg te stel nie:

- “Soos ons komitee, daar is nie regtig iets wat ons kan doen nie, want daar is nie debatte of iets wat gereël kan word nie. As ons nou ‘n vergadering het dan sal die

onderwysers nie daar wees nie. Dan sal hulle net vir ons sê; ons moet nou maar gaan.”

- “Soos met party vergaderings, die meeste, is van die onderwysers nie eers daar nie. So, dan het mens nie eers beheer oor die kinders nie. Jy staan daar voor en niemand luister eers vir jou nie en jy mors net jou tyd.”

Dit blyk dat sommige voogde swak ingelig is oor prosedures en hoe die model veronderstel is om te werk. Die kinders buit die situasie uit deur die voog inligting te gee wat tot hulle eie voordeel sal strek. Dit lei tot prosedures wat onregverdigheid en ongelukkige kinders ten gevolg het. Die volgende aanhaling illustreer dit:

“Ons het na die vergadering gegaan, toe het die juffrou nie eers geweet party kinders mag nog op die komitee dien nie ... Want sy het alles geglo wat ons gesê het. Party kinders praat nie altyd die waarheid nie.”

Die afwesigheid van voogde word deur die kinders geïnterpreteer as ‘n gebrek aan belangstelling. Die voogde word gemis deur die kinders. Soms is daar ‘n algemene gevoel van sukkel en onsekerheid. Hulle moet gaan vra vir hulp en kry soms ambivalente reaksies van die voog. Sommige voogde laat die komitee aan hulleself oor – dit gebeur soms dat kinders op die verkeerde manier reëlings tref en take uitvoer, en dan daarvoor raas kry. Die voog is teenwoordig op die vergadering waar besluit word wat gedoen moet word, maar nie teenwoordig by die uitvoering nie. Die gevolg is dan dat dinge soms skeefloop. Die opinie is dat indien die voog teenwoordig sou wees, minder reëlings verkeerd sou gaan, minder goed sou breek en wegraak en dat daar beter organisasie en minder konflik tussen die kinders sou wees:

- “Nee, en dan doen ons dit verkeerd en dan kry ons raas. Maar die onderwysers het nie vir ons gesê hoe dit gedoen moes word nie.”

- “Die hoof is nie baie betrokke nie. Hulle gee nie regtig om vir die kinders se behoeftes nie.”
- “Maar nie soos om as ons werk moet doen nie, dan is hulle nooit daar nie. Dit is maar net die voorsitters wat daar is. Hulle is nooit daar nie. Hulle is nie regtig betrokke daar by ons nie.”

Die teenwoordigheid van die volwassene het 'n behoudende funksie in 'n groep kinders. Die afwesigheid en onbetrokkenheid van sommige voogde bring mee dat kinders katterkwaad aanvang of uit beheer raak. Sekere lede van die groep probeer werk en ander doen katterkwaad. Dit lei tot konflik onder die kinders. Die leiers speel ook saam; hulle is per slot van sake ook net kinders. Die leiers is deur die kinders gekies; nie deur die onderwysers nie. Dus moet leiers se maats meesal saam met hulle in die komiteegroepe werk. Dit is dan moeilik vir die leiers om nie ingetrek te word by die pret van hulle maats nie. Die informele maatstruktuur is sterker as die formele outoriteitverhouding wat die voorsittermodel meebring. Onderwyserteenwoordigheid is noodsaaklik vir die regverdige en gemaklike verloop van sake tussen kinders. Voogde mag nie lui wees of besig wees met ander goed nie; hulle werk is om 'n klimaat skep waar gewerk kan word. Die volgende aanhalings is hier van toepassing:

- “As die onderwysers meer betrokke wil wees dan sou ons nie voorsitters en ondervoorsitsters nodig gehad het, om vir ons te sê wat om te doen nie. Dan sou die onderwysers vir almal 'n regverdige beurt gee.”
- “Ek dink as hulle meer betrokke was, veral by die vergaderings sou die kinders meer geluister het en meer aandag gegee het aan die voorstelle wat gemaak word. Want soos ek was laas kwartaal voorsitster en dan luister hulle nie vir jou nie. Want dan moet jy vir hulle skree want jy kan nie ... want dan moes jy goeters gereël het vir 'n sportdag of iets, en dan wil hulle nie vir jou luister nie. En dan kom

hulle in elk geval nie daardie dag nie. Maar ek dink as die onderwysers daar is en presies vir elkeen kan sê waar hy is en net beheer oor die kinders kan hê sodat hulle ons kan hoor as ons praat ... ” ( ander dogter val haar in die rede). Ander dogter: “Ons werk makliker kan maak.”

#### **5.5.2.5 Voorstelle en kommentaar**

Die komitees en take wat komitees uitvoer is belangrik vir die skool. Leerders beseft dat die skool nie kan funksioneer sonder sy lede – dit is alle kinders – se samewerking en bereidwilligheid om te help nie. Die instelling van die skoolraad en dagbestuur word as die probleem geïdentifiseer. Kinders streef daarna om daarop te dien want dit word steeds beskou as die elite posisie van die skool. Uit die dagbestuur se eie geledere word voorgestel dat die komitees behou word en werksverdeling gedoen word, maar dat die skoolraad en dagbestuur nie funksioneer nie. Indien die hiërargiese strukture en aktiwiteite verwyder word, kan elke kind in die bestuurstrukture gelyk wees. Komiteevoorsitters kan steeds gekies word om die werk van die komitee te help organiseer en te koördineer, maar die posisie moet nie uitgesonderd word as 'n statusposisie nie.

Die opinie dat daar nie leiers hoef te wees nie, omdat enige iemand mos kan help, sluit hierby aan. Die volgende opmerkings illustreer hierdie gesindheid:

- “Hulle noem hulle maar net leiers. Maar enige iemand kan mos nou maar help. Dit hoef nie 'n skoolraadslid te wees nie. Dit kan kinders wees wat gewoonweg is. Want ek weet die skolierepatrolie is mense wat daar wou staan. Mense wat daar wil wees.”

- “Ja, kinders wat briewe help bind en so aan in die kantoor. Dit is kinders wat daar wou wees en hulle het dit geniet om dit te doen.”

Die fokus is hier dan op 'n samewerkingsklimaat deur kinders wat gewillig is om te help. Die voorbeeld van die skolierepatroolie en eenvoudige administratiewe take word genoem. Dit is gewoonlik veeleisend en harde werk en pas selde by die statuur van prestigeleiers. Dit is gewone kinders wat bereid is om elke dag sy/haar deel te doen. Sodra die sogenaamde leiers betrokke raak by die take, loop dit skeef, veral as die leier aangestel word oor ander kinders in 'n toesighoudende of verantwoordelike rol.

Die algemene opinie is dat die spanwerk lekker is en goed werk, as almal net gelyk is en niemand gekies is om oor ander toesig te hou nie. Die teenwoordigheid van 'n volwassene word as noodsaaklik beskou.

Aansluitend by die samewerkingvoorstel is die opinie ook dat die kultuur gekweek word dat elkeen na homself moet kyk en nie na mekaar nie; dat elke kind moet voel hy/sy is 'n leier in hom-/haarself en daarvolgens optree.

Kinders is van mening dat elkeen op papier in die komiteemodel 'n kans moet kry om “hulleself te bewys as leiers”, maar dat dit in die praktyk nie gebeur nie. Aan die een kant volg sommige kinders die “geleenthede vir almal”-argument: die opinie is dat elkeen 'n leier is. *Leier* in hierdie konteks beteken dat die kind sy deelname aan die komitee en die verantwoordelikheid vir 'n taak interpreteer as leierskap. Sodanige kind is dus tevrede met homself in die sisteem. Aan die ander kant is individuele lede vinnig om te reageer dat hulle nie iets doen in hulle komitee nie en nie soos leiers voel nie, om verskeie redes. Die belangrikste rede is omdat hulle nie ingeskakel is by die bevoorregte skoolraad nie. By sommige komitees vind daar nie meer vergaderings

plaas nie en het die komitee ophou funksioneer, die voorsitter en onderwyser doen meeste van die werk, of die voorsitter is hoofsaaklik gefokus op sy skoolraad werk, en stel nie meer belang in die komitee nie. Soms is die voorsitter laks en stel glad nie belang om die werk te doen nie. Dit laat die komiteede voel of hulle misluk het; hulle sou graag 'n sukses van die komitee se werksaamhede maak en hulle is gefrustreerd.

