



**WETENSKAPLIKE BYDRAES VAN DIE PU VIR CHO**

Reeks H: Intreerede nr. 119

## **ETIEK IN ONDERWYSBESTUUR**

**A.M.C. Theron**

Intreerede op 1 September 1989

**Departement Sentrale Publikasies**  
Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys  
Potchefstroom  
1989

Die Universiteit is nie aanspreeklik vir menings in die publikasie uitgespreek nie.

Navrae in verband met die *Wetenskaplike Bydraes* moet gerig word aan:

**Die Direkteur  
Departement Sentrale Publikasies  
Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys  
2520 POTCHEFSTROOM Suid-Afrika**

© 1989

**ISBN 1 86822 024 9**

# **INHOUDSOPGAWE**

<b>1</b>	<b>PROBLEEM- EN DOELSTELLING</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>BEGRIPSOMSKRYWINGS</b>	<b>3</b>
2.1	Etiek	3
2.2	Onderwysbestuur	5
2.3	Christelike onderwysbestuursetiek	6
<b>3</b>	<b>IMPLIKASIES VAN 'N CHRISTELIKE ONDERWYSBESTUURS- ETIEK VIR DIE SKOOLHOOF</b>	<b>8</b>
<b>4</b>	<b>WYSES OM DIE SKOOLHOOF VIR DIE ETIESE DIMENSIE VAN SY BESTUURSTAAK OP TE LEI</b>	<b>13</b>
<b>5</b>	<b>RIGLYNE VIR DIE FORMULERING VAN 'N ETIESE GEDRAGS- KODE VIR ONDERWYSBESTUURDERS IN DIE RSA</b>	<b>15</b>
5.1	Wat is 'n etiese gedragskode?	16
5.2	Waarom 'n etiese gedragskode vir onderwysbestuurders?	16
5.3	Probleme rondom gedragskodes	17
5.4	Parameters vir die formulering van 'n etiese gedragskode	17
5.5	Op weg na 'n etiese gedragskode vir onderwysbestuurders in die RSA	18
<b>6</b>	<b>SLOTBESKOUIING</b>	<b>20</b>
	<b>VERWYSINGS</b>	<b>20</b>

# ETIEK IN ONDERWYSBESTUUR

## 1 PROBLEEM- EN DOELSTELLING

Die bestuurstaak van die skoolhoof en spesifiek sy opleiding as onderwysbestuurder het, as onderwerpe vir wetenskaplike ondersoek, nog nooit op nasionale en internasionale gebied so skerp onder die soeklig gekom as tans nie (vgl. Van der Westhuizen, 1986b:1-4). Die uitbreiding van sy bestuurskennis en die ontwikkeling van sy bestuursvaardighede word byvoorbeeld as belangrike komponente geïdentifiseer om bestuursontwikkeling by skoolhoofde te bewerkstellig (Van der Westhuizen, 1987:14).

Dit wil egter voorkom asof sowel navorsing oor as die eksplisiete verwysing na en die beklemtoning van die etiese dimensie van onderwysbestuur in hierdie strewende na die opleiding van doeltreffende onderwysbestuurders enigsins agterweë gelaat word. In 'n ondersoek wat in 1985 na die opleiding van onderwysbestuurders in die VSA onderneem is, het dit byvoorbeeld aan die lig gekom dat die klem in sodanige opleiding val op kennis en vaardighede ten opsigte van die tegniese, sosiale en konsepsuele dimensies van die skoolhoof se bestuurstaak, terwyl die etiese dimensie daarvan bykans glad nie ter sprake is nie (Greenfield, 1985:99, vgl. ook Ashbaugh & Kasten, 1984:195). Ook in die RSA word, sover vasgestel kon word, aan geen universiteit by aanvanklike of voortgesette onderwysersopleiding spesifieke aandag aan die etiese dimensie van onderwysbestuur gegee nie. 'n Moontlike rede vir hierdie stand van sake is dat etiek tradisioneel tot die domein van die Wysbegeerte/Filosofie behoort en, soos Kaminsky (1986:20) dit stel, "educational administrators do not have time for prior questions and educational philosophers have time for nothing else." 'n Volgende moontlike rede is dat daar aanvaar word dat onderwysbestuurders genoegsame kennis en kundigheid ten opsigte van die etiese dimensie van hul bestuurstaak het (Calabrese, 1988:1).

Uit wetenskaplike publikasies oor onderwysbestuur in die VSA wil dit voorkom asof die etiese dimensie van onderwysbestuur veral sedert die middel tagtigerjare meer aandag as vroëer begin geniet (vgl. Sola, 1984; Kimbrough, 1985; Strike, Haller & Soltas, 1988; NASSP Bulletin, 1988). Daarteenoor het 'n nagaan van tydskrifartikels oor onderwysbestuur in die *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde* vir die tydperk 1981 tot 1989 aan die lig gebring dat die etiese

dimensie van onderwysbestuur in nie 'n enkele artikel pertinent aangesny is nie.

Dit blyk dat die bewuswording in die RSA van die belangrikheid van die etiese dimensie van bestuur nie net tot onderwysbestuur beperk is nie, maar veel wyer strek en ook byvoorbeeld sake- en bedryfsbestuur insluit. Die Bestuurskool van die Universiteit van Stellenbosch het byvoorbeeld op die gebied van sakebestuur die leiding in die RSA geneem deur op 1 Julie 1989 te begin met die aanbieding van 'n kursus in sake-etiek. Hierdeur word gepoog om by studente 'n sensitiwiteit en vaardigheid te ontwikkel vir die identifisering en hantering van moreel-etiese situasies in besluitneming, sakebedryghede en ander bestuursaangeleenthede.

Etiek is nie 'n onderwerp wat noodwendig tot die glansryke kant van onderwysbestuur behoort nie. Tog is dit 'n uiters belangrike faset daarvan. Miljoene ouers vertrou jaarliks hul kosbaarste besittings, hul kinders, aan die sorg van die skool toe en die hoof aanvaar verantwoordelikheid vir hierdie kinders. Die ouers het dus die reg om te verwag dat hulle kinders regverdig en met waardigheid behandel sal word, en kan hulle ook van die hoof byvoorbeeld integriteit, eerbaarheid en wetsgehoorsaamheid verwag (Kimbrough, 1985:2).

Sou 'n skoolhoof hom aan onetiese gedrag skuldig maak, word nie net die onderwysprofessie en die skool nie, maar ook die kind negatief daardeur geraak. Onetiese optrede is nie noodwendig altyd sigbaar of strafbaar deur die wet nie. So kan 'n skoolhoof byvoorbeeld gewoon lui wees en net die minimum doen om by die superintendent verby te kom, of die grootste gedeelte van sy werktyd aan die aandelebeurs of boerderybedryghede bestee. So 'n praktyk kan vir jare voortduur en hierdie hoof sal uiteindelik met dieselfde voordele as 'n eerbare en hardwerkende hoof aftree. Eersgenoemde hoof het egter oneties opgetree, sy plig versuim en die kind die geleentheid tot die beste moontlike opvoeding ontnem.

