

'n Reformatoriese Perspektief op die Korttermyndimensie van die Opvoeder se Leierskapsrol

Prof. E.J. van Niekerk

A reformational perspective on the short term dimension of the leadership role of the educator

An exposition is provided from a reformational perspective of the short term dimension (situational dimension) of the leadership role of the educator. The short term dimension is discussed in relation to the characteristics of the leader, the characteristics of the followers and the characteristics of the situation in which leadership is provided. Under each of these characteristics several factors are shortly highlighted and explained.

1. Inleiding

Mag en gesag behoort deur die Christelike leier aangewend te word om diegene onder hom of haar te dien (Gundersen 2006:13-18), maar volgens Rush (2002: 2, 5) wend baie christelike organisasies, soos ook onderwys-organisasies en skole, hul ongelukkig tot die humanistiese leierskaps-filosofie van die sakewêreld met sy misbruik van mag en gesag om mense te manipuleer, beheer en gebruik. Hierdie benadering lei volgens hom tot verhoudingsprobleme en swak produktiwiteit.

Uiteindelik gaan dit in leierskap oor die dien van die Skepper deur die uitvoering van die kultuuropdrag en in samehang daarmee oor die dien van die medemens. 'n Christenleier is tog iemand wat deur God in 'n bepaalde amp geplaas en gebruik word om mense te beïnvloed om die kultuurmandaat uit te voer. Daarom is leierskap ten diepste in volgelingskap gegrond. So beweer Banks & Ledbetter (2004: 112) dat leierskap wat nie in volgelingskap van Christus gegrond is nie, vir beide christelike en ander instellings gevaarlik is.

Christus self het teenoor sy dissipels hierdie norm vir leierskap vasgelê (Mat 20:25-28):

Julle weet dat dit by die nasies so is dat die regeerders oor hulle baas speel, en dat die groot manne die mag oor hulle misbruik. Maar by julle moet dit nie so wees nie. Elkeen wat in julle kring groot wil word, moet julle dienaar wees; en elkeen wat onder julle die eerste wil wees, moet julle slaaf wees. So is dit ook met die Seun van die mens: Hy het nie gekom om gedien te word nie maar om te dien en om sy lewe te gee as losprys vir baie mense.

Christus se soenoffer as die uiterste vorm van diensbaarheid is die grondslag van die herskeppingsproses waarby die gelowige leier betrokke is. Hierdie diensbaarheidsinstelling is veral van belang waar die leier in die dag-tot-dag situasies/ konteks met volgelinge werk en behoort daarom die grondslag van die reformatoriese inkleding van ’n korttermynmodel vir leierskap te vorm. Daar is na die oordeel van die skrywer ’n groot behoefte vandag aan sodanige leierskap op alle samelewingsterreine, ook in skole as samelewingsinstellings.

In ’n vorige artikel in *Tydskrif vir Christelike wetenskap* (2006:95-112) het die outeur die langtermyn dimensie van die opvoeder se leierskapsrol bespreek in terme van sekere kernfunksies wat die leier effektief moet kan uitvoer, naamlik:

- Die daarstelling van ’n inspirerende visie/roeping;
- samesnoering rondom die visie;
- die skepping van die regte waardeklimate; en
- die ontwikkeling en bemagtiging van leerders

Deur die uitvoering van hierdie funksies skep die opvoeder die regte omstandighede waaronder leerders kan presteer. Die opvoeder se sukses as leier sal uiteindelik aan die hierdie langtermyn aspekte gemeet word. Die langtermyn dimensie en die korttermyn dimensie van leierskap is egter onlosmaaklik verbonde, en daarom moet situasies (korttermyn dimensie) op ’n daaglikse grondslag effektief hanteer word om uiteindelijke sukses as leier te behaal. Daarom is hierdie artikel ’n logiese opvolg op die vorige oor die langtermyn dimensie. Die problematiek wat in hierdie artikel aangespreek word, het gevolglik betrekking op die aard en reformatoriese inkleding van die korttermyn dimensie van die leierskapsmodel, sodat ’n volledige model van leierskap vanuit ’n reformatoriese perspektief daargestel kan word.

In die vorige artikel (Van Niekerk, 2006:97) is ’n definisie van leierskap (wat ook die korttermyn dimensie insluit) vanuit ’n reformatoriese perspektief aangebied:

'n Christenleier is iemand wat deur God in 'n bepaalde amp geplaas en gebruik word om mense te beïnvloed om die kultuurmandaat binne 'n bepaalde konteks uit te voer.

Die begrip konteks in die definisie verwys hoofsaaklik na die situasie waarin die ampsbediening van die leier behartig word. Dit is belangrik dat die leier die konteks waarin opgetree word, in ag neem. Dit het hoofsaaklik betrekking op die korttermyn dimensie van leierskap waarin die eienskappe van die leier, volgelinge en die situasie waaronder leierskap gegee word, van belang is. Dit is belangrik dat 'n leier oor die vermoë beskik om situasies reg te evalueer ten einde gepaste leierskap daarin te voorsien. Dit sal verseker dat die beste resultate in die omstandighede behaal word (vgl. Van Niekerk, 1995:43-47), en daardeur die leier indirek ook help in die uitvoering van die langtermyndimensie.

Metodologies word (soos in die vorige artikel) vanuit 'n bepaalde algemene leierskapsmodel vertrek soos daargestel deur Van Niekerk (1995), en soos dit verder deur die outeur nagevors, ontwikkel, aangepas en interpreteer is vanuit 'n reformatories-opvoedkundige perspektief. Daar word dus nie deur die skrywer gepoog om 'n model vir leierskap daar te stel nie, maar bloot aanvaar dat Van Niekerk in sy literatuurondersoek van leierskapsteorie ontologies raakgesien het wat leierskap behels, en 'n geskikte raamwerk daargestel het vir die bespreking van beide die langtermyn en die korttermyn dimensies van leierskap vanuit 'n reformatoriese perspektief. Die korttermyn model van leierskap, asook die reformatories-opvoedkundige inkleding daarvan, bied na die oordeel van die skrywer waardevolle perspektiewe op die korttermyn leierskapsrol van die opvoeder, en die bekendstelling hiervan is die doel van hierdie artikel. Die unieke bydrae van die artikel is dus eerder geleë in die unieke konteks waarbinne korttermyn leierskap bespreek word, asook die nuwe betekenis wat bekende kennis binne die geheelsiening van die model verkry.

2. Die model van korttermyn leierskap

Ten einde die bespreking van die model verderaan beter in konteks te verstaan, word die model kortliks opgesom.