## **5.6 SAMEVATTING**

In hierdie hoofstuk is die resultate beskryf na aanleiding van die derde stap in die analiseproses, naamlik selektiewe kodering. Die bevindinge rakende die bestuurspan, tradisionele leiers en nie-leiers, sowel as van die kinders wat deel was van die voorgestelde nuwe model, is aangegee. In hoofstuk 6 sal hierdie resultate geïntegreer word met die literatuur en aanbevelings sal gemaak word.



## HOOFSTUK 6

### INTEGRASIE EN AANBEVELINGS

#### 6.1 INLEIDING

Uit die triangulering van die verskillende bronne waaruit die data bekom is, blyk dit dat die toepassing van verskillende leierskapmodelle in die preadolessente groep 'n komplekse saak is. Verskeie redes bestaan vir die daarstelling van leierskapmodelle in laerskole en pogings word aangewend om die toepassing daarvan te optimaliseer. In 'n poging om die gepastheid van leierskapmodelle in die preadolessente ontwikkelingsfase wetenskaplik te evalueer is die belewenisse van verskillende deelnemers aan die proses verkry en met bronne uit die literatuur geïntegreer.

#### 6.2 PREADOLESENTE ONTWIKKELINGSPERSPEKTIEF

Leierskap in die preadolessente ontwikkelingsfase word beskryf as 'n integrale deel van die kind se sosiale ontwikkeling wat hoofsaaklik as spontane gedrag tussen kinders behoort te manifesteer (Kail & Cavanaugh, 2000; Newman & Newman, 1997; Shaffer, 2000; Sullivan, 1969; Yamaguchi, 2001). Die spontane ontwikkeling van preadolessente maak voorsiening daarvoor dat hulle wel onderskei tussen leiers, volgelinge en onvaardige leiers. Leierskapontwikkeling tydens die preadolessente ontwikkelingsfase is hoofsaaklik gefokus op die simmetriese aspekte van portuurgroepinteraksie en minder op die hiërargiese strukture (Edwards, 1994). Status en kontrole in groepe kan verwerf word deur die vermoë om 'n taak te koördineer, ander groeplede se bydraes te fasiliteer, en die oplossing van konflik in groepe (French & Stright, 1991).

Die aanwesigheid van ontwikkelingsverskille by preadolesente kinders speel 'n baie belangrike rol in die bespreking van die toepaslikheid van leierskapmodelle. Dit word duidelik bevestig deur die resultate en ondersteun deur die literatuur (Berger, 1994; Kaplan, 1998; Newman & Newman, 1997). Uit die resultate blyk dit dat die gegewe ontwikkelingsverskille tussen seuns en dogters, maar beslis ook in die onderlinge homogene geslagsgroepe, komplikasies skep in die wyse waarop leierskapmodelle toegepas word. Resente navorsing dui ook daarop dui dat gebeure met kinders tussen die ouderdomme van 10 en 14 jaar nie alleen hulle sukses gedurende hulle skoolloopbane bepaal nie, maar ook hulle suksesvolheid in hulle latere lewe (Wiles & Bondi, 2001).

Die preadolesente ontwikkelingsfase impliseer dat die groep nie 'n homogene entiteit is nie aangesien geneties bepalende eienskappe asook unieke emosionele, sosiale en intellektuele veranderinge en behoeftes tydens hierdie kritiese periode op 'n individuele wyse manifesteer (Berger, 1994; Hook, et al., 2002; Kail & Cavanaugh, 2000; Newman & Newman, 1997; Stafford, 1982; Wavering, 1995). Uit die resultate blyk dit egter dat die preadolesente groep as gelykwaardige individue gereken word en dat selfs die verskille tussen die twee geslagte nie in aanmerking geneem word nie.

Dit word byna as vanselfsprekend aanvaar dat namate kinders se kognitiewe, sosiale en emosionele vaardighede in sosiale kontekste uitbrei, hulle vermoëns verbeter om die doelwitte van 'n groep te fasiliteer deur leiding en organisering van aktiwiteite, besluite te neem, probleme op te los, konflik te hanteer, ens. – eienskappe wat met leierskapgedrag geassosieer word (Bertges, 2002; George, 2000; French & Stright, 1988, 1991).

Die resultate sal vanuit die perspektief van die liggaamlike, kognitief-morele, emosionele en psigososiale funksionering van die preadolesent bespreek word, waarna die leemtes van die studie bespreek sal word en aanbevelings vir verdere navorsing gemaak sal word.

### **6.3 LIGGAAMLIKE ONTWIKKELING**

Uit die resultate blyk dit dat liggaamlike ontwikkeling van kinders juis gebruik word as 'n seleksiekriterium in die keuse of 'n kind as 'n leier gaan optree of nie. Gevolglik lei dit daartoe dat daar leiers is wat eers gedurende die helfte van hulle graad 7-jaar raakgesien word as gevolg van die versnelde groeimomente wat in die kinders plaasvind.

Die resultate verwys na die misbruik van fisiese krag deur leerders wat nie teenstand binne die portuurgroep duld nie. Sodanige kinders is op grond van hulle ontwikkelingsvoorsprong 'n natuurlike en informele leier. Indien hierdie groep kinders nie in die formele leiergroep opgeneem word nie, sal dit 'n negatiewe pool skep wat die outoriteit en vermoëns van die formele leiergroep voortdurend uitdaag wat die potensiaal van gewelddadige reaksies tot gevolg kan hê. Indien die groep kinders wel as leiers gekies word, is dit moontlik dat die "boelie" se gedrag aanvaarbaar gemaak word en verskuil word binne sy rol as leier. Die resultate dui daarop dat die rol van die leier dien as voertuig om ander kinders te verkleineer, verneder, viktimiseer en selfs aan te rand onder die dekmantel van leierskap, toesig en dissiplinerig.

Die resultate dui aan dat leierskap met die manlike voornaam woord geassosieer word. Leierskap word in die literatuur hoofsaaklik as 'n funksie van seuns se ontwikkeling aangedui. Dogters se ontwikkeling word bespreek in terme van seksualiteit en aanvaarbare fisiese voorkoms wat moet inpas by die heersende diskoerse.

Verskille in die preadolesente ontwikkelingsfase is meer uniek en individueel as in enige ander kronologiese tyd in die mens se ontwikkeling (Newman & Newman, 1997). Fisiese voorkoms is van geweldige belang vir selfpersepsie en het 'n langdurige impak (Wood & Hillman, 1992). Ontwikkelingsverskille tussen geslagte is egter die punt van die ysberg in die debat oor ontwikkelingsverskille.

Dogters ontwikkel op byna al die ontwikkelingsdimensies vinniger as hul seuns-eweknieë. Dit sluit in hulle liggaamlike, emosionele en intellektuele ontwikkeling. Seuns se prominente ontwikkelingsmomente vind ongeveer twee jaar na dié van dogters plaas. Die chronologiese ouderdom van 13 is die jaar waartydens die grootste verskille en variasie in fisiologiese ontwikkeling en fisieke grootte voorkom (Wiles & Bondi, 2001). Dit is die ouderdom van graad 7-leerders, op wie hierdie navorsing van toepassing is. Die resultate verwys na 'n terloopse opmerking na sommige kinders wat die tweede helfte van die jaar as leiers ontwikkel. Die literatuur bevestig dat leierskapontwikkeling 'n deurlopende, komplekse proses oor 'n tydperk is (Smith, 1991; Rost, 1993).

Individuele puberteitontwikkeling kan die kind se sosiale en sielkundige ontwikkeling ten minste op drie maniere beïnvloed, naamlik:

- Fisiese groei wat die kind se werklike vermoëns om take te verrig kan beïnvloed. Indien kinders groter en sterker is, het hulle meer krag, koördinasie en uithouvermoë. Die neiging is dat sulke kinders makliker uitgesonder word.
- Fisiese ontwikkeling verander die persepsie van ander ten opsigte van die preadolesent. Seuns sal byvoorbeeld bewonder word vir hulle krag, spoed en vermoëns. Hulle sal gewildheid verwerf onder die portuurgroepdele vir wie die tipe bekwaamhede hierdie ontwikkelingstake behels.