Die wyse waarop 'n hoof die skool bestuur en sy bestuursgedrag binne die skool, word in 'n groot mate deur sy eie oortuigingsraamwerk bepaal. Die huidige dilemma is egter dat die persepsie waarskynlik ook by sommige skoolhoofde bestaan dat die Christelike oortuigingsraamwerk, soos Geertsema (1985:25) dit stel, "nie aktueel vir die huidige tyd is nie", met 'n gevolglike polarisasie tussen die Christelike en ander oortuigings. Die Christen-onderwysbestuur-

der sal dus daarteen moet waak om, in situasies waar hy gekonfronteer word met ander sieninge, kompromieë aan te gaan wat Skrifbeginsels raak. By implikasie sal die Christen-onderwysbestuurder dus moet weet wat Skrifgefundeerde etiese beginsels is.

Ten slotte word dit vandag algemeen aanvaar dat die kultuur, klimaat en openbare beeld van 'n organisasie in 'n groot mate deur die oortuigings en morele kodes van sy bestuur bepaal word. Hierdie is een van die redes waarom professionele organisasies waaraan byvoorbeeld regspraktisyns, mediese dokters, sielkundiges, rekenmeesters en ouditeurs behoort, reeds oor beproefde gedragskodes beskik wat as gids moet dien vir die gedrag van die organisasie se lede. Heelwat ondernemings beskik ook oor etiese kodes vir aankoop-personeel, verkooppersoneel, reklamebeampstes en bestuurders (Van Niekerk, 1987:275). Wat die onderwys vir Blankes in die RSA betref, bestaan daar sedert 1978 wel 'n gedragskode vir onderwysers, maar nie spesifiek vir onderwysbestuurders nie. In dié verband is daar byvoorbeeld reeds in 1976 in die VSA 'n gedragskode vir onderwysbestuurders deur die *National Association of Secondary School Principals* (NASSP) aanvaar (NASSP Bulletin, 1989:113).

Teen die agtergrond van die voorafgaande gedeelte kan die doel van die rede soos volg gestel word:

- om te bepaal wat etiek, Christelike etiek, onderwysbestuur en Christelike onderwysbestuursetiek is;
- om te wys op enkele implikasies van 'n Christelike onderwysbestuursetiek vir skoolhoofde;
- om te bepaal op watter wyse skoolhoofde toegerus kan word vir die etiese dimensie van hulle bestuurstaak;
- om riglyne neer te lê waarmee rekening gehou behoort te word by die formulering van 'n gedragskode vir onderwysbestuurders in die RSA.

Ten eerste word enkele kernbegrippe soos etiek en onderwysbestuur omskryf.

## **2 BEGRIPSOMSKRYWINGS**

### **2.1 Etiek**

Die begrippe moreel en immoreel, eties en oneties word vry algemeen

in die omgangstaal gebruik en almal verstaan naastenby wat daarmee bedoel word. Word daar egter noukeuriger ondersoek ingestel oor die presiese inhoud van die begrippe en gevra om 'n sluitende definisie daarvan, "dan gaan die paaie dikwels ver uiteen" (Van Wyk, 1986:2).

Oor die algemeen word etiek in verband gebring met begrippe soos "principles of conduct" (Harden, 1988:12; Leslie & Lloyd, 1986:71), waardes en oortuigings ten opsigte van reg of verkeerd, aanvaarbaar of nie-aanvaarbaar (Donnelly, Gibson & Ivancevich, 1987:663), morele verpligtinge (Kruger, 1986:101; Koontz, O'Donnell & Weirich, 1984:79), eerlikheid, regverdigheid, empatie (Faily, 1980:35), morele en eerlikheidsstandaarde, en aanvaarbare menslike gedrag (Van Niekerk, 1987:227). Buys (1967:4) se definisie van etiek sluit voorgenoemde begrippe in, maar bevat ook 'n besondere dieptedimensie as hy sê "... Ethics in general is the science of morality, that is the science that not only studies the morality of conduct of man but also penetrates into his inner disposition and the deepest motives behind his deeds, and weighs them in order to ascertain whether they are good or bad." Hy kom tot die slotsom dat "Ethics deals with human conduct in every sector of human life" (Buys, 1976:12).

Etiek gaan dus oor die mens se handeling en optredes. Hierby is ingesluit sy gesindheid asook die gevolge van sy daad. Etiek handel egter nie slegs oor wat die mens doen nie, maar ook wat hy behoort te doen en nie behoort te doen nie. Etiek het te doen met alle menslike handeling, hoewel net 'n dimensie van elke handeling. En ten slotte is die sinkern van die etiese die liefde. Wie dus in liefde handel, handel moreel, eties, reg, goed (Van Wyk, 1986:2-3).

Wie hom met die etiek besig hou, hou hom veral besig met die beginselvraag (Van Wyk, 1986:7). Dus: waar kry die mens die beginsels vandaan waarvolgens hy behoort te handel? Volgens Van Wyk (1986:8) bestaan daar in wese drie oorspronge vir die beginsel, naamlik die natuur, die mens en God, wat dan onderskeidelik naturalistiese, humanistiese en Christelike etiek tot gevolg het. Sonder om in besonderhede daarop in te gaan, word net kortliks daarop gewys dat in die naturalistiese etiek daar na etiese riglyne in die natuur gesoek word. Daar word onder andere aanvaar dat etiese uitsprake vertaalbaar is in nie-etiese uitsprake wat empiries verifieerbaar is en uiteindelik word geoordeel dat die natuur aanwysings bevat wat duidelik maak watter gedrag goed is (Van Wyk, 1986:8).

Die humanistiese etiek neem sy vertrekpunt in die mens, en wel iets

van die mens, byvoorbeeld sy rede (rasionalistiese etiek), sy ervaring (positivistiese etiek), sy dade (pragmatistiese etiek) en sy waardes (aksiologiese etiek) (Van Wyk, 1986:8-13).

Die fundamentele verskilpunt tussen enersyds die naturalistiese en humanistiese etiek, en andersyds die Christelike etiek is dat eersgenoemde in wese ateïstiese en outonome etiek is waar God ontken word en waar die outonome mens self die beginsels vir die etiese lewe bepaal (vgl. Van der Walt, 1989:25). Daarteenoor is die Christelike etiek teïstiese of teonome etiek waar die God van die Bybel, die Vader van Jesus Christus, erken en bely word. In alle lewensituasies en by alle etiese keuses word dus gevra en gesoek na Sy Wil soos in Sy Woord en in Christus geopenbaar (Van Wyk, 1986:7) Die Christelike etiek dra inderdaad ook 'n humane karakter wat op 'n gerigtheid op die medemens en sy welsyn dui, maar is iets totaal anders as die humanistiese etiek. In die Christelike lewe gaan dit fundamenteel oor die liefde tot God én die liefde tot die naaste soos dit gevind word in die Bybel (Matt. 22:37-40): "Jy moet die Here jou God liefhê met jou hele hart en met jou hele siel en met jou hele verstand. Dit is die grootste en eerste gebod. En die tweede, wat hiermee gelyk staan, is: Jy moet jou naaste liefhê soos jouself. In hierdie twee gebooe is die hele wet en die profete saamgevat." Die gebod van naasteliefde, ook genoem die "goue reël", moet dus in verband gesien word met die "grootste gebod", naamlik die eis van liefde tot God.