Die *eienskappe van die opvoeder*, die *eienskappe van die leerders* en die *eienskappe van die klaskamersituasie* sal 'n invloed hê op hoe die opvoeder as leier die daaglikse omstandighede en gebeure hanteer (vgl. Van Deventer & Kruger, 2003:145-146; Van Niekerk, 1995:43-45). Onder elk van die bogenoemde eienskappe is 'n aantal faktore wat situasionele leierskap beïnvloed van belang:

Eienskappe van die opvoeder

- Beskouing van leerders
- Taak- en/ of mensoriëntering
- Die persoonlikheid van die opvoeder
- Die waardesisteem van die opvoeder
- Die opvoeder se vlak van kennis en ondervinding
- Die opvoeder se verwagtinge en vertroue

Eienskappe van die leerders

- Verantwoordelikeheidsvlak
- Identifikasie met leeruitkomstes
- Motivering om te presteer
- Leerstyle
- Kennis en ervaring

Eienskappe van die klaskamersituasie

- Klaskamerklimaat en -kultuur
- Die verhouding tussen opvoeders en leerders
- Gesag van die opvoeder
- Effektiviteit van groepwerk
- Tyddruk
- Strukturering van die taak
- Kenmerke van die leerarea
- Verwagtinge van rolspelers

Die bespreking wat volg sal in terme van die bogenoemde uiteensetting geskied, waardeur gepoog sal word om die model op 'n inleidende wyse reformatories-opvoedkundig uit te bou. In 'n inleidende oriëntering kan uit die aard van die saak nie op volledigheid aanspraak gemaak word nie, en dit sou daarom ook onvanpas wees om dit te verwag. Sommige van die bogenoemde aspekte sal daarom, en ook ter wille van ruimte, minder volledig as andere bespreek word. Nogtans word gepoog om by elke aspek 'n basiese begrip van die saak te gee. Omdat hierdie 'n oop model is, word dit ook aangebied vir verdere uitbouing en verbetering. Die eienskappe van die opvoeder as leier kom die eerste aan die orde.

2.1 Eienskappe van die opvoeder

Die eienskappe wat opvoeders as leiers vertoon sal bepaal word deur die opvoeders se *beskouing van leerders*, hul *taak en/of mensoriëntering*, hul *persoonlikhede*, *waardesisteem*, hul *vlak van kennis en ondervinding* en

die *verwagtinge en vertroue* waarmee hul leerders benader (Van Deventer & Kruger, 2003:145; Van Niekerk, 1995:43-47). Hierdie aspekte betreffende die eienskappe van die opvoeder moet in opleiding en indiensopleiding klem ontvang ten einde hul in staat te stel om te ontwikkel om die daaglikse situasies in hul klasse op die bes moontlike wyse te hanteer. Elk van hierdie eienskappe word vervolgens kortliks toegelig.

2.1.1 Beskouing van leerders

Opvoeders behoort daarvan bewus te wees dat hul religieuse beskouinge, waarin hul lewens- en wêreldbeskouing en mensbeskouing ingebed is, 'n invloed sal hê op hoe hulle die leerders in hul klasse benader en beleef. Religieuse grondmotiewe vorm die uitgangspunte by kultuurvorming en die opvoeding van die volgende geslag en is as sodanig van kardinale belang in die onderwys (Gerber, 1997:34-47; ARSO, 2002:19-22). Die volgende woorde van Banks & Ledbetter (2004:131) stel die saak in perspektief ook vir die opvoeder as leier: "As Christians, we believe that the source of our humanity is found in being created in God's image. This has profound implications for how to treat people in organizations. Seeing each person as created in God's image compels leaders to offer respect, create opportunities for contribution, and affirm the gifts of others."

Die opvoeder behoort die leerder as kreatiewe wese te beskou wat 'n bydrae kan lewer in sy/haar eie groei tot volwaardige leerder. Die opvoeder moet die leerder se vermoëns en kreatiwiteit help ontsluit, wat impliseer dat die opvoeder elke kind as unieke individu sal beskou (Rush, 2002:13, 15-17). 'n Positiewe instelling teenoor leerders in die klas beteken in die algemeen dat opvoeders die leerders as daartoe in staat beskou om: 'n positiewe instelling teenoor leer in te neem, toewyding in die nastrewing van uitkomstes te toon, volharding aan die dag te lê in die nastrewing van betekenisvolle doelstellings, gemotiveerd te werk, en aan probleemoplossing deel te neem op 'n kreatiewe, innoverende en verbeeldingryke wyse. Stel hierteenoor die siening van sommige opvoeders dat leerders hul skoolwerk negatief beleef, sonder ambisie en lui is, geneig is tot die ontduiking van verantwoordelikhede, ongemotiveerd is en dus gekontroleer en gedreig moet word om elke hoek en draai (Everard & Morris, 1996:23).

Die belangrikste uit die bogenoemde betreffende die Christenopvoeder as leier se beskouing van leerders is dat die opvoeder homself of haarself as die persoon moet sien wat aan die behoeftes van die leerders moet voldoen, waardeur hul in staat gestel sal word om as leerders sukses te behaal (Rush, 2002:10). Die opvoeder is tog in beheer van die klassituasie as onderrig-leersituasie (Fowler, Van Brummelen & Van Dyk, 1993:115).

Vanselfsprekend stel leerders ook besondere uitdagings aan opvoeders in hul houding oor leer, en juis daarom moet opvoeders se kindbeskouing ook realities wees en gegrand op wat van die kindernatuur bekend is en van die individuele leerders in die klas, maar dit mag nie lei tot negatiwiteit, pessimisme en onbetrokkenheid in die omgang met die leerders nie. Positiwiteit, optimisme, hoop en entoesiasme vanuit 'n reformatoriese mens- en kindbeskouing, sal hul eerder aanspoor om uit te reik tot 'n sinvolle toekoms. Hierdie afdeling hang nou saam met die volgende wat handel oor die opvoeder se taak- en/ of mensoriëntering.

2.1.2 Taak- en/ of mensoriëntering

Kinders is op skool om te leer. Dis die taakkant, maar dit kan nie verwesenlik word sonder dat die menskant van die saak in ag geneem word nie. Kinders kan nie eenvoudig as middele tot 'n doel behandel word en sukses verwag word nie. Opvoeders wat net resultate verlang en kinders dryf om dit te bereik sonder inagneming van hul unieke menslikheid, kan leerders se lus om te werk ontspoor. Andersins kan opvoeders wat die onderrig-leertaak nie ernstig opneem nie, nie werklik daarop aanspraak maak dat hul weet waaroor dit in die onderwys gaan nie. In die klaskamer is die taak- en mensoriëntering intiem verweef (Rush, 2002:12-13). Reformatories beskou, vervul die opvoeder 'n baie belangrike rol in die taakgerigte toerusting van die jeug om daartoe in staat te word om sinvol aan die vervulling van die kultuurtaak deel te neem, maar behoort die mens en individu in hul unieke menslikheid eweneens in die proses in ag geneem te word.

Die leierskapstyl van opvoeders sal beslis beïnvloed word deur hul taak- en/of mensoriëntering. Taakgeoriënteerde opvoeders wil take afhandel en beklemtoon aktiwiteite soos beplanning, leidinggewing en probleemoplossing. Hulle toon die volgende tipiese gedrag:

- Beplan die dag se take in besonderhede;
- handhaaf werkverrigting en standarde;
- maak verwagtinge aan leerders bekend;
- handel sake vinnig af;
- beklemtoon spertye;
- bestuur leerders om klasreëls te volg;
- sorg dat take goed georganiseerd en gekoördineerd is; en
- Is krities teenoor swak werk.