- Fisiese ontwikkeling verander die persepsie van die preadolesent ten opsigte van hom- of haarself (Newman & Newman, 1997).

Die implikasie hiervan is dat kinders wat in graad 6 aan 'n evaluasie proses blootgestel word om gekies te word as leiers, op ongelyke voet meeding op grond van geneties bepaalde beginsels. Vanweë die geneties bepaalde groei dimensie van kinders gebeur dit dan dat sommige van die kinders glad nie as leiers aan die begin van die ander kinders se termyn gekies word nie en dus ook nie die erkenning kan kry wat daaraan gekoppel is nie. Die status wat aan die moment toegeken word het 'n normatiewe invloed op kinders se lewens wat langtermyn implikasies vir die definiëring van self het.

Die resultate dui daarop dat kinders as leiers deur hulle maats gekies word op grond van bekendheid en populariteit wat onder andere verwerf word deur vaardighede, prestasie, fisieke voorkoms, gewildheid wat met sportprestasie gepaard gaan en prestasies (Newman & Newman, 1997; Wiles & Bondi, 2001). Daarmee wil nie aangedui word dat kinders wat presteer nie leiers is nie, maar sport word dikwels die voertuig waarmee sekere vroeg ontwikkelende kinders – waarvan sommige besondere vermoëns op verskillende gebiede het – bekend raak. Bekendheid en populariteit word dan verwerf hoofsaaklik op grond van genetiese programmering ten koste van talle ander wat geneties verskillend geprogrammeer is.

Die identifisering van leiers op avontuurkampe wat hoofsaaklik gerig is op die oorkoming van fisieke uitdagings het 'n kontraproduktiewe gevolg. Die literatuur dui aan dat in groepsituasies, soos die avontuurkamp, waar die fokus is op prestasie, sosiale vergelyking en onderlinge kompetisie, daar 'n afname in gedrag is wat geassosieer kan word met leierskap en probleemoplossing. Sodanige kontekste stimuleer eerder dominerende gedrag, kompetisie, wedywering en jaloesie. Leerders wat nie kan byhou nie raak gefrustreerd en onttrek hulle aan

die proses (Yamaguchi, 2001, 2002). Laasgenoemde word bevestig deur die resultate wat aandui dat die temas van dominerende gedrag, kompetisie, jaloesie, wedywing en naywer,voortgesit word in beide leierskapmodelle.

#### **6.4 KOGNITIEWE VAARDIGHEDE**

Die preadolesent se kognitiewe ontwikkeling is nie sodanig verfyn en geïntegreer dat die komplekse en kontrasterende sosiale verskynsels wat die toepassing en deelname van die leierskapmodelle vergesel sodanig geanaliseer en begryp kan word dat die preadolesent sinvol en konstruktief daaruit kan leer nie (Erikson, 1980). Tydens die navorsing met graad 6-kinders is bevind dat kinders oor genoegsame formeel operasionele denkvermoëns beskik om nie die opinies en inligting wat outoriteite aan hulle oordra goedsmoeds te aanvaar nie. Hulle bepaal op hulle eie die kredietwaardigheid van beide die outoriteite en die standpunt wat ook deur die literatuur ondersteun word (Berman, 1997; Wiles & Bondi, 2001). Die resultate dui aan dat beide groepe kinders ontnugter, sinies en minagtend is teenoor die bestuur wat nie sy beloftes kan nakom nie en dubbele standaarde implementeer. Verskeie sinvolle voorstelle word deur die preadolesente deelnemers geformuleer maar uitvoering word nie daaraan gegee nie.

Die roetine en gebrek aan uitdaging van die take skep frustrasie by kinders. Die belangrikheid van die take weeg nie op teen die status wat toegeken word aan die rol nie.

Die leierskapmodelle dra by tot die kollektiewe afname in selfdissipline by die res van die skool – onderwysers sowel as leerders. Die leierskapmodelle projekteer die verantwoordelikheid vir dissipline en orde op die leiersgroep wat dit op grond van die gepaardgaande erkenning en status aanvaar maar wat meebring dat die gedissiplineerde en ordelike gedrag afhanklik is van die voortdurende teenwoordigheid van die leiersgroep. Vanuit die perspektief van

groepsverhoudinge dra die teenwoordigheid van 'n duidelik gedefinieerde leiergroep nie by tot die kollektiewe ontwikkeling van selfdissipline/leierskapgedrag nie. Kollektief verwag die skool dan dikwels van die leiergroep om te sorg dat orde glad verloop terwyl eie verantwoordelikheid vir gedissiplineerde gedrag versak word (Hirschorn, 1993; Oberholzer & Roberts, 1994).

## 6.5 MORELE KWESSIES

Die moontlikheid van magmisbruik en bevoorregting is ingebou in die outokratiese magstruktuur. Voorts is die kognitiewe ontwikkeling van die preadolesent sodanig dat die fokus eerder op korttermyn- emosionele erkenning sal val as om die komplekse langtermyn- morele implikasies te analiseer en daarop te reageer (Bowman, 2004; Yurgelun-Todd, 1998). Dit is duidelik uit die resultate dat die tendens van magmisbruik nie 'n persoonlikheidseienskap van die preadolesente leier is nie, maar die gevolg van die kombinasie van die konteks wat die hiërargiese struktuur skep en die kognitiewe ontwikkelingsdimensie van die preadolesent.

Kinders wat nie in leierskapsposisies is nie sou dieselfde gedoen het indien hulle in daardie posisie was. Du Plessis (1994) kom tot die gevolgtrekking dat sodanige patriargale en outokratiese gesagsbeskouing en skoolstrukture min ruimte bied vir werklike leierskap en die ontwikkeling van leierskap.

Gekose sowel as nie-gekose leerders kom in opstand teen wat as onregverdig ervaar word. Die kern- immorele verskynsel vir die kinders wat gekies is, is dat hulle besef dat van hulle maats nie dieselfde voorreg as hulle het nie. Die kern- immorele verskynsel vir die kinders wat nie gekies is nie is die feit dat óf hulle óf van hulle maats ook leiers kon wees, en ook die bevoordeling van leiers deur bestuur en die misbruik van voorregte. Gevoelens van trots, empatie, hartseer, magteloosheid, woede, ontnugtering, skaamte en skuld dui aan dat die konteks as immoreel

ervaar word (Walker, 2000). Kinders ervaar die situasie as magteloos. Hulle beskik nie oor die outoriteit om die probleem op te los nie. Om die leiersposisie prys te gee is ondenkbaar. Kinders word eerder geleer om oormatig te konformeer in plaas van hulle innerlike belewenisse aan te wend as 'n bron om verandering te induseer (Cardona, 2000; Rost, 1993).

## 6.6 EMOSIONELE ASPEKTE

Die resultate bevestig dat die formele toewysing van rolle die natuurlike ontwikkeling van kinders versteur en hulle ontwikkeling beperk (Newman & Newman, 1997), soos gesien kan word in die gevoelens van die groep wat gekies is asook die groep wat nie gekies is nie. 'n Breë spektrum van oorwegend negatiewe emosies word naamlik gerapporteer by leiers sowel as nie-leiers. Positiewe emosies is beperk tot die blydskap en trots dat die leierstitel 'n kind te beurt geval het. Verligting en blydskap word ook dikwels uitgespreek, maar in verhouding met die feit dat die kind nie gekies is as leier nie, veral nadat die realiteite verbonde aan die leiersrol bekend geword het. Die impak wat sodanige oorwegend negatiewe disposisie op die groep het is nie heeltemal duidelik nie. Aanduidings is dat daar beperkte ruimte is vir die verbale uitdrukking van gevoelens in die groep self. Die navorser se persoonlike ervaring is dat die atmosfeer in die fokusgroepe gekenmerk word deur 'n algemene gevoel van frustrasie, ontnugtering, verslaentheid, irritasie en negatiewe. Alhoewel sommige kinders aktief deelneem aan die "binnegevegte" van die leierskap ervaring, is die algemene gevoel een van onderliggende hartseer en 'n begeerte om te ontsnap. Volgens die psigodinamiese ontwikkelingsmodel sal sodanige emosies in gedrag manifesteer. Sulke gevoelens kan óf geïnternaliseer word, met implikasies vir die vorming van die identiteit, óf geëksternaliseer word en uitdrukking vind in gedrags- en/ of emosionele funksionering.