## 2.2 Onderwysbestuur

Daar bestaan waarskynlik net soveel definisies van onderwysbestuur as wat daar skrywers is (vgl. Van der Westhuizen, 1986c:38-40). Die mees omskrywende en bruikbare definisie van onderwysbestuur is waarskynlik dié van Van der Westhuizen (1986c:53) wat onderwysbestuur definieer as "'n bepaalde soort werk in die onderwys wat bestaan uit daardie reëlbare take of handeling wat deur 'n persoon of liggaam in 'n gesagsposisie in 'n bepaalde reëlingsgebied of area uitgevoer moet word ten einde opvoedende onderwys te laat plaasvind."

Enkele begrippe uit die definisie verdien verdere aandag (vgl. Van der Westhuizen, 1986c:45-50). Onderwysbestuur word getipeer as "'n bepaalde soort werk". Dit is die bestuurswerk wat 'n bestuurder (byvoorbeeld die skoolhoof) moet verrig vanweë sy unieke rol in die organisasie (die skool) en kan onderskei word van sy funksioneel-gespesialiseerde werk. Die "reëlbare take of handeling" is die



onderwysbestuurshandelinge, naamlik beplanning, organisering, leidinggewing en beheeruitoefening, elk met hul onderskeie subtake soos besluitneming, delegering, koördinering, motivering en kommunisering. Hierdie bestuurstake word in die onderwysopset, en meer spesifiek die skool, in "bepaalde reëlingsgebiede" of bestuursareas, waaronder personeel- en leerlingaangeleenthede, fisiese fasiliteite, finansiële aangeleenthede en skool-gemeenskapsverhoudinge, uitgevoer.

'n Onderwysbestuurder is "'n persoon in 'n gesagsposisie". Die implikasie hiervan is eerstens dat gesag nodig is om te bestuur. Tweedens is sowel die skoolhoof as die onderwyser onderwysbestuurders, hoewel hulle bestuurswerk ten opsigte van sowel die aard, omvang en belangrikheid daarvan, as die hoeveelheid aandag, gesag en verantwoordelikheid wat dit vereis, sal verskil (Van der Westhuizen, 1987:17).

Ten slotte is die uitsluitlike doelstelling van die onderwysbestuurshandelinge om doeltreffende "opvoedende onderwys" te bewerkstellig. Soos reeds aangetoon, het die onderwyser of die departementshoof sowel bestuurswerk as onderrigwerk om te verrig. Dié twee soorte werk is gelyklopend, staan in 'n bepaalde verhouding tot mekaar, en het albei die verwesenliking van opvoedende onderwys ten doel. Dit bly egter altyd twee verskillende aktiwiteite en kan nooit dieselfde wees nie, want bestuurswerk en onderrigwerk verskil ten opsigte van hul ontisiteit en elkeen funksioneer volgens sy eie wetmatigheid (Van der Westhuizen, 1986c:49).

Aangesien daar tot op hierdie stadium bepaal is wat Christelike etiek en onderwysbestuur onderskeidelik is, is dit nou moontlik om enkele fasette van Christelike onderwysbestuursetiek nader te omskryf.

### **2.3 Christelike onderwysbestuursetiek**

Die sentrale liefdesgebod, naamlik liefde tot God en liefde tot die naaste, vorm die kern van die Christelike etiek in die algemeen en die Christelike onderwysbestuursetiek in die besonder. Die Reformatoriese uitgangspunt van "uit genade alleen" (Rom. 3:24) gee egter besondere betekenis aan die liefdesgebod (vgl. Geertsema, 1985:42). Omdat die genade op God se liefde berus, kan die Christenonderwysbestuurder die gebod onderhou uit dankbaarheid en aanvaar hy dat hy as gebroke mens nie in staat is tot volle nakoming van die wet nie.

Daar is dus 'n verskil in motief tussen die Christen-onderwysbestuurder se beskouing van etiek wat berus op dankbaarheid, en dié van die nie-Christen wat sy etiek baseer op die "goue reël" waar naasteliefde losgemaak word van die mens se verbondenheid aan God. Hoewel hierdie "goue reël", soos aangetoon, Skriftuurlik gefundeer is, is die toepassing daarvan meestal uitsluitlik mensgerig en dus humanisties van aard. Daar behoort egter teen gewaak te word om die positiewe aspekte en die gunstige invloed van hierdie benadering op etiese standaarde in die algemeen te veroordeel (Geertsema, 1985:42). Dieselfde geld vir waardes soos byvoorbeeld geregtigheid, medemenslikheid en hulpverlening wat in die Bybel, maar ook in ander godsdienste en etiese stelsels voorkom. Die bepaalde inhoud wat egter deur die Christelike belydenis aan hierdie terme gegee word, gee 'n dieper betekenis daaraan en impliseer tegelykertyd 'n besondere verantwoordelikheid.

Vir die Christen-onderwysbestuurder is die oorsaak van onetiese gedrag geleë in die sondige aard van die mens en die strewe na etiese optrede deel van die Christelike roepingvervulling (vgl. Geertsema, 1985:42). Daarteenoor is die behoefte aan hoë etiese standaarde vir die humanistiese onderwysbestuurder geleë in die verwesenliking van die strewe na byvoorbeeld menslike welsyn, goeie menseverhoudinge en die verbetering van lewensomstandighede vir alle mense.

God is soewerein oor die heelal en die beskikkingsvermoë wat die Christen-onderwysbestuurder oor die middele en bronne onder sy beheer het, moet gesien word in die lig van die verantwoordelikheid wat hy as rentmeester oor God se eiendom het. Slegs optrede wat die Eienaar van die middele tot eer sal strek, is hiervolgens geoorloof (Geertsema, 1985:42-43). Middele en bronne het in die verband 'n baie wye betekenis en sluit ook aspekte soos byvoorbeeld die onderwysbestuurstake, die vermoë om ander te beïnvloed, gesindhede, interpersoonlike gedrag en vele meer in.