(Love, 1994:37)

Mensgeoriënteerde opvoeders bevorder en handhaaf goeie verhoudinge en beklemtoon sake soos die uitdrukking van gevoelens, spanwerk, harmonie en kompromie. Hul toon die volgende tipiese gedrag:

- Neem voorstelle van leerders in ag;
 - sien om na die welstand van individuele leerders;
 - is vriendelik en toeganklik;
 - doen klein dingetjies om leer aangenaam te maak;
 - luister graag na leerders;
 - lewer vriendelik kommentaar; en
 - soek samewerking en goedkeuring, alvorens voortgegaan word.
- (Love, 1994:38)

Omdat opvoeders se hoofsaak opvoedende onderrig is, is die taakdimensie belangrik, maar die opvoeder werk met leerders en ander mense in die uitvoering van die taak en daarom mag die menskant nie verwaarloos word nie. Indien opvoeders as leiers die regte gewig aan die twee sake toeken, sal hulle beter situasionele leiers wees en meehelp tot effektiewe onderrig en leer in skole.

2.1.3 Persoonlikheid

Die persoonlikheid van die opvoeder bepaal of hy/ sy daartoe in staat is om goeie verhoudinge in die klaskamer te handhaaf. Ander aksies wat opvoeders as leiers uitvoer sal minder produktief wees indien hul nie daartoe in staat is om goeie verhoudinge in die klaskamer te handhaaf nie (Rush, 2002:57-58).

Karakterbou is belangrik vir die opbou van die persoonlikheid van die opvoeder tot doeltreffende leierskap: “Since growth in character includes affective as well as volitional and cognitive development, it also affects a person’s emotional intelligence and relational ability. It does this through generating a greater understanding within a leader of how he or she operates at these levels. Growth in character also helps a leader widen the frames of reference through which he or she seeks to understand how and why others react as they do and how better to work with and for them.” (Banks & Ledbetter, 2004:97-98).

Karakter is belangrik, want wat die Christelike leier *doen*, kan nie losgemaak word van wat die leier *is* nie (Love, 1994:95-104). Daarom behoort christen-opvoeders as leiers bereid te wees om diepge wortelde gewoontes oor hul wyse van denke, hul waardes, hoe hul frustrasie hanteer en hoe hul optree, te verander (Banks & Ledbetter, 2004:97).

Die belang van emosionele intelligensie vir opvoeders word deur Coetzee en Jansen (2007) uitgelig in hul publikasie *Emotional intelligence in the classroom. The secret of happy teachers*. Opvoeders moet kom tot selfbewussyn oor hul persoonlikhede en tegelyk begelei word om emosioneel

intelligente mense te wees, aangesien hul dan in staat sal wees om goeie situasionele leiers in die klaskamersituasie te wees. Opvoeders is emosioneel intelligent en gevolglik in staat om allerlei situasies te hanteer wanneer hulle:

- hul eie emosies beter verstaan;
- hul eie emosies kan bestuur en daardeur hul kwaliteit lewe kan verbeter;
- andere (insluitende leerders) beter verstaan en as gevolg daarvan gemakliker met hulle oor die weg kom; en
- meer bevredigende verhoudinge met andere (bv leerders en ander belanghebbendes) kan bou en daardeur hul invloed uitbrei en produktiwiteit verbeter.

(Minnaar & De Kock, 2003:6-7; Palmer, Jansen & Coetzee, 2006:93-95; Coetzee & Jansen, 2006.)

Dit is noodsaaklik vir die Christenopvoeder om vanuit die Skrif te slyp aan sy/ haar emosionele intelligensie en menseverhoudinge in die klaskamer.

Vanweë die aard van die onderwysberoep het opvoeders emosionele intelligensie nodig om elke dag in die klas daartoe in staat te wees om die menskant van sake reg te hanteer en ’n gemaklike leierskapstyl te ontwikkel ten einde leer te bevorder.

2.1.4 Waardesistiem

Beide leierskap en opvoedende onderwys is waardebeheersde aangeleenthede. Waardes is ingebed in die geloof en lewens- en wêreldbesouing van individuele opvoeders, wat die dryfveer van gesindhede, motiewe, doelstellings en aksies vorm. Daarom is daar ’n skerp kontras tussen die christelike diensbaarheidsbeskouing van leierskap en die humanistiese beskouing van beheer en kontrole (Banks & Ledbetter, 2004:34).

Opvoeders se waardestelsels en -voorkeure beïnvloed alles wat in klaskamers gebeur. Daarom moet hul tot selfbewussyn oor hul waardestelsels gebring word en doelbewus waardes aanleer met ’n positiewe invloed op die onderrig-leergebeure. Vanuit ’n reformatoriese hoek behels dit enersyds dat opvoeders deur immanente en transendentiaal kritiese denke die afvallige waardes van die tydsges in die onderwys leer ken en ontmasker, en andersyds dat hulle die regte christelike onderwyswaardes leer ken en toepas. Onderwyswaardes het betrekking op die hele spektrum van die onderrig-leergebeure, soos byvoorbeeld onderwysmetodiek, evaluering, en so voorts. Stephen Fowler (1993:38-138) het op die gebied van onderwyswaardes belangwekkende werk gedoen, maar daar kan

weens beperkte ruimte nie verder op hierdie saak ingegaan word nie. Die belangwekkende vraag is of die opvoeder se waardes ten opsigte van wat in die klas behoort te gebeur in ooreenstemming is met Christelike onderwyswaardes.

Dan is daar ook nog die voorlewing van die opvoeder se persoonlike morele waardes wat 'n impak op die leerders sal hê. Ook hierin moet die opvoeder as leier 'n navolgenswaardige voorbeeld stel. Waarde-aangeleentheid is in 'n postmoderne, multi-religieuse en multi-kulturele onderwysomgewing 'n problematiese aangeleentheid (vgl. Rens, Van der Walt & Vreken, 2005:23-27), soos ook weerspieël word in die *Manifesto on values, education and democracy* (Ministry of Education, 2001), indien dit krities ontleed word. Vanuit 'n reformatoriese perspektief is dit egter juis in sodanige omstandighede nodig dat Christen-opvoeders 'n Christelik-gefundeerde standpunt handhaaf.