Die kollektiewe negatiewe emosionele disposisie word geassosieer met 'n verskeidenheid temas wat verband hou met die instelling en toepassing van die leierskap modelle. Die negatiewe emosionele belewenisse het duidelik gemanifesteer in die konteks van die fokusgroepe waar die bespreking oorheers is deur die tema van leierskap.

Die toekenning of weerhouding van die leierskaprol van preadolesente het ernstige implikasies vir die selfbelewenis en identiteitsvorming. By kinders wat die leiersrol ontvang kom die verskynsel voor wat Marcia (1980) 'n voortydige afsluiting van leierskapidentiteit noem. Outokratiese inoefening van dominansie wat deur die hiërargiese leierskapmodel ontlok word en wat dan as leierskapgedrag beskou word, versteur die uitbouing en verfyning van persoonsvaardighede wat sinvolle leierskap onderlê.

## **6.7 DIE PSIGOSOSIALE KONTEKS**

Die ontwikkeling van intrapsigiese en interpersoonlike vaardighede van kinders vind in sosiale omgewings plaas, waar ouers aanvanklik die vernaamste rolspelers is.

### **6.7.1 Die ouers**

Volgens Bronfenbrenner (1979) vind die ontwikkeling van leierskapsgedrag meer waarskynlik plaas in gesinne waar die ouers meer geskoold is en minder verwerpend, minder bestrawwend en minder oorbeskermend teenoor hulle kinders optree. Indien die ouer-kindinteraksie in 'n stimulerende, voorspelbare, konflikvrye omgewing plaasvind, skep dit geleenthede vir die ontwikkeling van onder meer besluitnemingsvaardighede en probleemoplossingsvaardighede, en dit skep 'n konteks waarin kinders meer in staat gestel word om leierskapsgedrag te ontwikkel (Bass, 1960; Zacharatos et al., 2000).

Tog speel ouers nie altyd 'n fasiliterende rol in die proses van die ontwikkeling van leiersgedrag nie. Uit die resultate blyk dit dat sommige ouers sodanig betrokke raak by die proses van leiersidentifisering dat hulle die sosiale prosesse by die skool probeer manipuleer en selfs probeer kaap tot voordeel van hul eie kinders. Verder blyk dit ook dat ouers baie emosioneel gereageer het op die aanwysing van hul kind as leier al dan nie, en selfs ook op die implementering van die prosedures wat met leierskapsuitvoering gepaard gaan. Literatuur dui aan dat ouers hulle sukses as ouers valslik baseer op die prestasies van hul preadolesente kinders (Peterson,1996).

### **6.7.2 Onderwysers**

Namate kinders se sosiale omgewing uitbrei word belangrike ander sisteme soos die portuurgroep, onderwysers, die gemeenskap, ens. betrek by hierdie proses. 'n Omgewing wat deur gesonde sosialiseringmeganismes gekenmerk word, is 'n omgewing wat as 'n bemeesterende konteks beskryf kan word (Rost, 1993; Yamaguchi, 2001, 2002; Trawick-Smith,1988). Newman en Newman (1997) beskryf dit as 'n omgewing wat groei bevorder en nuwe geleenthede vir verdere ontwikkeling fasiliteer.

Die resultate laat veral vrae ontstaan oor die vaardighede waarvoor onderwysers beskik om vanuit hulle magposisie leiers aan te wys en ook leiersgedrag in die funksionering van die verskillende komitees te modelleer. Die meerderheid van die response dui daarop dat 'n sosiale omgewing wat groei behoort te fasiliteer, nie ervaar is nie en dat kinders se geleenthede om hulle potensiaal, persoonlikheid en identiteit optimaal in 'n institusionele organisasie te ontwikkel, beperk word deur sosiale vergelyking. Die prestasiegedrewe omgewing stimuleer onderlinge kompetisie, wedywing en jaloesie met die gevolg dat sommige leerders poog om die natuurlike groepsproses te oorheers.

### 6.7.3 Portuurgroep

Die impak wat die leierskap model op die sosiale funksionering van die preadolesent het word nêrens in die literatuur aangedui nie. Dit is 'n duidelike aanduiding van navorsing wat tot nou toe nie die kind in ag geneem het nie en van die outokratiese beplanning en bestuur van leierskapmodelle vanuit 'n ideologiese raamwerk.

Volgens Adler en Adler (1998) kan veral vier sosiale groeperinge in die preadolesente ontwikkelingsfase onderskei word, naamlik die populêre groep, die groep wat graag deel wil wees van die populêre groep, die gemiddelde sosiale groep en die individue wat hulself sosiaal isoleer. In die populêre groep kan die meeste interne politiek waargeneem word wat met baie kompetisie tussen die verskillende subgroepe geassosieer word en waar sterk leiers teenwoordig is. Weinig van die gemiddelde sosiale groeplede word gekies, en aangesien hulle spontane ontwikkelingsproses nie deur konflik en kompetisies versteur word nie, word sterk leierseienskappe by hulle deur spontane en natuurlike ontwikkelingspatrone ontwikkel. Uit die navorsing blyk dit dat leierseienskappe veral opgemerk is by preadolesente wat nie gekies is nie, maar dan wel sodanig deur die loop van die jaar ontwikkel het dat hulle leiergedrag deur medeleerders en die onderwysers raakgesien is.

Leiers se grootste klagte in hulle rol as leiers is om hulle pouse op te gee om dienste te verrig. Hulle verwys na die verlies aan lekker speel met hulle maats as 'n groot opoffering wat gemaak moet word om 'n leier te wees. Die kollektiewe verwagting is dat leiers wat diens doen tydens pouses slegs met die taak van die bepaalde diens moet besig wees. Gewoonlik verwys dienste na toesigfunksies. Indien die leiers nie slegs daarmee besig is nie, word hulle beskou as leiers wat nie hulle sout werd is nie. Hierdie buitensporige verwagting is dan 'n rede waarom leiers

volgens die bestuur en medeleerders misluk en die naam *leier* nie werd is nie. Gewone katterkwaad en speelsheid van leiers word dan 'n ernstige oortreding.

Die literatuur dui aan dat preadolesente se gedrag soms gekenmerk word deur 'n natuurlike rusteloosheid en lusteloosheid wat veroorsaak word deur fluktuasies in die basale metabolisme. Die implikasie daarvan is dat daar daagliks vir kort periodes die geleentheid gegee moet word vir kinders om te speel, baie te beweeg en om 'n klomp lawaai te maak (Wavering, 1995; Wiles & Bondi, 2001). Die pouse in die skool vervul hierdie funksie. Die verwagting dat leiers passief moet toesig hou oor ander kinders is ouderdomsontepaslik.

Die belangrikheid van onverstoorte vriendskapverhoudinge tydens preadolessensie word goed gemotiveer in die literatuur (Kail & Cavanaugh, 2000; Newman & Newman, 1997; Preller, 1977; Shaffer, 2000; Sigelman, 1999; Sullivan, 1969). Die resultate dui aan dat die kragtige dualistiese subgroeppvorming by die tradisionele leierskapmodel spontane en natuurlike vriendskappe versteur, verbreek en selfs vernietig. Die verbreking van die vriendskappe is nie noodwendig 'n refleksie op die kwaliteit van die vriendskap nie, maar die jong en soms brose verhoudings kan nie die stoot-en-trekkragte van die subgroepe leiers versus nie-leiers oorleef nie. Gesien in die lig van die terapeutiese en onherhaalbare waarde wat sodanige verhoudings in die preadolesente ontwikkelingsstadium het, word dit as 'n traumatiese verlies ervaar met emosionele simptome op die depressiewe kontinuum.