Uit die voorafgaande vloei voort dat al die onderwysbestuurshandeling religieuse handeling is. Daarom sal elke besluit wat die onderwysbestuurder neem, soos trouens elke bestuurshandeling wat hy uitvoer, 'n uitdrukking wees van sy oortuigings, waardes en norme (Van der Westhuizen, 1986a:208-209). As gesagsdraer en gesagsuitoefenaar is dit nie net die skoolhoof se opdrag nie, maar ook sy taak en roeping om besluite te neem en die werksaamhede van die skool te beplan, te organiseer, leiding te gee en beheer uit te oefen. Sy

gesag is egter, tesame met vryheid, deur God aan hom verleen om hom in staat te stel om sy gesag op verantwoordelike wyse te kan uitoefen.

Ook die uitoefening van vryheid en gesag deur die onderwysbestuurder (i.c. die skoolhoof) is dus roepingvervulling in gehoorsaming aan die sentrale liefdesgebod en is dus deel van die mens se taak om te heers. Daarom sal die onderwysbestuurder altyd toerekenbaar en verantwoordelik wees vir die uitoefening van sowel sy vryheid as sy gesag (Van der Westhuizen, 1986c:29).

Tot dusver was die bespreking hoofsaaklik wetenskaplik-teoreties van aard. Dit herinner onwillekeurig aan 'n opmerking van Webber (1981:469) wat in dié verband gesê het: "It is much easier to be ethical in abstract terms than in concrete situations." Gedagtig hieraan word die onderwysbestuurspraktyk vervolgens betree en word 'n poging aangewend om aan te toon wat die praktiese implikasies van 'n Christelike onderwysbestuursetiek vir die onderwysbestuurder, en meer spesifiek die skoolhoof, is.

### **3 IMPLIKASIES VAN 'N CHRISTELIKE ONDERWYSBESTUURSETIEK VIR DIE SKOOLHOOF**

Daar bestaan bykans geen roetine- of ander taak waarmee die skoolhoof daagliks gekonfronteer word, wat nie van etiese aard is en nie van die skoolhoof eerlikheid en integriteit verg nie.

'n Praktiese voorbeeld: Mnr. T., die hoof van 'n voorstedelike hoërskool in Johannesburg, word deur een van sy jong Wiskunde-onderwysers vir aandete genooi. Die betrokke onderwyser is knap en kom die volgende jaar in aanmerking vir sy eerste meriete-erkenning.

Terwyl mnr. T. later die aand, na 'n smaaklike ete en aangename geselskap, in sy motor terugry huis toe, dink hy terug aan 'n opmerking van die onderwyser aan die etenstafel.

Die onderwyser het gesê dat dit 'n moeilike jaar vir hom en sy vrou was. Sy afhanklike en sieklike moeder wat by hulle inwoon, was 'n paar keer gehospitaliseer en sy vrou, wat op 'n tydelike basis by 'n prokureursfirma werk, verdien nie veel nie. Mnr. T. het sy kop geknik om te kenne te gee dat hy verstaan, maar tog pla iets hom. Wat was die doel van die onderwyser se opmerking? Was dit dalk bedoel om simpatie by hom as skoolhoof te wek sodat hy meer toegeneë sal

wees by die prestasie-evaluering van die onderwyser die volgende jaar? Hy moes miskien nie die ete-uitnodiging aanvaar het nie, maar dit is tog deel van die sosialiseringskant van sy werk. Miskien was dit in elk geval maar net 'n onskuldige opmerking.

Bogenoemde is 'n tipiese situasie waarin 'n skoolhoof hom gedurende 'n skooljaar kan bevind. Wat staan mnr. T. nou te doen? Hy sal 'n besluit moet neem en wat dit ookal gaan wees, dit hou direk verband met sy oortuigingsraamwerk.

Ten eerste sal dit oneties wees om toe te laat dat die nuwe inligting tot sy beskikking op enige wyse sy evaluering van die betrokke onderwyser beïnvloed. Ten tweede behoort hy die integriteit van die onderwyser te respekteer. Totdat daar meer substansiële getuienis is, moet hy aanvaar dat dit 'n onskuldige opmerking was. Ten slotte is hierdie vertroulike inligting en mag hy die persoonlike inligting met niemand deel nie.

Besluitneming is maar één van die bestuurstake wat deur die skoolhoof in samehang met die ander bestuurstake uitgevoer moet word. Die volgende is praktiese implikasies van en/of riglyne voortspruitend uit 'n Christelike onderwysbestuursetiek wat ook die ander bestuurstake van die skoolhoof raak.

#### *\* Verskaf sterk etiese leiding*

Die hoof bepaal en vestig in 'n deurslaggewende mate 'n skool se etiese klimaat. Hierdie klimaat word nie teweeggebring deur gekodifiseerde stelde reëls en wette nie, maar onder andere deur sy eie oortuigingsraamwerk en 'n houding waardeur verantwoordelikheid en handeling versigtig ineengevleg word (Calabrese, 1988:2). Elke handeling van die skoolhoof beïnvloed die etiese klimaat. As hy swak onderrig duld, word 'n klimaat gekweek waarin dit aanvaarbaar is dat die kind en die gemeenskap gekul kan word. As die hoof leerling-afwesighede oogluikend toelaat, skep hy 'n klimaat waarvolgens skoolgaan nie belangrik is nie.

Dit is egter nie net die kind en die gemeenskap wat hierdeur geraak word nie. Die skoolhoof dien, bewustelik of onbewustelik, as rolmodel vir elke onderwyser in die skool (Greenfield, 1985:04). Elke handeling van die skoolhoof bied dus aan die onderwyser die geleentheid om waar te neem "hoe dinge gedoen word"; wat aanvaarbaar en "die moeite werd" is, wat belangrik is en wat maar

geïgnoreer kan word.

Indien die hoof altyd personeellede kritiseer, en geskrewe evalueringe hoofsaaklik negatief is sonder om ook sterkpunte te beklemtoon, sal onderwysers op die lang duur gedemoraliseer raak en dikwels dieselfde negatiewe houding in hul evaluering van leerlinge openbaar (Seldin, 1988:10). Die teenoorgestelde is egter net so waar. Hand aan hand hiermee gaan respek wat die skoolhoof in alle formele en informele situasies in die skool vir die waardigheid en integriteit van onderwysers moet betoon en wat tot uiting moet kom in sowel sy woorde as sy dae (vgl. White, 1987:89-91).

*\* Verdoem diskriminerende praktyke*

Diskriminasie kom in subtiele vorms in die skool voor (vgl. Calabrese, 1988:2). Dit vind in klaskamers plaas waar onderwysers rassistiese opmerkings duld, of erger nog, as voorbode daarvan optree; in voorligtingssessies waar ekonomies-gestremde leerlinge aangeraai word om eerder beroeps- as akademiese opleiding te ondergaan; in klaskamers waar kwetsende opmerkings teenoor minderbevoorregte en minderbegaafde leerlinge toegelaat word. Dit is die taak van die skoolhoof om toe te sien dat sodanige praktyke geen staanplek in die skool het nie.