2.1.5 Vlak van kennis en ondervinding

Reformatoriese beskou, behoort opvoeders behoorlik vanuit 'n Christelike perspektief toegerus te word vir die opvoederamp, wat as roeping benader moet te word. Die vlak van opvoedkundige en vakkennis en -ondervinding van opvoeders sal uiteraard 'n belangrike invloed op hul leierskapstyl in die klaskamer hê. Onbevoegdheid en 'n gebrek aan behoorlike opleiding, wat veral 'n groot probleem in tradisionele swart skole was en steeds is (vgl. Blaine, 2006:2), sal op allerlei negatiewe wyses op 'n opvoeder se onderrig inwerk en as 'n vrugbare teelaarde vir 'n outokratiese leierskapstyl dien. Daarom is dit bemoedigend dat soveel deur die Onderwysdepartement gedoen word betreffende die opgradering van kwalifikasies. Wat egter wel kommerwekkend is, is die slakkepas waarteen opvoedersopleiding geskied, wat tot 'n krisis in die voorsiening van nuwe opvoeders kan lei in die toekoms (Hofmeyr & Lee, 2004; Education Labour Relations Council, 2005: 82-91). Dit is voorts gewens dat studente vir die onderwysberoep behoorlik toegerus word met kennis en vaardighede spesifiek vir hul leiersrol in die klaskamer. Dit is noodsaaklik dat die opvoeder voor die klas 'n ware leier sal wees wat leerders met vertroue rigting gee met betrekking tot die toekoms, deurdat die mees basiese taak van doeltreffende onderrig effektief uitgevoer word.

2.1.6 Verwagtinge en vertroue

Opvoeders wat hoë maar realistiese verwagtinge van leerders koester sal nie alleen groter vertroue by hulle inboesem nie, maar ook meer geneig wees om hulle te inspireer om uit te blink (Sousa, 2003:10; Jensen, 2007:74). Vertroue begin by die leier. 'n Positiewe leierskapstyl blyk uit

die opvoeder se verwagtinge van en vertrouwe in leerders as mede-groepenes wat moet leer deelneem aan die kultuurtaak in die skepping. Leerders is geneig om vertrouwe en verwagtinge aan te voel en ook positief daarop te reageer. In die leersituasie moet vertrouwe gevestig word deur aan leerders te projekteer dat hulle sukses kan behaal in die bereiking van uitkomstes. Dan sal selfs dié met min selfvertroue die waagmoed hê om te probeer om te vorder. Vertroue laat leerders hul vrees vir mislukking oorkom. Vertroue is die belangrikste element in die ontwikkeling en die handhawing van 'n produktiewe klaskameromgewing, want dit stimuleer geborgenheid en selfvertroue. Vertroue beteken selfs in die klaskamer dat besluitnemingsmag en verantwoordelikheid volgens die verantwoordelikheidsvlak waarop leerders verkeer, gedelegeer moet word (Rush, 2002: 25-40, 130). Opvoeders moet daarom geleer word om 'n vertrouensverhouding, wat saamhang met begrippe soos integriteit, geborgenheid, aanvaarding en liefde (vgl., Oberholzer, 1983:99-101) met leerders op te bou en hulle daardeur inspireer.

Hiermee is die eienskappe van die opvoeder afgehandel en word oorgegaan tot die bespreking van die eienskappe van die leerders as faktor in die voorsiening van doeltreffende korttermyn leierskap in die klaskamer.

2.2 Eienskappe van leerders

Leerders bevind hulle nie net in die klaskamer as unieke individue met unieke leerderprofile nie, maar ook saam met ander leerders in 'n klasverband. As individue en as 'n groep oefen hulle 'n invloed uit op die leierskap wat die opvoeder voorsien. Daarom is dit noodsaaklik dat opvoeders opgelei word om die eienskappe van die leerders in die uitoefening van leierskap in ag te neem. Hulle moet leer om die leerders se *verantwoordelikheidsvlak*, *identifikasie met leeruitkomstes*, *motivering om te presteer*, *leerstyle* en hul *kennis en ervaring* in ag te neem ten einde effektiewe leierskap in die talryke alledaagse klaskamersituasies te voorsien (Van Niekerk, 1995:43-47; Van Deventer & Kruger, 2003:145). Hierdie aspekte word vervolgens behandel.

2.2.1 Verantwoordelikheidsvlak

'n Hele verskeidenheid faktore (onder andere leerstyl, breinprofiel, ouderdom, sosio-ekonomiese agtergrond, huislike agtergrond, geslag, leerprobleme) bepaal die vlak waarop 'n leerder verantwoordelikheid vir eie leer aanvaar. In die leersituasie is dit deel van die leierstaak van die opvoeder om leerders so te beïnvloed dat hulle in 'n toenemende mate verantwoordelikheid vir hul eie leer neem. Die leierskapstyl van opvoeders behoort

aangepas te word by die vlak van verantwoordelikheid van die leerders. Opvoeders behoort daarom individuele leerders en klasse te kan beoordeel ten opsigte van hul volwassenheidsvlak, en te weet hoe om hul te begelei om te vorder in die vlak van verantwoordelikheid wat hul vir hul eie leer neem (Van der Horst & McDonald, 2003:107-108).

Een van die wyses waarop die verantwoordelikheidsvlak van leerders verhoog kan word tov leer, is om hulle te vertrou met leertake/ opdragte en deur besluitnemingsmag aan hulle toe te ken volgens die vlak waarop hulle is. Dit is die Christenopvoeder se verantwoordelikheid om die leerders tot groter verantwoordelikeitsaanvaarding in hul leerderamp te begelei. Dit impliseer dat die opvoeder leerdermislukkings ook so moet hanteer dat dit groei in die verantwoordelikheidsvlak stimuleer eerder as demp. Hierdie is 'n belangrike opvoedingstaak wat nie deur alle onderwyers goed hanteer word nie. Swak hantering kan daartoe lei dat die verantwoordelikheidsvlak en waagmoed van 'n leerder eerder afneem as toeneem (Rush, 2002:31-33). Delegering van take aan leerders kan ook leerders aanmoedig tot groter verantwoordelikeitsaanvaarding aangesien dit die oordrag van gesag, verantwoordelikheid en aanspreeklikheid impliseer (Rush, 2002:126, 130-131).

2.2.2 Identifikasie met leeruitkomstes

Dit is belangrik dat leerders sinvol besig is; daarom is dit belangrik dat opvoeders leerders help om met leeruitkomstes te identifiseer en om eienaarskap te neem vir hul leerwerk.

Dit sal grotendeels van die opvoeder se gehalte leierskap afhang of alle leerders hul potensiaal bereik in die nastrewing van leersukses. Min leerders wil werklik in die klas en in die lewe misluk, en daarom moet opvoeders hul kan help om met die doelstellings wat in elke les gestel word te identifiseer en positief daaraan mee te werk. Dit stel die boustene daar vir hul uiteindelijke sukses as leerder. Hierdie aangeleentheid hang ook ten nouste saam met leerders se motivering om sukses te behaal (Van der Horst & McDonald, 2003:148-157), wat vervolgens behandel word.

Kontroliering en assessering moet 'n sterk element van prosesassessering insluit indien leerders daartoe gebring wil word om met leeruitkomstes te identifiseer. Anders gestel: leerders moet op die pad van sukses gehou word in hul leerwerk, anders is die assessering van skoolwerk net die toewysing van mislukking of sukses as 'n tipe legitieme ritueel van die sisteem, en die leerder se identifisering met leeruitkomstes baie moeilik om te realiseer. So 'n benadering sou getuig van nie-reformatoriese onderwyswaardes waaraan die sisteem mank gaan. Die leerder moet as't

ware vir sukses gekontrakteer word deur die wyse waarop elke leerder by leeruitkomstes betrek word deur middel van die assesseringskriteria wat gestel word, en hoe hierdie kriteria aansluit by die vlak van kennis en ervaring van die leerder (Rush, 2002:177-191).