## **6.8 TOEPASLIKHEID VAN LEIERSKAPMODELLE IN DIE PREADOLESENTE ONTWIKKELINGSFASE**

Leierskapmodelle oftewel die leerlingraad-/prefektestelsel is reeds vir dekades in gebruik in die wit Afrikaanse skole en word as 'n gegewe aanvaar. Personeel van skole het leerlingrade gesien as iets wat opvoedkundig en noodsaaklik is vir kinders (Du Plessis, 1994). Daar is 'n sterk opinie onder kinders dat enige iemand eintlik die werk van 'n leier kan doen.

Uit die resultate van hierdie navorsing blyk dit egter dat die toepassing van verskillende leierskapmodelle tydens die preadolesente ontwikkelingsfase nie gerig is op die verskillende ontwikkelingsbehoefte van individuele kinders nie. Ten spyte daarvan dat skuiwe in die leierskapmodelle aangebring is, dui die navorsing daarop dat die onderliggende aannames waarop die modelle gebaseer is, steeds op dieselfde onderliggende filosofie gegrond is en dat dit nie die unieke behoeftes van die ontwikkelende kind in ag neem nie.

Voorts blyk dit dat die proses van kinders wat kies en die kriteria vir kinders om te kies nie enigsins verander het nie, ten spyte daarvan dat die funksionering van die model aangepas is, nie. Preadolesente kinders is nog steeds betrokke, maar is net 'n nuwe groep binne dieselfde opvoedkundige struktuur wat gedryf word deur oorlewing via prestasie en status. Die resultate dui aan dat kinders beseft dat bekwaamheid, voorbeeldigheid, pligsgetrouheid, harde werk, om 'n staatsmaker vir die onderwyser te wees, prestasie en leierskap ondergeskik is aan populariteit, bekendheid en aanvaarbaarheid onder die portuurgroep. Die gevolgtrekking word gemaak dat jy so hard kan werk as wat jy wil, maar as jy nie gewild is nie of nie vriende het om vir jou te stem nie, sal jy nie gekies word nie. Onder dogters is die persepsie dat indien sy nie fisies aantreklik is nie, haar kans ook skraler is om gekies te word.

Verder is die verkiesingsprosedures inkonsekwent, aangesien kinders onder die indruk gebring word dat hulle geïdentifiseer word, maar terselfdertyd is daar 'n sogenaamde "demokratiese" proses is waaroor kinders en onderwysers geen beheer het nie. In teorie is die ideaal dat leiers demokraties aangewys word, maar in die praktyk word leierskapmodelle outoritêr beheer deur personeel en die hoof en het die leerlingraad self 'n outokratiese bestuurstyl binne 'n hiërargiese raamwerk (Smith, 1993). Die outokratiese bestuursbenadering word ondersteun deur die resultate, deurdat die veranderinge aan die bestaande leierskapmodel oorweeg word sonder om enige formele terugvoer van die kinders te kry oor moontlike aanpassing. Kinders en onderwysers kies op grond van populariteit en gevolglik is subjektiewe persepsies en intuïtiewe gevoelens oor kinders die kriteria.

Laerskoolleierskapmodelle soos in hierdie studie geëvalueer skep nie 'n ruimte wat fasiliterend is ten opsigte van leierskap ontwikkeling vir die preadolessente kind nie. Die leierskapmodelle beïnvloed die verloop en die eindresultaat van die spontane ontwikkeling van die preadolessent ten opsigte van fisiese, kognitief-morele en psigososiale ontwikkeling. Die preadolessente kind is op die ouderdom 12-13 jaar in 'n kritiese ontwikkelings fase. Die verpligte deelname aan 'n leierskapmodel in graad 7 manifesteer as 'n normatiewe invloed in die lewe van kinders in hierdie groep omdat dit 'n beplande institusionele sosiale gebeurtenis is wat geen kind kan ontsnap nie en dit het 'n ontwrigtende en versteurende impak op die preadolessent se ontwikkeling.

Immanuel Kant se morele filosofie wat aandui dat elke mens 'n rasonale wese is wat begrip, waardigheid en respek verdien, behoort as norm vir morele optrede benut word. Die volgende is voorbeelde van immorele struktuur en die toepassing van die leierskapmodelle:

- Die gebrek aan inspraak deur kinders wat 'n opinie het en wat direk daardeur geraak word.

- Die verpligte deelname van alle kinders, ongeag of hulle wil deel wees van die proses.
- Reëls wat leiers openlik bevoorreg teenoor die res van die portuurgroep.
- Die ignorering van die ontwikkelingsvoorsprong van dogters teenoor seuns en die gevolglike diskriminasie teenoor leierskapvermoëns op grond van geslag.
- Die eksplisiete verwagting dat leiers konsekwent, volhoubaar en onberispelik deur die jaar moet presteer om die titel *leier* werd te wees, terwyl hierdie gedrag nie altyd haalbaar is nie, op grond van waar in die ontwikkelingsmomente die besondere kind hom of haar bevind.

Die hele kwessie van leierskap in laerskole kan moontlik 'n gevolg wees van outoriteitsfigure wat hulle verantwoordelikheid aan kinders deleger om orde en dissipline te handhaaf. Indien hierdie proses met volwasse begeleiding gepaard gaan, kan dit kinders in staat stel om meer vaardighede te ontwikkel en onderwysers kan dan 'n hulpbron op 'n verantwoordelike wyse benut:

“All parents of teenagers know and all teachers of teenagers know how crucial it is to guide them and mould them. As much as they resist being moulded and influenced, the fact is they still need it. They need it because they are still developing, and they need these experiences. A key experience they get from adults, for example, is how to become more planfull, how to have foresight, how to look ahead and realize, 'What I am doing now may have an effect on what happens to me five years from now' (Nelson, 2002, p.6)

Die daarstelling van struktuur, mentorskap en persoonlik betrokke leiding is essensieel vir die optimale ontwikkeling vir preadolessente. Opleiding impliseer nie 'n didaktiese proses nie, maar eerder persoonlike betrokkenheid en supervisie. Dit beteken dat tyd en energie *saam* met die preadolessent deurgebring moet word sodat gedrag en leer deur middel van modellering en

fasilitering kan plaasvind. Minden (2004) en Nelson (2002) som onderskeidelik die praktiese implikasies vir die ontwikkeling van leiers soos volg op:

“The bottom line seems to be a circle of caring adults who provide structure, mentoring, and help teens build confidence as they grow into more capable decision-makers.” (p. 14.)

Die teendeel vind egter plaas, naamlik dat verantwoordelikhede wat aan kinders oorgedra word, kinders uit sekere posisies uitsluit en beperk en daarom tot konflik kan lei. Buscall et al. (1994) het bevind dat die optimale hersiening van leierskapmodelle beperk word deur die gemeenskaplike tekortkominge in laerskole se prefektstelsel, die tekorte aan personeel en tyd en die gebrek aan leierskapopleiding.

Leiers se primêre take is toesighouding, dissiplinerende en die handhawing van orde. Hierdie posisie impliseer die potensiaal vir konflik aangesien medeleerders leiers nie as gesagsfigure erken nie en hulle ook nie afdwingbare gesag het nie aangesien dit nie aan hulle oorgedra word nie. Formele leierskapmodelle erken ook nie die informele portuurgroepordening van die deelnemers aan die proses nie en indien 'n formele rol aan iemand toegeken word wat nie in die informele groep erken word nie, word minderwaardigheid en 'n gevoel van ontmagting in die konteks geskep.

Hierdie situasies skep ongelykheid tussen kinders, en lei tot baasspelerige optrede en verskillende vorme van konflik, soos vriendskapsverhoudings wat verdeel word; interpersoonlike konflik, magmisbruik, nydigheid, jaloesie en kompetisie. Voorbeelde van intrapsigiese konflik is identiteitsverwarring, gebrekkige selfwaarde, onbeholpe integrering van hulle eie teenstrydige behoeftes teenoor eksterne verwagtinge, en kwessies van aanvaarding en verwerping.