*\* Beskou effektiewe onderrig as 'n plig*

Swak onderrig benadeel die leerling, die gemeenskap en die goeie onderwyser. Die swak onderwyser verskaf 'n ontoereikende kennisbasis aan die leerling, dra by tot 'n klimaat waarin die skool as irrelevant beskou word, en ry die pogings van die goeie onderwyser in die wiele (Calabrese, 1988:2-3). Die leerling dra die gevolge van swak onderrig vir die res van sy lewe met hom mee.

Om hierdie rede behoort skoolhoofde nie te huiwer om opbouende kritiek te lewer nie, al sou dit ook tot konflik lei. Skoolhoofde vermy dikwels kritiek ten einde die vrede te handhaaf (Doggett, 1988:7). Dit bevorder egter net swak onderrigpraktyke met die onafwendbare negatiewe gevolge vir die leerling.

Leerlinge en hul ouers het nie die mag om onderwysers se gedrag of onderrigpraktyke te verander nie; hulle maak staat op die skoolhoof om te verseker dat swak onderwysers verbeter of die onderwys verlaat (Calabrese, 1988:3). Die skoolhoof se etiese verantwoordelikheid

in die hantering van swak onderwysers is duidelik: hy is eties verplig om in die beste belang van die leerlinge en die gemeenskap op te tree. Om dié rede is sensitiewe, opbouende kritiek noodsaaklik en die skoolhoof moet die moed hê om dit te lewer.

*\* Morele moed is 'n integrale deel van die skoolhoof se bestuursrol*

Dit is onmoontlik om eties korrek op te tree sonder morele moed (Calabrese, 1988:4). Skoolhoofde kan aanspraak maak op korrekte etiese optrede, maar as hulle faal wanneer hulle deur ontstoke ouers, bestuursraadslede, onderwysers of superintendente van onderwys gekonfronteer word, verloor hulle hierdie aanspraak. 'n Skoolhoof wat onder druk geplaas word om etiese beginsels te oortree, moet dus die moed van sy oortuiging hê om nee te sê. In die verband kom 'n skoolhoof dikwels in die situasie waar hy weet 'n beslissing eties korrek is, maar hy die risiko loop dat die beslissing nie noodwendig gewild gaan wees nie. Dit is egter sy verantwoordelikheid om te alle tye die eties korrekte besluit te neem, selfs al sou dit ongewild wees.

*\* Skenk besondere aandag aan skool-gemeenskapsverhoudinge*

Ouers voel om verskeie redes nie deel van die skool nie. Waar daar nie 'n samehorigheid tussen onderwysers en ouers bestaan nie, is die kans goed dat konfrontasie en konflik eerder as samewerking sal bestaan (Calabrese, 1988:3).

Hoewel Wet 76 van 1984, die *Wet op die Nasionale Beleid vir Algemene Onderwyssake*, voorsiening maak vir ouerinspraak in die onderwys in die RSA, ontnem dit nie die skoolhoof van sy etiese verantwoordelikheid om die ouer as primêre opvoeder van die kind en as onderwysvennoot te erken nie (vgl. Harden, 1988:12-13).

Ouers verwag eerlikheid van die skoolhoof t.o.v. die skool se toets- en eksamenuitslae, uitsaksyfers, en die aantal gevalle waar dissiplinêr teen leerlinge opgetree is vir misdrywe soos dwelm- en alkoholmisbruik (Doggett, 1988:7). Daarteenoor staan ouers skepties teenoor algemene uitsprake van die skoolhoof wat die indruk skep dat alles goed gaan by die skool.

*\* Baseer besluitneming op dit wat in die beste belang van die kind en die gemeenskap is*

Skoolhoofde wat besluite neem op grond van wat die beste vir die

gestel word, meer van hom vra as net emosie of intuïsie. Dat hierdie eise in intensiteit en omvang gaan toeneem, lei min twyfel. Daar sal dus daadwerklik opgetree moet word om die skoolhoof beter toe te rus vir hierdie dimensie van sy bestuurstaak. Vervolgens enkele gedagtes hieroor.

#### **4 WYSES OM DIE SKOOLHOOF VIR DIE ETIESE DIMENSIE VAN SY BESTUURSTAAK OP TE LEI**

Gedurende 1984 is 'n empiriese ondersoek onder skoolhoofde in verskeie skooldistrikte in die VSA onderneem, gebaseer op die vermoede dat die waardebelaaide (etiese) fasette, eerder as die tegniese fasette van onderwysbestuur, die bestuur van 'n skool bemoeilik (Ashbaugh & Kasten, 1984:196). Uit die response het dit geblyk dat skoolhoofde besluite ten opsigte van probleme met onderwysers (spesifiek onderrigbevoegdheid en professionele gedrag), probleme met leerlinge, en skool-gemeenskapsverhoudinge as die mees problematiese bestuursareas ervaar het (Ashbaugh & Kasten, 1984:197-199). Op die vraag watter kragte veroorsaak het dat hulle die spesifieke besluite geneem het, het die meeste respondente aangedui dat hulle persoonlike lewenservaring die grootste invloed gehad het, gevolg deur rolmodelle soos ouers en onderwysers, godsdiens, akademiese en professionele onderwysopleiding, hul onderwyservaring, en die beleid van die betrokke skooldistrik (Ashbaugh & Kasten, 1984:202).

Hoewel daar nog nie soortgelyke ondersoeke in die RSA onderneem is nie, kan daar tog kennis geneem word van die aanbevelings ten opsigte van die bestuursontwikkeling van skoolhoofde wat uit die ondersoek voortgespruit het (Ashbaugh & Kasten, 1984:207):

— die ontwikkeling van 'n bewustheid by skoolhoofde en potensiële skoolhoofde van hul eie oortuigingsraamwerke en die relevansie en noodsaaklikheid daarvan as riglyne by die uitoefening van hul bestuurshandelinge;

— 'n bewusmaking van skoolhoofde van die waardes binne die organisasie, wat nie noodwendig Christelik van aard is nie, en die potensiële gevaar wat dit vir individuele welvaart inhou. Metodes behoort ontwikkel te word wat skoolhoofde in staat sal stel om die konflik te hanteer wat kan ontstaan waar individuele waardes nie in kongruensie met dié binne die organisasie is nie;

— die ontwikkeling van opleidingsprogramme waar skoolhoofde en aspirant-skoolhoofde die geleentheid kry om op so 'n realistiese wyse as moontlik met 'n wye verskeidenheid oortuigingsraamwerke te doen kry (vgl. ook Corson, 1985:126-128). Hierdeur kan basisse vir besluitneming verskaf word wat as verwysingsraamwerk deur skoolhoofde gebruik kan word. Voorgenoemde aanbeveling is egter 'n tipiese voorbeeld van humanistiese relativisme waarvolgens die skoolhoof op eklektiese wyse 'n oortuigingsraamwerk kan kies, en is uiteraard vir die Christen-onderwysbestuurder onaanvaarbaar.