2.2.3 *Motivering om te presteer*

Volgens Dreeckmeier (2005:65-67) word dit algemeen aanvaar dat die sukses van onderrig afhanklik is van die motivering van beide opvoeder en leerder. Baie leerders misluk vanweë die gebrek aan dryf om te leer, en daarom moet die opvoeder daartoe in staat wees om leerders deur middel van intrinsieke en ekstrasieke motivering tot toewyding en eienaarskap vir leer te begelei. Dit behels van die opvoeder se kant af dat die totale leerervaring so gestruktureer sal word dat dit spontane belangstelling sal opwek. Daar is belangrike motiveringstrategieë en tegnieke wat opvoeders moet kan toepas, maar volgens Dreeckmeier is die belangrikste positiewe interpersoonlike verhouding met leerders, en entoesiasme. Die beste Christelike motiveringstegniek is volgens Love (1994:119) om 'n beeld aan iemand voor te hou van wat die persoon in Christus kan word. Ook leerders kan ten opsigte van leer op hierdie wyse benader word om hul bes volgens hul talente te lewer. Volgens Love (1994:117) is die Christelike leier se benadering tot motivering belangrik:

As long as the leader puts the needs of others ahead of his own, seeks the best for those whom he serves/ leads, and seeks to emulate his Saviour in motivating others to follow, his approaches to motivational issues will remain healthy. Christlike behavior and Christlike servanthood are motivating behaviors in and of themselves.

Motivering om te presteer hou ook daarmee verband dat die opvoeder die vrees vir mislukking effektief by leerders besweer, want eers dan sal onderpresteerders waagmoed openbaar om effektief te leer. Alle prestasie-meting moet daarom op 'n motiverende wyse aangewend word deur leerders as't ware vir sukses op te stel in hul skoolwerk, en die motiverende hantering van mislukking. Dit verg groot leiersvaardigheid om mislukkings tot leergeleenthede te omskep, met ander woorde leerders tot sukseservaring te begelei in die leerproses (Rush, 2002: 33-34, 36, 177-191). Die gee van erkenning is 'n baie belangrike motiveringshulpmiddel vir die opvoeder, want daardeur word leerders aangemoedig om hul bydrae te maak. Effektiewe kommunikasie en delegering bevorder ook motivering; daarom moet opvoeders vaardige kommunikeerders en delegerders wees (Rush, 2002: 38,109,122,131).

Vrees, manipulering en skuldgevoel mag nie as “motiveringstegnieke” deur die opvoeder aangewend word nie. 'n Opvoeder mag hom/haar ook nie beswaar met 'n negatiewe denkwysie nie, want negatiewe denke lei

selde tot positiewe motivering. Motivering het onder andere ook te make met die identifisering met 'n visie sowel as die karakter van die opvoeder (Love, 1994:112, 118, 166, 171), wat elders in die model figureer.

Die vermoë van leiers om volgelinge te motiveer is insigself 'n essensiële aspek van effektiewe leierskap. In elke klas is daar leerders wat gemotiveer is om hul bes te lewer, terwyl die meeste gemotiveer moet word. Leerders se vlak van motivering, wat deur baie faktore beïnvloed word en daarom 'n komplekse saak is, is belangrik in die uiteindelijke sukses van die klas. Daarom moet opvoeders ideaalgesproke elke leerder kan motiveer om volgens eie vermoë te presteer deur die toepassing van toepaslike motiveringstrategie? en -tegnieke (Louisell & Descamps, 1992: 259-260; Arends, 1998:90).

2.2.4 Leerstyle

Vanuit 'n reformatoriese perspektief is dit belangrik dat opvoeders individuele leerders in hul unieke menslike geskiedenis sal raaksien ten einde daartoe in staat te wees om leer by elke leerder te optimaliseer. 'n Individuele leerder se dominante tipes intelligensie (daar is nege verskillende tipes intelligensie (vgl. Mandel, 2003:47)) en leerstylvoorkeur word bepaal deur die breinprofiel van die persoon. 'n Mens sou daarom verwag dat opvoeders as mediators van leer en diegene wat hulle oplei 'n lewendige belangstelling in die werking van die menslike brein sal hê. Effektiewe onderrig moet aansluit by die eiesoortige werking van 'n individu se brein en daarom is dit noodsaaklik dat opvoedkundiges in samewerking met ander dissiplines die jongste navorsing oor die brein in hul opleiding van opvoeders sal integreer, sodat hulle in hul onderrig voorsiening kan maak vir 'n diversiteit leerstyle in die klas, wat volgens Dreckmeyr (1997:71-72) belangrik is. Hierdie situasionele faktor verdien weliswaar voorkeur in die korttermyn leierskapsopleiding van opvoeders, want dit kan vir menige leerder in die klas die sleutel tot sukses ontsluit. Die moderne onderwystegnologie mag dit in die toekoms moontlik maak dat ons didakties baie nouer kan aansluit by leerders se leerstylvoorkeure, wat die klaskamer vir baie leerders 'n baie beter plek kan maak. Die belangrike vraag onder hierdie punt is of opvoeders werklik daarop aanspraak kan maak om leiers van die leerproses te wees, indien hulle nie weet hoe om in hul onderrig by leerders se leerstylvoorkeur aan te sluit nie (Coetzee, Van Niekerk & Wydeman, 2008:123-129).

2.2.5 Kennis en ervaring

Opvoeders moet bewus wees van die vlak van kennis en ervaring van leerders, aangesien dit hul leerbehoefte sowel as die tipe leierskap wat benodig word sal bepaal. Leerders op 'n laer kennis- en vaardigheidsvlak

en leerders wat leerprobleme ervaar, sal 'n groter behoefte aan aandag en leiding hê. Dit mag egter nie daartoe lei dat akademies-begaafde leerders en diegene met 'n goeie kennis- en vaardigheidsvlak verwaarloos word nie, want dit dui op 'n meer volwasse leerder wat op ander maniere gestimuleer en hanteer moet word. Die sleutel tot suksesvolle onderrig en leer is dat die leerders ontmoet sal word op die kennis- en vaardigheidsvlak waarvoor hul beskik wanneer met leeraktiwiteite begin word (Dreckmeyr, 1997:83; Van der Horst & McDonald, 2003:12-14). Opvoeders as leiers van die leerproses moet juis dit kan doen.

Hiermee is die eienskappe van die leerders afgehandel en word oorgegaan tot die bespreking van die eienskappe van die klaskamersituasie as faktor in die voorsiening van doeltreffende korttermyn leierskap in die klaskamer.

2.3 Eienskappe van die klaskamersituasie

Daar is 'n aantal faktore wat in enige gegewe klaskamersituasie 'n invloed op die leierskap van die opvoeder sal uitoefen, te wete *klaskamerklimaat en -kultuur, effektiwiteit van groepwerk, tyddruk, die verhouding tussen opvoeder en leerders, die gesag van die opvoeder, die strukturering van die taak, die kenmerke van die leerarea* en die *verwagtinge van rolspelers*. Vanuit 'n korttermyn leierskapspektief is dit noodsaaklik dat opvoeders opgelei word om hierdie faktore ten beste te hanteer om onderrig en leer te bevorder.