Die mispassing tussen die eise wat deur 'n sosiale omgewing aan kinders in die preadolesente ontwikkelingsfase gestel word, kan moontlik die oorsaak wees van die wyse waarop kinders se emosionele, gedrag- en sosiale ontwikkelingsversteurings manifesteer. Volgens Newman en Newman (1997) word die hantering van die krisis deur kinders gekenmerk deur destruktiewe magte en kernpatologie, wat uiteindelik lei tot die beperking van ontwikkeling. Kinders se inoefening van slegs 'n dominerende vorm van leierskap beperk hulle byvoorbeeld in die eksplorering van ander fasette van leierskap, soos leiersfasilitering, delegering van verantwoordelikhede, spanwerk, akkommodering van ander se opinies, ens. Leierskap is nie gesetel in 'n persoon nie, maar in die aksie (Rost, 1991; 1993), maar dit is duidelik uit die resultate dat kinders dit nie as 'n aksie beleef nie, maar die rol as 'n identiteit aanvaar. Uit die aard van die ontwikkeling van die preadolesent wat natuurlik nog egosentriek is, kan die kinders in hierdie fase nie noodwendig al die verskillende vorme van leierskapsdimensies inoefen nie, maar word die moontlikheid vir latere akkommodering uitgesluit.

## **6. 9 BEPERKINGS VAN DIE NAVORSING**

Geen kwalitatiewe studie oor die onderwerp kon opgespoor word nie. Geen literatuur was beskikbaar wat die formele leierskapmodelle aan laerskole ondersoek vanuit die perspektief van die kind se ontwikkelingsdimensies nie. Alle studies gaan uit van vertrekpunt dat die leierskapmodel 'n gegewe is en slegs verfyn moet word. Die konteks waarbinne die studies gedoen is, is die voor-1994 politieke en sosiale klimaat, waarbinne leierskapidentifisering, aanwysing en ontwikkeling as 'n noodsaaklikheid beskou is vir die ideologiese ideale van die apartheidsregime. Studies word gekenmerk deur volwasse idees en vertrepunte. Die perspektief van die kind is nie hierin geïnkorporeer nie.

Om die volle omvang en impak van leierskapmodelle te evalueer sou meer rolspelers wat betrokke is as gevolg van die implementering daarvan betrek kon word in die studie. Die beperkinge van die individuele navorser en die omvang van so 'n projek het dit nie moontlik gemaak nie. Ouers is fyn waarnemers van hulle kinders en in hulle waarneming is 'n rykdom van verhale en inligting opgesluit. Die perspektief van onderwysadministrateurs sou ook 'n bydrae kon maak. Meer fokusgroepe met onderwysers self sou 'n meer gedetailleerde beskrywing kon daarstel.

## 6.10 AANBEVELINGS

Hierdie studie is die begin om die legkaart van preadolessente leierskapmodelle en ervarings te dekonstrueer en te herstruktureer. Daar is 'n nuwe prentjie wat na vore kom, maar sommige dele van die legkaart is nog nodig om die prentjie te ondersteun. Die volgende voorstelle kan gemaak word vir verdere navorsing:

- Ouers se ervarings en waarnemings van preadolessente wat die toepassing van leierskapmodelle ervaar het.
- Onderwysers se ervarings van die gedrag en impak van leierskapmodelle op kinders.
- Vanweë die formaat van die studie en beperkinge van die navorser kon slegs een skool se leierskapmodelle geëvalueer word. Studies waar die navorsing gedupliseer word in ander skole kan die resultate valideer en hipoteses kan gemaak word ten opsigte van teorieuitbouing.
- 'n Longitudinale studie van preadolessente se ervarings van leierskap gedurende hulle latere ontwikkelingsfases word aanbeveel.

## 6.11 OPSOMMING

Hierdie navorsing bevind dat die geëvalueerde leierskapmodelle nie die ontwikkelingsmomente van preadolessente kinders optimaal fasiliteer nie. Die kritiese periode van ontwikkeling word nie in ag geneem nie, maar het eerder 'n ontwrigtende en versteurende impak op die normale ontwikkeling van preadolessente kinders.

BRONNELYS

Adler, P.A.. & Adler, P. (1998). *Peer power: preadolescent culture and identity*. London: Rutgers University Press.

Adolescent Development, (2003).

<http://www.preventionnetwork.org/Adolescent%20Development.pdf>

Allison, B.N. & Schultz J.B. (2001). Interpersonal identity formation during early adolescence. *Adolescence*, 36(4),143.

Alvesson, M. (1996). Leadership studies: from procedure and abstraction to reflexivity and situation. *Leadership Quarterly*, 7(4), 455-485.

American Bar Association. (2003). Adolescent brain development and legal culpability. Afgelaai op 1 Julie 2004 van <http://www.abanet.org>.

Ashforth, B. (1994). Petty tyranny in organizations. *Human Relations*, 47(7), 755-778.

Bagwell, C.L., Newcomb, A.F.& Bukowski, W. M. (1998). Preadolescent friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. *Child Development*, 69, 140-153.

Barker, R.A. (1994). The rethinking of leadership. *The Journal of Leadership Studies*, 1(2), 46-54.

Barker, R.A. (1997). How can we train leaders if we do not know what leadership is? *Human Relations*, 50(4), 343-362.

Barling, J., Dupré, K.E. & Hepburn, C.G. (1998). Effects on parents job insecurity on children's work beliefs and attitudes. *Journal of Applied Psychology*, 83, 112-119.

Barling, J., Zacharatos, A. & Hepburn, C.G. (1999). Parent's job insecurity affects children's academic performance through cognitive difficulties. *Journal of Applied Psychology*, 84, 437-444.

Bass, B.M. (1960). *Leadership, psychology and organizational behavior*. New York: Harper & Brothers.

Bass, B.M. (Ed.). (1990). *Bass and Stogdill's handbook of leadership: Theory, research and managerial applications (3<sup>rd</sup> Ed.)*. New York: Free Press.

Beck, M. & Malley, J. (2003). A pedagogy of belonging. *The International Child and Youth Care Network*. <http://www.cyc-net.org/cyc-online/cycol-0303-belonging.html>.

Beeld, Vrydag 18 Junie 2004, 4.

Bell, J.H. & Bromnick, R.D. (2003). The social reality of the imaginary audience: A grounded theory approach. *Adolescence*, 38(150), 205-219.

Berg, B.L. (1998). *Qualitative research methods for the social sciences*. London: Allyn & Bacon.

Berger, K.S. (1994). *The developing person through the life span*. (3<sup>rd</sup> Ed.). New York: Worth Publishers.

Berman, S. (1997). *Children's social consciousness and the development of social responsibility*. Albany: State University of New York Press.

Bertges, W. (2002). The relationship between stressful life events and leadership in children with an emphasis on explanatory styles and emotional intelligence. *Dissertation -Abstracts-International-Section-A:-Humanities-and-Social -Sciences*. 62(10-A; 3299.

Blaauw, J.L. (1990). *Kriteria vir die identifisering van leerlingraadslede in sekondêre skole in Namibië*. Ongepubliseerde verhandeling. Potchefstroom: PU vir CHO.

Blasi, A. (1983). Moral cognition and moral action: a theoretical perspective. *Development Review*, 3, 178-219.

- Bloch, M.N. (2000). Governing teachers, parents, and children through child development knowledge. *Human Development*, 43, 257-265.
- Bowie, N. (2000). A Kantian theory of leadership. *The Leadership and Organization Development Journal* 21(4), 185-193.
- Bowman, L. (2004). New research show stark difference in teen brains. *Scripps Howard News Service @ 2004 Death Penalty Information Center, www.deathpenaltyinfo.org/*.
- Bresnen, M.J. (1995). All things to all people? Perceptions, attributions, and constructions of leadership. *Leadership Quarterly*, 6(4), 495-513.
- Bronfenbrenner, U. (1970). *Two Worlds of Childhood U.S. and U.S.S.R.* London: George Allen & Unwin.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development.* Cambridge MA: Harvard University Press.
- Bryman, A. (1995). Introduction: Qualitative Methods in Leadership Research. *Leadership Quarterly*, (6)4, 491-493.
- Bryman, A., Stephens, M., & Campo, C. (1996). The importance of context: Qualitative research and the study of leadership. *Leadership Quarterly*, 7(3), 353-370.
- Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism.* London: Routledge.
- Buscall, D., Duerin, K., Macallister, H. & Robson, M. (1994). Student leadership: where is it at in our schools? *The Practicing Administrator*, 4, 30-34.
- Cardona, P. (2000). Transcendental leadership. *The Leadership & Organization Development Journal* 21(4), 201-206.
- Carver, T., Torfling, J., Mottier, V., Hajer, M. (2002). Discourse analysis and political science. *European Political Science, Autumn*, 49-66.