Doelgerigte bestuursontwikkeling by skoolhoofde het eers so onlangs as ongeveer 1985 beslag gekry toe daar begin is om takseersentrums vir dié doel te gebruik. Takseersentrums is aanvanklik gebruik om te bepaal of persone die vermoë het om bestuurswerk te verrig en, indien wel, wat die kwaliteit daarvan is (Van der Westhuizen, 1989:11). Die takseersentrum is oorspronklik dus ontwikkel en gebruik vir die identifisering en keuring van persone vir bestuursposte, en is tans die enigste gestandaardiseerde en gevalideerde meetinstrument vir die evaluering van bestuurspotensiaal.

As gevolg van die addisionele funksie wat die takseersentrum moet verrig, naamlik die bestuursontwikkeling van byvoorbeeld skoolhoofde, word daar pogings aangewend om dié instrument vir sy nuwe gebruik aan te pas (vgl. Van der Westhuizen, 1989; Van der Westhuizen & Harrison, 1989) en staan dit tans as 'n bestuursontwikkelingsentrum bekend. Waar die tradisionele takseersentrum se primêre doel dus keuring van persone vir bevordering was, is die doel van die bestuursontwikkelingsentrum sowel keuring as die bepaling van bestuursontwikkelingsbehoefte (Van der Westhuizen, 1989:16).

Bestuursontwikkelingsbehoefte word bepaal deur 'n werkontleding te maak. Sodoende kan tipiese bestuursgedrag in 'n bepaalde pos geïdentifiseer word en bepaal word watter take 'n persoon in 'n bepaalde pos moet verrig. Uit navorsing wat sedert 1985 aan die PU vir CHO onderneem is (vgl. Van der Westhuizen & Harrison, 1989:196-202), is dit wetenskaplik bevestig dat leidinggewing een van die bestuurstake is wat die skoolhoof moet verrig. Voorts is bevind dat waarde-oriëntering, synde 'n gewilligheid en vermoë om kulturele en etiese waardes inslag te laat vind en uit te bou deur doelgerig te handel en 'n verantwoordelike voorbeeld te stel, een van die dimensies van of tipiese bestuursgedrag by leidinggewing is (Van der Westhuizen & Harrison, 1989:199).



In die onderwysbestuursontwikkelingsentrum moet die bestuursdimensies in tipiese werksituasies (ook genoem simulasie-oefeninge) gemeet kan word. In die skool bevind die hoof hom in veral drie tipiese situasies, naamlik 'n groepsituasie, 'n een-tot-een situasie en die hantering van posstukke. Uit voorgenoemde navorsing het dit geblyk dat waarde-oriëntering in al drie simulasie-oefeninge, wat op die drie tipiese situasies gebaseer is, gemeet kan word (vgl. Van der Westhuizen & Harrison, 1989:210).

Die resultate van die navorsing wat onderneem is, hou besondere implikasies en voordele in vir die bestuursontwikkeling van die skoolhoof in die algemeen, en die etiese of waardedimensie van onderwysbestuur in die besonder. Tot dusver het daar nog geen bestuursontwikkelingsinstrument bestaan wat die waarde-oriëntering van die onderwysbestuurder (i.c. die skoolhoof) kon meet nie. Uiteraard kon daar tot dusver ook nie sprake wees van die ontwikkeling daarvan nie. Vir die eerste keer kan dit dan nou moontlik word om binne die Suid-Afrikaanse konteks en die parameters van byvoorbeeld Wet 39 van 1967, 'n skoolhoof se waarde-oriëntering waar te neem, te meet en te evalueer, en 'n bestuursontwikkelingsprogram te ontwerp wat voorsien in sy individuele behoeftes (vgl. Van der Westhuizen & Harrison, 1989:201-202).

Daar word tans aanvaar dat bestuursontwikkeling 'n persoon (i.c. die skoolhoof) se vermoëns, ook ten opsigte van sy waarde-oriëntering/die etiese dimensie van sy bestuurstaak, sal ontwikkel. Verdere navorsing is egter nog nodig om te bepaal of so 'n persoon se vermoëns hierin werklik ontwikkel en of verbetering wel plaasvind (vgl. Van der Westhuizen & Harrison, 1989:202). Hoewel daar dus nog bepaalde sake is wat opgeklaar moet word, blyk dit duidelik uit die voorafgaande gedeelte dat die onderwysbestuursontwikkelingsentrum 'n belangrike instrument is om skoolhoofde op te lei vir die etiese dimensie van hul bestuurstaak.

Ten slotte enkele riglyne vir die formulering van 'n etiese gedragskode vir onderwysbestuurders in die RSA.

## **5 RIGLYNE VIR DIE FORMULERING VAN 'N ETIESE GEDRAGSKODE VIR ONDERWYSBESTUURDERS IN DIE RSA**

Alvorens riglyne vir 'n etiese gedragskode neergelê kan word, is daar enkele ander relevante vrae wat beantwoord moet word.

## **5.1 Wat is 'n etiese gedragskode?**

'n Etiese gedragskode is 'n poging om sekere situasies waarmee die professionele persoon te doen (sal) kry, te beskryf, en om wat andersins vaag sou wees en die persoon in twyfel en onsekerheid sou laat oor sy gedrag in 'n bepaalde situasie, te omskryf (Van der Walt, 1979:1-2). 'n Etiese gedragskode vir onderwysbestuurders is dus 'n skriftelike poging om vir die onderwysbestuurder aan te dui hoedanig sy bestuursgedrag behoort te wees in situasies waar bestuurs-handelinge ter sprake is, sodat dit vir sowel die ander lede van die profesie as die breë publiek aanvaarbaar sal wees.

## **5.2 Waarom 'n etiese gedragskode vir onderwysbestuurders?**

Die volgende is enkele van die belangrikste redes waarom daar 'n etiese gedragskode vir onderwysbestuurders behoort te bestaan (vgl. Leslie & Lloyd, 1986:71; Van der Walt, 1979:7-8):

- \* 'n Etiese gedragskode weerspieël die motief van onbaatsugtige, toegewyde dienslewering wat die handelinge van sy lede rig en beheer.
- \* Die feit dat 'n bepaalde groep 'n gedragskode formuleer en aanvaar, dui op 'n bewuswording van etiese standaarde by so 'n groep.
- \* 'n Etiese gedragskode dra by tot 'n verhoging van die etiese standaarde van die groep. Daarmee word 'n onderskeid getref tussen dit wat slegs tydelik voordelig is, en dit wat op etiese gronde reg of verkeerd is, of wat behoort te wees.
- \* Deur middel van 'n gedragskode kan sosiale beheer uitgeoefen word deurdat die korrekte etiese bestuursgedrag omskryf word na aanleiding van die houding en oortuiging van die hele groep, en die individuele lid se gedrag aan die hand daarvan gereël word.
- \* Die aanvaarding van 'n gedragskode maak dit vir die owerheid onnodig om by wyse van wetgewing die bestuursgedrag van voorbeeld skoolhoofde voor te skryf en te reël.
- \* 'n Gedragskode is 'n middel waardeur organisasiedruk om persoonlike oortuigings ter wille van organisasiedoelwitte op te offer, verminder kan word.