2.3.1 Klaskamerklimaat en -kultuur

Hierdie is 'n gans te wye onderwerp om kortliks te behandel en daarom word volstaan met enkele opmerkings. Kruger en Van Schalkwyk (1997:105-109) identifiseer ses faktore (waarvan sommige elders behandel word in verhouding tot die tema van hierdie artikel) met 'n invloed op die klaskamerklimaat, naamlik die opvoeder, leerders, interpersoonlike verhoudinge, die inhoud van die leerarea, onderrigmodes en die klaskameromgewing.

Die opvoeder as leier moet die regte klaskameromgewing skep vir die optimalisering van leerders se kreatiewe potensiaal. Dit behels onder andere die ontwikkeling van 'n vertrouensverhouding, die ontwikkeling van eienaarskap vir leer by die leerders, die positiewe hantering van mislukking as leerervaring, en die toepaslike gee van erkenning. 'n Positiewe klimaat word ook bevorder deur 'n positiewe ingesteldheid, en die toepaslike hantering van konflik (Rush, 2002: 25-40, 166, 171, 194).

'n Gebrekkige klimaat in die klas kan onder andere toegeskryf word aan 'n gebrek aan toewyding aan 'n duidelike doel, onenigheid tussen individue en swak kommunikasie (Rush, 2002: 8). Kommunikasie speel egter 'n sleutelrol: "How teachers communicate with learners in the classroom has a huge influence on their sense of psychological safety, their self-image, their feeling of belonging and their sense of competence." (Coetzee & Jansen, 2007: 43). By klaskamerklimaat speel ook stemtoon en liggaamstaal 'n belangrike rol en daarom moet opvoeders daarop bedag wees (Coetzee & Jansen 2007: 45).

Die belangrikste vir die doeleindes van hierdie uiteensetting is om kennis te neem dat 'n positiewe, uitnodigende klimaat wat kreatiwiteit, spanwerk en deelname bevorder, geassosieer word met 'n effektiewe leierskapstyl in die klaskamer en dat opvoeders daartoe opgelei moet word om nie net die eienskappe van so 'n kultuur en klimaat in die klas te ken nie, maar ook sal weet hoe om dit te vestig en te onderhou in die hantering van die talryke situasies wat opvoeders daaglik konfronteer.

2.3.2 Effektiviteit van groepwerk

'n Belangrike aspek van groepwerk is om leerders met verskillende gawes, vaardighede en talente in die leersituasie by mekaar uit te bring sodat hulle vir mekaar se swakhede kan kompenseer en uit hul gesamentlike aanpak van 'n taak kan leer (Rush, 2002: 43-45; Jensen, 2007:60). Groepwerk is 'n realiteit in die hedendaagse klaskamer en 'n omvattende onderwerp (Coetzee, Van Niekerk & Wydeman, 2008:109-115). Die klem op groepwerk die afgelope aantal jare in Suid-Afrikaanse skole het 'n effek op menige opvoeders se leierskapstyl gehad. Indien groepe nie effektief funksioneer nie, sal opvoeders noodgedwonge meer ondersteunend en voorskriftelik moet optree, maar goed opgeleide groepe kan slegs fasiliterend benader word. Opvoeders moet weet om die regte leierskap te verskaf vir die optimalisering van groepwerk en om die dinamiese situasie wat groepwerk in die klaskamer skep reg te hanteer (Van der Horst & McDonald, 2003:124-137).

2.3.3 Tyddruk

Dit is vir die opvoeder as leier belangrik om tyd optimaal aan te wend deur proaktiewe tydsbestuur sodat tyddruk verlig kan word (Rush, 2002:146-158). In skole met 'n druk akademiese en buite-kurrikulêre program beleef beide opvoeders en leerders spanning vanweë die tempo en die werklading. Dit staan weer teenoor sommige skole waarin so 'n rustige tempo gehandhaaf word dat effektief bitter min in klaskamers gebeur, wat

natuurlik groot probleme in die onderwysstelsel veroorsaak. Vir die effektiewe benutting van tyd is dit gevolglik nodig dat opvoeders doeltreffende selfbestuur, insluitende tydsbestuur, toepas, sodat beide hulle en die leerders effektiewe gebruik van die beskikbare tyd kan maak (Kruger & Van Schalkwyk, 1997:158-160; Coetzee, Van Niekerk & Wydeman, 2008:1-22). In die huidige onderwysbedeling is dit noodsaaklik dat opvoeders aan leerders die nodige leiding oor tydsbenutting moet kan gee en hul leierskapstyl by die beskikbare tyd moet kan aanpas sodat optimale leer plaasvind.

2.3.4 *Verhouding tussen opvoeder en leerders*

Die verhouding tussen opvoeders en leerders het ten opsigte van situasionele leierskap veral betrekking op leerders se respek vir en vertroue in opvoeders en hul gewilligheid om die leiding van opvoeders te volg. Goeie verhoudinge maak dit net soveel makliker om doeltreffende leiding te verskaf en daarom is dit noodsaaklik dat opvoeders sal weet hoe om goeie verhoudinge te bou deur hul daaglikse optrede (vgl. Rush, 2002:57-72). Opvoeders moet dus verhoudinge gebaseer op gesag, vertroue en goeie kennis van die leerders in die klas vestig (Oberholzer, 1983:109).

In Christelike leierskap word baie klem geplaas op die idee van diens (vgl. die Engelse begrip *servant leadership*) (Gunderson, 2006; Love, 105-109). Die essensie van die verhouding tussen die opvoeder as leier en die leerders is een van diens waarin die opvoeder die leerders begelei om selfstandige leerders te word. Die gesagsverhouding waarin die opvoeder staan is binne hierdie opvoeding ook een van diens waarin die beste belang van die leerder gesoek word. Dit is die leerbehoefte en die opvoedingsnood van die leerder wat aangespreek moet word in hierdie diensverhouding, en nie die opvoeder se eie behoefte (of die van die professie) om beheer uit te oefen nie, want dit sal net verhoudinge vertroebel (Rush, 2002: 3-5, 8, 57-59). Kommunikasie is 'n baie belangrike saak in die bou van gesonde verhoudinge.

Suksesvolle leierskap hou ook verband met roepingsbewustheid, met ander woorde die idee dat die leier glo dat hy/ sy op die plek is waar God hom/ haar wil hê (Banks & Ledbetter, 1994:70-71), wat eweneens op die verhouding met leerders 'n impak sal hê. Die diensverhouding waarin die opvoeder teenoor die leerders staan, impliseer dat die opvoeder deeglik bewus sal wees van sy taak om leerders toe te rus vir hul leerdertaak. Dis 'n gesindheid en besef wat in die opvoeder moet wees, wat die verhouding met leerders bepaal (Love, 1994:62-63).