- Cawood, J. & Swartz, J.F.A. (1981). *As jy gekies word*. Kaapstad: Nasou Bpk.
- Cawood, J., Kapp, C.A. & Swartz, J.F.A. (1989). *Dynamic Leadership*. Kaapstad: Nasou Bpk.
- Charmaz, K. (2002). Qualitative interviewing and grounded theory analysis. (In J.F Gubrium, & J.A Holstein (Eds) *Handbook of Interview Research: Context and Method*. London: Sage.
- Coetzee, R.A. (1987). Leierskap en leieridentifisering. (In P.J. Liebertrau, (Red). *Handleiding vir algemene skoolvoortligting*.) Johannesburg: Perskor. pp.249-284.
- Conger, J.A. (1998). Qualitative Research as the Cornerstone Methodology for Understanding Leadership. *Leadership Quarterly*, 9(1), 107-121.
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative enquiry and research design: Choosing among five traditions*. London: Sage.
- De Beer, G.D.J. (1992). *Riglyne vir die verkiesing van leerlingrade in die sekondêre skool*. Ongepubliseerde M.Ed. verhandeling. Potchefstroom: PU vir CHO.
- De Wilzem, E. (1988). *Die identifisering en ontwikkeling van leierskap by primêre-skool leerlinge*. Ongepubliseerde M.Ed verhandeling. Johannesburg: RAU.
- Denzin, N., Lincoln, Y.S.(Eds). (1994). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.
- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis: a user-friendly guide for social scientists*. New York: Routledge.
- Du Plessis, W.J. (1994). *'n Vergelyking van die ontstaan, doelstellings en funksies van leerlingrade en "die students' representative councils" met die oog op 'n sinvolle leerlingeier praktyk vir die toekoms*. Ongepubliseerde M ED proefskrif. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.

Edwards, C.A. (1994). Leadership in groups of school aged girls. *Developmental psychology*, 30(6), 920-927.

Erikson, E.H. (1980). *Identity and life cycle*. New York: W.W. Norton & Company, Inc.

Firmani, O.M. (1982). 'n Ondersoek na leerlingeierskapontwikkeling in sêkondere skole met spesifieke verwysing na die rol van leerlingrade. Ongepubliseerde D.Ed Proefskrif. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.

Flick, U. (1998). *An Introduction to qualitative research*. London: Sage Publications.

Follet, B.H. (1985). Leadership: a concept prison. *Educational Journal*, 95(2), 30-32.

French, D.C. & Stright, A.L. (1991). Emergent leadership in children's small groups. *Small Group Research*, 22(2), 187-199.

French, D.C. & Stright, A.L. (1988). Leadership in Mixed-Aged Children's Groups. *International Journal of Behavioral Development*, 11(4), 507-515.

Fukada, H., Fukada, S., & Hicks, J. (1997). The relationship between leadership and sociometric status among preschool children. *Journal-of-Genetic-Psychology*, 158(4) 481-486.

George, J.M. (2000). Emotions and Leadership: The role of emotional intelligence. *Human Relations*, 53(8), 1027-1055.

Gevers, A. (1995). *The relationship between managers and personnel as mediated by a corporate video newsletter: A systemic psychological perspective*. Pretoria: University of Pretoria.

Gibbons P.T. (1992). Impacts of organization evolution on leadership roles and behaviors. *Human Relations*, 45(1), 1-17



Gied, J. (2004). (USNIH). *The Times*, 7 June.

Gied, J., Blumenthal, J., Jeffries, N., Castellanos, F., Lui, H., Zijdenbos, A., Paus, T., Evans, A., & Rapoport, J. (1999). Brain development during childhood and adolescence: A longitudinal MRI study. *Nature Neuroscience*, 2(10), 861-863.

Glasser, B. (1978). *Theoretical sensitivity*. Mill Valley, CA: Sociology Press.

Hanekom, M. (1987). Die voortgesette opleiding van leerlinge in die primêre skool. *Die Unie, Februarie*, 234-238

Hartman, S.J., & Harris, O.J. (1992). The role of parental influence on leadership. *Journal of Social Psychology*, 132, 153-167.

Hendrikz, J. (1983). *Leieridentifisering by veldskole*. Ongepubliseerde M. Ed.-Verhandeling. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Henzel, N.H. (1991). Social leadership skills in young children. *Roeper Review*, 14(1), 4-6.

Hillman, S. (1991). What developmental psychology has to say about early adolescence? *Middle School Journal*, 23(1), 3-8.

Hirschhorn, L. (1988). *The workplace within: psychodynamics of organizational life*. Cambridge: MIT Press.

Hook, D., Watts, J. & Cockcroft, K. (2002). *Developmental psychology*. Lansdowne: UCT Press.

Indiana Prevention Resource Centre (1994). Conducting focus groups with young children requires special considerations and techniques. Technical Assistance Bulletin. IPRC INFOsite.html

Jarvis, M.A.M. (1992). *Ideology and its influence on educational leadership, structure and process: with reference to a dominant and dominated ideologies in South Africa*. Unpublished Doctoral Thesis. Pietermaritzburg: University of Natal.

Kagan, D.M. (1990). How schools alienate students at risk: A model for examining proximal classroom variables. *Educational Psychologist*, 25(2), 105-25.

Kail, R.V. & Cavanaugh, J.C. (2000). *Human Development – A Lifespan View*. Belmont, USA.: Wadsworth.

Kaplan, P.S. (1998). *The human odyssey: Life - span development.* ( 3<sup>rd</sup> Ed). Pacific Grove, USA: Brooks/Cole Publishing Company.

Kets de Vries, M.F.R. (1990). The organizational fool: Balancing a leader's hubris. *Human Relations*, 43(8), 751-770.

Kidder, R.M., en Lloyd, B. (1997). Ethics for the new millennium. *Leadership & Organization Development Journal* 18(3),145-148.

Kok, J.C., Smith, J.A.J., & Swart, G.J.J. (1992). *Uitnodigende skoolbestuur*. Johannesburg: Lex Patria.

Kok, J.J. (1997). *Die struktuur en funksionering van verteenwoordigende leerlingrade in sekondêre skole*. Ongepuliseerde M.A. Verhandeling. Potchefstroom: PU vir CHO.

Krosnic, J.A.& Alwin, D.F. (1989). Aging and susceptibility to attitude change. *Journal of personality and Social Psychology*, 57, 416–425.

Kruger, R.A. (1988). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Newbury Park: Sage.

LaFreniere, P. J., & Sroufe, L.A. (1985). Profiles of peer competence in the pre school: Interrelations between measures, influence of social ecology, and relation to attachment history. *Developmental Psychology*, 21, 56-69.

Landau, E. & Weissler, K. (1991). Tracing Leadership in Gifted Children. *The Journal of Psychology*, 125(6), 681-688.

Levinson, B. A., Foley, D. E. & Holland, D.C. (Ed.) (1996). *The Cultural Production of the Educated Person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*. New York: State University of New York Press.

Louw, D.A., Van Ede, D.M. & Louw, A.E. (1998). *Menslike ontwikkeling*. (3e Uitgawe). Kaapstad: Kagiso.

Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. (In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology*). New York: Wiley.

Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analyses*. Thousand Oaks: Sage.

Minden, K. (2004). *New Science, New Strategies: Helping Canadian Teens Transition to Adulthood*. Minden Schipper & Associates, 2004. [www.mindenschipper.com](http://www.mindenschipper.com).

Morgan, D.L. (1990). *Focus groups as qualitative research*. Newbury Park: Sage.

Mottier, V. (2000). Narratives of national identity: sexuality, race, and the Swiss dream of order. *Swiss Journal of Sociology*, 26(3), 533-558.