Daar bestaan egter ook bepaalde probleme rondom gedragcodes.

### **5.3 Probleme rondom gedragcodes**

Die volgende is enkele van die belangrikste probleme rondom gedragcodes (vgl. Leslie & Lloyd, 1986:72-73; Van der Walt, 1979:8-9):

- \* Deur gedragcodes word waardekonflikte nie beëindig nie. Benevens 'n gedragkode moet daar ook nog formele meganismes bestaan waardeur bestuurders waardekonflikte in die lig van die gedragkode kan oplos.
- \* Gedragcodes is dikwels so eksplisiet geformuleer dat daar weinig ruimte vir persoonlike oordeel en oortuigings is.
- \* Gedragcodes is soms so vaag geformuleer dat dit tot wyduiteenlopende en selfs botsende interpretasies aanleiding gee.
- \* Indien die gedragkode nie op alle bestuursvlakke nagevolg word nie, is daar min kans op sukses.
- \* Gedragcodes raak verouderd en moet dus gereeld hersien word.
- \* Dit is nie altyd moontlik om al die lede van die groep te oortuig dat die gedragkode toegewyd nagekom moet word nie.
- \* Dit is moeilik om metodes te vind om die beginsels van die gedragkode, waarvolgens die lede van die groep tot verantwoording geroep en gestraf kan word, af te dwing.
- \* Gedragcodes is lewens- en wêreldbeskoulik, en dus godsdiens- en kultuurgelade. Daarom kan dit problematies wees om in 'n land soos die RSA, waar 'n verskeidenheid lewens- en wêreldbeskouings voorkom, 'n enkele gedragkode te formuleer wat vir alle onderwysbestuurders aanvaarbaar sal wees.

Vervolgens is daar ook sekere parameters wat in berekening gebring moet word by die formulering van 'n etiese gedragkode vir onderwysbestuurders in die RSA.

### **5.4 Parameters vir die formulering van 'n etiese gedragkode**

Dit is reeds vroeër aangetoon dat daar sedert 1978 'n professionele

gedragskode vir Blanke onderwysers in die RSA bestaan. Dit spreek vanself dat 'n etiese gedragskode vir onderwysbestuurders in die RSA binne die parameters van hierdie gedragskode geformuleer sal moet word. Voorts mag sodanige gedragskode ook nie in stryd wees met die bepalings van Wet 39 van 1967 die *Wet op die Nasionale Onderwysbeleid*, en Wet 76 van 1984, die *Wet op die Nasionale beleid vir Algemene Onderwys*sake nie.

Ten slotte word nou oorgegaan om riglyne neer te lê waarvolgens 'n etiese gedragskode vir onderwysbestuurders in die RSA geformuleer kan word.

### **5.5 Op weg na 'n etiese gedragskode vir onderwysbestuurders in die RSA**

Gedagtig aan die beginsels van 'n Christelike onderwysbestuurs-etiek, word enkele voorbeelde gegee van aspekte wat in 'n etiese gedragskode vir onderwysbestuurders in die RSA opgeneem kan word (vgl. Kruger, 1986:103; Van Niekerk, 1987:281-283; NASSP Bulletin, 1989:113).

Die Christen-onderwysbestuurder behoort soos volg op te tree:

\* Hy behoort in sy bestuurshandelinge gerig te word deur die Skriftuurlike uitgangspunte van liefde vir God en sy medemens, wat vergestaltung sal vind in byvoorbeeld 'n liefde vir die waarheid, en regverdigheid en billikheid.

\* Hy behoort te aanvaar dat sy bestuurstaak roepingvervulling in opdrag van God en dienslewering aan sy medemens beteken, met die gepaardgaande verantwoordelikheid teenoor ondergeskiktes, gelykes, sy werkgewer, die gemeenskap en die land.

\* Hy behoort hoë morele standaarde te handhaaf.

\* Hy behoort sy doen en late voortdurend te meet aan die maatstaf van Christelike etiek en wat in die beste belang van die kind is, in teenstelling met 'n gesindheid van eie gewin.

\* Hy behoort die moed van sy oortuiging te hê om onetiese optrede te repudieer en dit onder die aandag van hoër gesag te bring.

\* Hy behoort gewillig te wees om mag met ander persone te deel.

- \* Hy behoort 'n navolgenswaardige voorbeeld ten opsigte van optrede, voorkoms, akkuraatheid, fatsoenlikheid en werkywer te stel.
- \* Hy behoort voortdurend aandag aan die behoeftes van die verskillende belanghebbendes in die onderwys te skenk en in vennootskap met hulle te tree.
- \* Hy behoort op die hoogte te bly van die jongste ontwikkelinge binne onderwysbestuur ten einde die skool so te bestuur dat dit die optimale ontsluiting van die kind tot gevolg sal hê.
- \* Hy behoort mee te help om 'n doeltreffende onderwyserskorps op te bou wat lojaal teenoor die onderwys sal bly.
- \* Hy behoort 'n aangename werkklimaat te skep waarin opvoedende onderwys kan gedy.
- \* Hy behoort vooroordele ten opsigte van ras, geloof, geslag, groep of ouderdom te elimineer.
- \* Hy behoort te alle tye toe te sien dat die skool se eiendom nie op onbehoorlike wyse gebruik word nie.
- \* Hy behoort te alle tye onpartydig op te tree en dit nooit oorboord te gooi vir eie gewin of as gevolg van persoonlike vooroordele nie.
- \* Hy mag nooit vertroulike inligting bekend maak, of dit vir eie voordeel aanwend nie.
- \* Hy mag nooit die gesag wat aan hom verleen is, misbruik nie.
- \* Hy behoort nooit misbruik te maak van die invloed wat uit sy posisie voortspruit nie.
- \* Hy behoort te alle tye die regte en belange van onderwysers, leerlinge en ouers te beskerm.
- \* Hy behoort onderwysers by te staan in die bepaling van werkstandaarde waarvolgens hul prestasies beoordeel gaan word.
- \* Hy behoort onderwysers by te staan in die vervulling van hul persoonlike en professionele behoeftes.
- \* Hy behoort die professionaliteit van onderwysers te respekteer.

- \* Hy behoort die inisiatief van onderwysers te stimuleer en te ondersteun.
- \* Hy behoort genoegsame geleenthede vir prestasie volgens die onderwysers se vermoë te skep.
- \* Hy mag nooit van 'n onderwyser verwag om op 'n immorele, onetiese of onwettige wyse op te tree nie.