Hierdie saak sluit nou aan by die volgende wat handel oor die gesag van die opvoeder.

2.3.5 Gesag van die opvoeder

Rush (2002:2) verskil op Christelike grondslag van die algemene hedendaagse definisie van bestuur wat hy soos volg saamvat: “Most management textbooks, university professors, and management trainers and consultants define management as getting work done through others.” Hierdie benadering is volgens Rush aantreklik omdat dit aan leiers die “reg” gee om ander te beheer en uit te buit. ’n Outoritêre gesagshouding stimuleer egter volgens hom ontevredenheid, frustrasie en negatiewe houdings teenoor leiers (Rush, 2002:4). In die Drie-enigheidsbeskouing op leierskap is dit van belang om daarop te let dat liefde en diens in die Drie-eenheid heers en nie bevel en kontrole nie, en daarom behoort liefde en diens in leierskap te oorheers en nie outoritêre en diktatoriale houdinge nie (Banks & Ledbetter, 1994:86). Volgens Rush (2002:211-212) het leierskapstyl (diktatoriaal, outoritêr, konsulerend of deelnemend) veral te make met die wyse waarop gesag gebruik/ aangewend word. Die mate van gesag wat die leier vir hom/ haarself oorhou en die tipe besluite wat die leier vir volgelinge maak, dui aan watter leierskapstyl die leier aanwend. Indien die opvoeder sy eie leierskapstyl wil weet, moet hy/ sy net let op die wyse waarop hy/ sy gesag gebruik.

Die opvoeder moet gevolglik versigtig met gesag omgaan, want uiteindelik kom alle gesag van God af en moet weer aan Hom rekenskap gegee word oor die gebruik daarvan (Love, 1994:117). Wedersydse respek moet baie hoog aangeslaan word in die opvoeder se gesagsuitoefening (Coetzee & Jansen, 2007: 6-8, 34, 55). Dit moet in die agting vir die Skepper wat die skepsel daargestel het, gegrond wees.

Beide die opvoeder en die leerders moet gedissiplineerd wees; dikwels dui gebrekkige dissipline by leerders op ’n gebrekkige modellering daarvan deur die opvoeder (Banks & Ledbetter, 1994:70-71). ’n Goed onderhandelde klaskamerbeleid, prosedures en reëls is ’n goeie praktyk om gesag te handhaaf in die klaskamersituasie (Coetzee & Jansen, 2007: 32; Coetzee, Van Niekerk & Wydeman, 2008:91-93). Die opvoeder wat met gesag kan optree, is ook in staat om situasies beter te hanteer.

2.3.6 Strukturering van die taak

Bepanning as klaskamerbestuurstaak is belangrik in pro-aktiewe leierskap en die voorkoming van krisisbestuur, wat die uitvoering van die opvoeder se onderrigtaak kan belemmer. Die onderrigtaak staan altyd

sentraal in die onderwys en daarom moet hierdie taak behoorlik gestruktureer en beplan word (Rush, 2002:73-74). ’n Ongestruktureerde aanpak van die onderrigtaak in die klaskamer verwar leerders en belemmer doeltreffende leer; dit getuig van swak onderrigleierskap. Wanneer die verwarring in onderwysgeledere deur die onderwysowerhede veroorsaak word deur die swak strukturering en implementering van nuwe kurrikula, soos met die implementering van uitkomsgerigte onderwys die geval was (DoE, 2005), word ’n hele generasie leerders benadeel, indien opvoeders nie op hul eie daartoe in staat is om die situasie wat op hul afforseeer word self te beredder nie. Christenopvoeders behoort die orde in die skepping te eerbiedig en in hul klaskamerpraktyk te reflekteer deur die wyse waarop hulle leerders aan hierdie orde in die vakonderrig blootstel. Die orde in die skepping moet gevolglik ook in die werksaamhede in die klas weerspieel word. Ongestruktureerde onderrig verwar net leerders.

2.3.7 Kenmerke van die leerarea

Dit is voor-die-hand-liggend dat elke leerarea unieke uitdagings aan effektiewe onderrig stel. Die tale-opvoeder gaan dus sy vak anders onderrig as die opvoeder wat byvoorbeeld tegniese vakke, Inligtingstegnologie of Visuele Kunste aanbied. Die leerarea self het dus ’n impak op die leierskap van die opvoeder. Die opvoeder wat tegniese vakke aanbied mag in sekere opsigte meer outokraties optree omdat met gevaarlike toerusting in die klas gewerk word, terwyl die opvoeder wat Visuele Kunste aanbied deur ’n meer gemaklike leierskapstyl leerders wil aanspoor om hul eie kreatiewe potensiaal te ontdek en te benut. Ook die aard van die spesifieke leerarea sal gevolglik in die situasionele uitoefening van leierskap in ag geneem moet word.

2.3.8 Verwagtinge van die rolspelers

Morrison (1998:74) maak die volgende veelseggende stelling met betrekking tot skole: “Schools should avoid to be self-serving, and meeting the needs of teachers rather than learners, parents and the wider society.” Die opvoeder is as onderrigleier verantwoordbaar aan ouers en ander rolspelers soos kollegas, die Departement van Onderwys, die beheerraad, en so voorts. Dit beteken dat die verwagtinge van rolspelers in ag geneem moet word in die uitoefening van leierskap. Hierdie verwagtinge staan nie los van wat elke dag in die klaskamer gebeur nie; daarom het dit ’n definitiewe uitwerking op leierskap.

Hiermee is die eienskappe van die klaskamersituasie as faktor in die voorsiening van doeltreffende korttermyn leierskap in die klaskamer

afgehandel. Die *opvoeder*, *leerders* en *klaskamersituasie* as faktore in die voorsiening van doeltreffende korttermyn leierskap in die klaskamer is hiermee agtereenvolgens aan die orde gestel en ter verduideliking kortliks uiteengesit.

3. Slot

Sommige navorsers (Crowther, Kaagan, Ferguson & Hann, 2002; Lieberman & Miller, 2004; Harris & Muijs, 2005; Lambert, Collay, Dietz, Kent & Richert, 1996) beskou opvoederleierskap as 'n sleuteldimensie van skoolverbetering. Crowther, Kaagan, Ferguson & Hann (2002:31) gaan so ver om te beweer "... teachers are particularly well placed to assume leadership in a world where knowledge generation will be fundamental to community and global sustainability." Daarom is dit belangrik dat 'n verwysingsraamwerk voorsien word betreffende die situasionele dimensie van leierskap in die klaskamer in samehang met die langtermyn-dimensie wat reeds voorsien is.