Nelson, C. (2002). Frontline interview: "Inside the Teenage Brain".  
<http://www.pbs.org/frontline>.

Neuman, W.L. (2000). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. (4<sup>th</sup> Ed) Boston: Allyn and Bacon.

Newman, P.R. & Newman, B.M. (1997). *Childhood and Adolescence*. Pacific Grove, USA: Brooks/Cole Publishing Company.

- Oberholzer, A. & Roberts, V.Z. (1994). *The unconscious at work*. London: Routledge.
- Parry, K.W. (1998). Grounded Theory and Social Process: A New Direction for Leadership Research. *Leadership Quarterly*, (9)1, 85-105.
- Pellissier, R. (2000). Evolution of a chaordic business paradigm. *Forum*, 3(4), 6-10.
- Peterson, C. (1996). *Looking forward through the lifespan. Developmental psychology*. 3<sup>rd</sup> Ed.). Sydney: Prentice Hall.
- Potgieter, J. R. (1992). Relationship between child-rearing attitudes and sport leadership. *US Psychological-Reports*, 71(3), 1023-1026.
- Powell, A.S. (1978). Management of Pupil Leadership. *Mentor*, 60(6), 30-36.
- Preller, A.C.N. (1977). *Harry Stack Sullivan en die Fenomenologiese Psigiatrie*. Pretoria: Boekenhout Uitgewers.
- Punch, K. (1998). *Introduction to social research: quantitative and qualitative approaches*. London: Sage.
- Roberts, M. (1988). School yard menace. *Psychology Today*, 22(2), 52-56.
- Rost, J.C. (1991). *Leadership for the twenty first century*. New York: Preager.
- Rost, J.C. (1993). Leadership development in the new millennium. *The Journal of Leadership Studies*, 1(1), 92-110.
- Schneider, B., Paul, M.C., White, S.S., Holcombe, K.M. (1999). Understanding high school student leaders, 1: predicting teacher ratings of leader behavior. *Leadership Quarterly*, 10(4), 609-636.

Schwartz, S.J. & Dunham, R.M. (2000). Identity status formulae: generating continuous measures of exploration and commitment. *Adolescence*, 35,(137), 183-198.

Seale, C.F. (2002). Computer-assisted analysis of qualitative interview data. (In Gubrium, J.F., & Holstein, J.A. (Ed.) *Handbook of Interview Research: Context and Method*). London: Sage.

Serpell, R. (1997). The struggle to make sense of school. Essay review of the cultural production of the educated person: critical ethnographies of schooling and local practice *Human Development*, 40, 364-373.

Shaffer, D.R. (2000). *Social and personality development*. (4<sup>th</sup> Ed.) Belmont, USA: Wadsworth.

Sigelman, C.K. (1999). *Life-Span human development*. (3<sup>d</sup> Ed). Pacific Grove, USA: Brooks/Cole Publishing Company.

Silverman, D. (1993). *Interpreting qualitative data: methods for analysing talk, text and interaction*. London: Sage.

Smith, J.A.J. (1982). *Leieridentifikasie en 'n poging tot die ontwerp van 'n Christelik gefundeerde leierontwikkelingstelsel vir die sekondêre skool*. Ongepubliseerde D.Ed verhandeling, Pretoria: Unisa.

Smith, J.A.J. (1991). Medebetrokkenheid en medeseggenskap van jeugleiers - 'n bestuursimperatief. (In Basson C.J.J.& Smith J.A.J. *Onderwysbestuur*). Waterkloof: Unibook.

Smith, J.A.J. (1993). *Jeugleierskap as imperatief vir doeltreffende skoolbestuur: Identifikasie, ontwikkeling en aanwending*. Johannesburg: RAU.

Stafford, E. (1982). The unique middle school student: an unknown ingredient. *The Physical Educator*, 39, 38-42.

- Sternberg, R.J. (2004). *Psychology (4<sup>th</sup> Ed)*. Belmont, USA: Wadsworth.
- Strauss, A & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Strydom, A.H. (1970). *Die taak van die skool as samelewingsverband met betrekking tot die voorbereiding en toerusting van die jeugdige leier vir sy taak in 'n gedifferensieerde samelewing*. Ongepubliseerde D.Ed proefskrif. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.
- Sullivan, H.S.(1969). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: W.W Norton & Company Inc.
- Theunissen, J.M.T. (1985). *'n Model vir die opleiding van leerlinge in die sekondêre skole*. Ongepubliseerde M.Ed- tesis. Potchefstroom: PU vir CHO.
- Thomas, R.M. (2000). *Comparing theories of child development*. Belmont, USA: Wadsworth.
- Thompson, M., Grace, C., & Cohen, L. (2001). *Best friends, worst enemies: children's friendships, popularity and social cruelty*. London: Penguin Books.
- Tierney, W.C. (1996). Leadership and postmodernism: on voice and the qualitative method. *Leadership Quarterly*, 7(3), 371-383.
- Times, (7 Junie 2004). What make teens tick. By Alice Parker. [www.timeeurope.com](http://www.timeeurope.com).
- Tindall, C. (1994). Issues of Evaluation. In Banister, P. (Ed). *Qualitative methods in psychology: A research guide*. Buckingham: Open University Press.
- Trawick-Smith,J. (1988) "Let's say you're the baby, OK?" Play leadership and following behavior of young children. *Young-Children*. 43(5), 51-59.
- Van der Merwe, N.J. (1976). Die identifisering van leierskapsmoontlikhede by leerlinge in die sekondêre skool. Ongepubliseerde M.Ed Verhandeling. Pretoria: Unisa.

Van Niekerk, A. (2002). Prefekstelsel: Mis ons dalk die doel? *Ek en my kind. Lente uitgawe*, 20-24.

Van Zyl, H.J. (1957). *Die skool en opvoeding tot leierskap*. Ongepubliseerde Verhandeling. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.

Wadsworth, B.J. (1978). *Piaget for the classroom teacher*. London: Longman.

Walker, D.M. (1995). Growth and development during the middle school years. (In Wavering, M.J. (Ed.) *Educating young adolescents - life in the middle*). New York: Garland Publishing.

Walker, J.S. (2000). Choosing biases, using power and practicing resistance: Moral development in a world without certainty. *Human Development* 43, 135-156.

Wavering, M.J. (Ed) (1995). *Educating young adolescents - life in the middle*. New York: Garland Publishing.

Weber, O.J. (1985). *Enkele leierskapessensies in die opvoeding van jeugleiers met spesiale verwysing na die Hedendaagse Skool*. Ongepubliseerde D.Ed. Pretoria: Unisa.

Wenar, C. & Kerig, P. (2000). *Development psychopathology*. Boston: McGraw Hill.

Wiles, J. & Bondi, J. (2001). *The new American middle school: educating preadolescents in an era of change*. (3<sup>rd</sup> Ed). New Jersey: Prentice–Hall, Inc.

Wilkinson, S. (1988). The role of reflexivity in feminist psychology. *Women's Studies International. Forum*, 11(5), 493- 502.

Wood, P. & Hillman, S. (1992). Developmental issues for very young adolescents. *Middle School Journal* 23(4), 14-19.

Yamaguchi, R. (2001). Children's learning groups: A study of emergent leadership, dominance, and group effectiveness. *Small Group Research*, 32(6), 671-697.

Yamaguchi, R. (2002). The effects of achievement goal orientation on emergent leadership in children's collaborative learning groups. *Dissertation-Abstracts-International-Section-A:-Humanities-and-Social –Sciences*, 62(10-A),3297.

Yurgelun – Todd, D. (1998). Physical changes in adolescent brains may account for turbulent teen years, press release, <http://www.mcleanhospital.org/PublicAffairs/Turbulent\Teens.htm>.

Yurgelun – Todd, D. (2002). Frontline Interview “Inside the teen brain” on PBS. Org. [http://www. Pbs.org/frontline](http://www.Pbs.org/frontline).

Zacharatos, A., Barling, J., & Kelloway, E.K. (2000). Development and effects of transformational leadership in adolescents. *Leadership Quarterly*, 11(2), 211-226.