Wie die inisiatief moet neem of die verantwoordelikheid moet aanvaar om 'n gedragskode vir onderwysbestuurders in die RSA op te stel, is op hierdie stadium nog nie duidelik nie. 'n Moontlike en waarskynlik logiese keuse is die *Nasionale Vereniging vir Onderwysbestuurders* wat op 18 Oktober 1988 in Pretoria gestig is. Hoewel die opstel van 'n gedragskode nie as een van die doelstellings in die grondwet van die vereniging opgeneem is nie, bestaan daar geen rede waarom die vereniging nie die inisiatief in dié verband kan neem nie.

## 6 SLOTBESKOUIING

Met hierdie oorsig oor die etiese dimensie van onderwysbestuur word geen aanspraak gemaak op volledigheid nie. Dit kan hoogstens beskou word as 'n beskeie eerste poging om onderwysbestuurders en onderwysbestuurkundiges bewus te maak van 'n dimensie van onderwysbestuur wat tot dusver skromelik verwaarloos is. Indien daar nie daadwerklik aandag gegee gaan word aan die belangrikheid van 'n Christelike onderwysbestuursetiek vir onderwysbestuurders in die RSA nie, kan die Christelike karakter van die onderwys eenvoudig net nie tot volle ontplooiing kom nie, en kan verwag word dat veral die humanistiese etiek die denke en handeling van onderwysbestuurders sal rig. Daarteenoor sal die operasionalisering van 'n Christelike onderwysbestuursetiek in 'n gedragskode vir onderwysbestuurders die agting vir die onderwys handhaaf en bevorder, aan die gemeenskap die waarborg verskaf dat die skool volgens Christelike beginsels bestuur word, en 'n vertrouensverhouding tot gevolg hê wat tot voordeel van die kind en die laaste instansie tot eer van God sal strek.

## VERWYSINGS

ASHBAUGH, C.R. & KASTEN, K.L. 1984. A typology of operant values in school administration. *Planning en Changing*, 15 (4):195-208.

- BUYS, P.W. 1976. *Contemporary ethical problems*. Lectures given at Korea Theological Seminary, Oct. 19-28.
- CALABRESE, R.L. 1988. Ethical leadership: a prerequisite for effective schools. *NASSP Bulletin*, 72(512):1-4.
- CORSON, D. Quality of judgement and deciding rightness: ethics and educational administration. *The Journal of Educational Administration*, 23(2):122-130.
- DOGGETT, M. 1988. Ethical excellence for school-based administrators. *NASSP Bulletin*, 72(512):6-8.
- DONNELLY, J.H., GIBSON, J.L. & IVANCEVICH, J.M. 1987. *Fundamentals of management*. Plano, Texas: Business Publications.
- FAILY, A. 1980. Effective administrative behavior. *NASSP Bulletin*, 64(433):30-36.
- GEERTSEMA, A. 1985. *Die winsmotief en Christelike bestuursetiek*. Ongepubliseerde MBA-skripsie. PU vir CHO.
- GREENFIELD, W.D. 1985. The moral socialization of school administrators: informal role learning outcomes. *Educational Administration Quarterly*, 21(4):99-119.
- HARDEN, G.D. 1988. The principal's ethical responsibility and the parent's right to know. *NASSP Bulletin*, 72(512):12-14.
- KAMINSKY, J.S. 1986. Legal reasoning, recipes, ethics, values, educational administration and applied philosophy. *The journal of Educational Thought*, 20(1):20-30.
- KIMBROUGH, R.B. 1985. *Ethics. A course of study for educational leaders*. Virginia:ASSA.
- KOONTZ, H.D., O'DONNELL, C.J. & WEIRICH, H. 1984. *Management*. New York: Mc Graw-Hill.
- KRUGER, S. 1986. Die bedryfsekonomiese omgewing. In: Kroon, J. (red.). *Algemene bestuur*. Pretoria: HAUM.
- LESLIE, W.R. & LLOYD, L.B. 1986. *Management: theory and application*. Illinois: Irwin.
- NASSP Bulletin. 1988. 72(512), December.
- NASSP Bulletin. 1989. 73(515), March.
- SELDIN, C.A. 1988. Ethics, evaluation, and the secondary principal. *NASSP Bulletin*, 72(512):9-11.
- SOLA, P.A. (ed.). 1984. *Ethics, education and administrative decisions*. New York: Peter Lang.
- STRIKE, K.A., HALLER, E.J. & SOLTAS, J.F. 1988. *The ethics of school administration*. New York: Teachers College, Columbia University.
- VAN DER WALT, J.L. 1979. Die etiek van die onderwys. *Wetenskaplike bydraes van die PU vir CHO*. Studiestuk nr. 137. PU vir CHO: Instituut vir die bevordering van Calvinisme.
- VAN DER WALT, M.F. 1989. *Aantekeninge vir Wetenskapsleer (WLR*

211, WER 211). PU vir CHO.

VAN DER WESTHUIZEN, P.C. 1986a. Onderwysbestuurstake. In: Van der Westhuizen, P.C. (red.). *Onderwysbestuur: grondslae en riglyne*. Pretoria: HAUM: 129-217.

VAN DER WESTHUIZEN, P.C. 1986b. Oriëntering. In: Van der Westhuizen, P.C. (red.) *Onderwysbestuur: grondslae en riglyne*. Pretoria: HAUM: 1-7.

VAN DER WESTHUIZEN, P.C. 1986c. Perspektiewe op onderwysbestuur en begripsverklaring. In: Van der Westhuizen, P.C. (red.) *Onderwysbestuur: grondslae en riglyne*. Pretoria: HAUM: 9-59.

VAN DER WESTHUIZEN, P.C. 1987. *'n Agenda vir 'n onderwysbestuurspraktyk tot die jaar 2000*. Wetenskaplike bydraes van die PU vir CHO. Reeks H: Inougurele rede nr. 108. PU vir CHO: Departement Sentrale Publikasies.

VAN DER WESTHUIZEN, P.C. 1989. *'n Analise van post-takseersentrumaktiwiteite en die betekenis daarvan vir onderwysbestuur*. Ongepubliseerde navorsingsverslag nr. 15/1/3/3/784, PU vir CHO.

VAN DER WESTHUIZEN, P.C. & HARRISON, B.A. 1989. Determining dimensions for management development in education. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*, 9(1):196-202.

VAN NIEKERK, W.P. 1987. *Eietydse bestuur* Durban: Butterworth.

VAN WYK, J.H. 1986. *Gesindheid en gestalte*. Pretoria: NG Kerkboekhandel.

WHITE, P. 1987. Self-respect, self-esteem and the management of educational institutions: a question of values. *Educational Management and Administration*, 15(2):85-91.

WEBBER, R.A. 1981. *To be a manager*. Illinois: Irwin.