In samehang met 'n vorige artikel (Van Niekerk, 2006) oor die langtermyn dimensie van die opvoeder se leierskapsrol, fokus hierdie artikel op die korttermyn-dimensie van die opvoeder se leierskapsrol om gesamentlik vanuit 'n reformatoriese perspektief 'n geheelperspektief op die leierskapsrol van die opvoeder te bied. Daardeur is gepoog om die leierskapsrol van die opvoeder binne die raamwerk van 'n bepaalde leierskapsmodel te interpreteer. Daar is gepoog om aan bekende kennis oor situasionele leierskap nuwe betekenis te gee deur die konteks van die leierskapsmodel waarbinne dit aangebied is. Hopelik maak die model dit nie net makliker om 'n geheelperspektief op die leierskapsrol van die opvoeder te verkry nie, maar ook meer moontlik om vanuit hierdie perspektief leierskapsopleiding vir opvoeders te verbeter en op 'n meer praktiese grondslag te plaas. Hopelik bied die model voorts aan opvoeders in die klaskamersituasie 'n sinvolle konteks van waaruit oor hul praktyk nagedink kan word ten einde dit te vernuwe en moontlik ook te verbeter.

Bibliografie

- AKSIE REFORMATORIESE SKOOLONDERWYS. 2002. Dit is gereformeerde onderwys. Gereformeerde vakbenaderings. Pretoria-Noord: ARSO.
- ARENDS, R.I. 1998. Learning to teach. 4th ed. Boston: McGraw-Hill.
- BANKS, R. & LEDBETTER, B.M. 2004. Reviewing leadership. A Christian evaluation of current approaches. Grand Rapids, Michigan: Baker Academic.
- BLAINE, S. 2006. Back-to-basics teachers wanted, not romantics. Business day, January, 20: 2.
- COETZEE, S.A., VAN NIEKERK, E.J. & WYDEMAN, J.L. 2008. An educator's guide to effective classroom management. Pretoria: Van Schaik.

- COETZEE, M. & JANSEN, C.A. 2006. Changing demands and changing roles of teachers: how should teacher education respond? 26th Annual International Conference organised by the International Society for Teacher Education, Stellenbosch, South Africa, April, 24.
- COETZEE, M. & JANSEN, C.A. 2007. Emotional intelligence in the classroom. The secret of happy teachers. Cape Town: Juta.
- CROWTHER, F., KAAGAN, S.S., FERGUSON, M. & HANN, L. 2002. Developing teacher leaders. How teacher leadership enhances school success. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- DEPARTMENT OF EDUCATION. 2001. Manifesto on values, education and democracy: educational strategies. Pretoria: file://C:EDUCATIONAL STRATEGIES legislated.htm.
- DEPARTMENT OF EDUCATION. 2005. Report of the Review Committee on Curriculum 2005. Pretoria: Government Printers.
- DRECKMEYER, T. 1997. Towards Christ-centred education. Pretoria: CcE Books.
- DRECKMEYER, T. 2005. Educative teaching. A guide for teachers and student teachers. Pretoria: CcE Books.
- EDUCATION LABOUR RELATIONS COUNCIL. 2005. Educator supply and demand in the South African public education system. Integrated report. Cape Town: HSRC Press.
- EVERARD, K.B. & MORRIS, G. 1996. Effective school management. 3d ed. London: Harper & Row.
- FOWLER, S., VAN BRUMMELEN, H. & VAN DYK, J. 1993. Christian schooling: education for freedom. Potchefstroom: Potchefstroom University Press.
- GERBER, J.M. 1997. Die betekenis van 'n Bybelse mensbeeld vir Christelike opvoeding en onderwys. In: Stoker, P.H. & Gerber, J.M. (Eds.), Voed hulle op. Bloemfontein: Die Vereniging vir Christelike Hoër Onderwys. pp. 34-47.
- GUNDERSON, D. 2006. The leadership paradox. A challenge to servant leadership in a power-hungry world. Seattle, WA: YWAM.
- HARRIS, A. & MUIJS, D. 2005. Improving schools through teacher leadership. Berkshire: Open University Press.
- HOFMEYER, J. & LEE, S. 2004. Changing class, educational and social change in post-apartheid South Africa. Chrisolm (Ed.) Cape Town: HSRC Press.
- JENSEN, E. 2007. Introduction to brain-compatible learning. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- KRUGER, A.G. & VAN SCHALKWYK, O.J. 1997. Classroom management. Pretoria: Van Schaik.
- LAMBERT, L., COLLAY, M., DIETZ, M.E., KENT, K. & RICHERT, A.E. 1996. Who will save our schools? Teachers as constructivist leaders. Thousand Oaks, California: Corwin.
- LIEBERMAN, A. & MILLER, L. 2004. Teacher leadership. San Francisco: Jossey Bass.
- LOUISELL, R.D. & DESCHAMPS, J. 1992. Developing a teaching style: methods for elementary school educators. New York: Harper Collins.
- LOVE, J.R. 1994. Liberating leaders from the superman syndrome. Lanham: University Press of America.
- MANDELL, S.M. 2003. Co-operative work groups: preparing students for the real world. Thousand Oaks, California: Corwin.
- MINISTRY OF EDUCATION. 2001. Manifesto on values, education and democracy. Department of Education: Government Printer.

- MINNAAR, G. & DE KOCK, R. 2003. Emotional intelligence, Mod. 1. Self Awareness. (Workshop Manual). Minnaar & Associates.
- MORRISON, K. 1998. Management theories for educational change. London: Paul Chapman.
- OBERHOLZER, M.O. 1983. Fundamentele pedagogiek vir gevorderde studente. Du Plooy, Griessel & Oberholzer (Reds.) Pretoria: HAUM.
- PALMER, P.N, JANSEN, C.A. & COETZEE, M. 2006. Perceptions of South African managers' emotional intelligence: a preliminary investigation. Southern African business review, 10(1):91-110.
- RAMROOP, R.S. 2004. A Qualitative study of the impact of organisational development interventions on the implementation of Outcomes Based Education. MEd mini-dissertation. Pretoria: University of South Africa.
- RENS, J.A., VAN DER WALT, J.L. & VREKEN, N.J. 2005. Waarde-opvoeding in skole: Kan dit? Moet dit? Tydskrif vir Christelike wetenskap 41(3&4): 215-229. Bloemfontein: Die Vereniging vir Christelike Hoër Onderwys.
- RUSH, M.D. 2002. Management: a Biblical approach. Colorado Springs: Victor.
- SOUSA, D.A. 2003. The leadership brain. How to lead today's schools more effectively. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- STEYN, G.M. & VAN NIEKERK, E.J. 2002. Human resource management in education. Pretoria: Unisa Press.
- VAN DER HORST, H. & McDONALD, R. 2003. Outcomes-based education. Theory and practice. Irene: Tee Vee Printers.
- VAN DEVENTER, I. & KRUGER, A.G. (Eds.) 2003. An educator's guide to school management skills. Van Schaik: Pretoria.
- VAN NIEKERK, E.J. 2006. 'n Reformatoriese perspektief op die langtermyndimensie van die opvoeder se leierskapsrol. Tydskrif vir Christelike wetenskap, 42(4):95-112. Bloemfontein: Die Vereniging vir Christelike Hoër Onderwys
- VAN NIEKERK, P. DuP. 1995. 'n Evaluering van die doeltreffendheid van leierskap van boere in die Gamtoosvallei. M.Ed.-verhandeling. Port Elizabeth: Port Elizabeth Technikon.