

Die aard en hantering van vooroordeel teen vroulike skoolleierskap in gedepriveerde gemeenskappe: bedreigings, benaderings, behoud

Prejudice against female school leadership within the context of multiple deprivations: Threats, approaches, survival

HETTIE VAN DER MERWE

Departement Onderwysleierskap en -bestuur
Universiteit van Suid-Afrika
Pretoria
E-pos: vdmerhm@unisa.ac.za



Hettie van der Merwe

HETTIE VAN DER MERWE doseer in die Departement Onderwysleierskap en -bestuur aan die Universiteit van Suid-Afrika. Sy onderrig nagraadse studente op die gebied van skoolbestuur en tree as studieleier vir studente op meesters- en doktorale vlak op. Sy het al haar kwalifikasies, insluitende haar PhD, aan die Universiteit van Pretoria verwerf. Voordat sy tot die akademie toegetree het, was sy 'n Afrikaans- en Noord-Sotho-onderwyseres. Een van haar geakkrediteerde artikels is as teks in Afrikaans, Engels en Noord-Sotho gepubliseer. Haar passie vir die onderwys word gemotiveer deur die moontlikheid van optimale vordering vir elke individuele leerling. Haar navorsing is toegespits op skool-funksionering en hoe hierdie funksionering deur bekwame onderrigleierskap, toegewyde leerkragte en gedissiplineerde leerlinge beïnvloed word.

HETTIE VAN DER MERWE is a professor in the Department of Educational Leadership and Management at the University of South Africa. She teaches postgraduate students in the field of school management and she acts as a supervisor for master's and doctoral students. She obtained all her qualifications, including her PhD, from the University of Pretoria. Before joining the academic world, she taught Afrikaans and Northern Sotho to secondary school pupils. One of her accredited articles was published with text in Afrikaans, English and Northern Sotho. Her passion for teaching is motivated by the possibility of optimal progress for each individual pupil. Her research is focused on school functioning and the way in which this functioning is influenced by competency in instructional leadership, dedicated teachers and disciplined pupils.

ABSTRACT***Prejudice against female school leadership within the context of multiple deprivations: Threats, approaches, survival***

Although school leadership positions are increasingly occupied by females, deep-rooted prejudice prevails regarding their competencies to act as school leaders. In this article, the focus is on the challenges facing female school leaders and the resolutions they implement in the face of ongoing prejudice within the context of a multitude of deprivations. While many studies have been conducted on the challenges and successes of female school leadership in urban and rural Western and non-Western societies, understanding female school leadership within the simultaneously occurring conditions of prejudice and multiple deprivation remains an under-researched terrain.

For this study, data were collected by means of a qualitative case study approach employing individual interviews with eight female school leaders and eight members of the school management teams of eight primary schools, which serve communities where multiple deprivation is rife. The data were interpreted as research findings through the theoretical lenses of feminist theory, relational leadership theory, and multiple deprivation. The findings pertain to the various approaches female school leaders follow as survival measures to counter the threat of deep-seated prejudice against their competence to hold leadership positions. The approaches these female school leaders follow reveal the value they place on positive relationships, joint decision-making and the best possible care for vulnerable learners. Their adoption of these approaches provides a means of persuading and convincing their staff as well as the learner and parent community of their executive leadership capacities as females.

Prejudice against female school leadership manifests as a deeply rooted patriarchal stereotyping of female ability. Especially prevalent in rural areas, such preconceived notions are expressed through the attitudes of members of both the internal and external school society. While some female leaders are discouraged by such prejudice, others deal with it proactively by convincing their school communities of their capacity to lead. Closely related to this attempt at winning over others is the high premium female school leaders place on building positive relationships with their staff as well as the learner and parent community. By considering the suggestions of the parent community when it comes to school improvements, a spirit of cohesive agreement develops which contributes to parents becoming more receptive to female leadership. With their conscious focus on spending enough time (quantitatively speaking) with staff during school breaks, and by considering the anonymous suggestions and complaints of learners, qualitative relationships are engendered which are based on good communication and accessibility. The fact that female leaders focus on these aspects promotes creative problem-solving and negates leadership as an exclusively male domain. Female leaders value collaborative decision-making, which they achieve by eliciting autonomous inputs from committee members. This promotes not only the taking of ownership but also a sense of belonging, which enhances stakeholder receptiveness for female leadership. To convince the community and ensure that the goals of the school are accountably realised through the assertive accommodation of joint decision-making, female school leaders invariably focus on gaining a thorough knowledge of the relevant school policies.

Females make convincing leaders thanks to their disposition as caretakers. Due to their own experience of multiple deprivation as children, many of the female leaders participating in this study revealed that they understand the conditions of absolute poverty to which their learners are exposed. Since they have insight into the hopelessness of their learners' circumstances, they know the value of education as a potential source of social mobility. Their

task as caretakers is closely linked to obtaining sponsorships which will expose their learners to the most holistic education possible within their own context. They realise that in order to persuade the business world to commit sponsorships, their schools must function properly to be marketed as a worthwhile product. The female leaders' empathetic approach to the well-being of their staff and learners inspires good performance which – with the goodwill and cooperation of the parent community – contributes to a well-functioning school. The combination of an empathetic disposition to learner well-being, their own experience of the value of education as a possible platform for social mobility, and their skills in obtaining sponsorships for the holistic schooling of their learners, engenders a positive attitude towards female leadership and serves to eradicate much of the prejudice against their competencies.

The threat of prejudice against female leaders is thus countered by approaches involving the establishment of positive relationships, the application of joint decision-making processes and an empathetic focus on the circumstances inhibiting learners' progress. The dogged pursuit of these approaches results in females being viewed as convincing school leaders who provide the most holistic education possible within their context to learners – elements which serve to help female leaders to survive and thrive.

KEY WORDS: building relationships, female school leadership, joint decisionmaking, leadership prejudice, multiple deprivation, school leadership, stereotyping, supportive care

TREFWOORDE: gesamentlike besluitneming, leierskapvooroordele, meervoudige gebrek, ondersteunende versorging, skoolleierskap, stereotipering, verhoudingstigting, vroulike skoolleierskap

OPSOMMING

Alhoewel skoolleierskapposisies toenemend deur vroue gevul word, heers daar steeds diepgesetelde vooroordeel teen die vermoëns van vroue om as leiers op te tree. Hierdie artikel fokus op die uitdagings en benaderings van vroulike skoolleiers wat in gedepriveerde gemeenskappe (dit wil sê binne die konteks van meervoudige gebrek) aan vooroordeel teen vroulike leierskapvermoëns uitgelewer is. Aan die hand van 'n kwalitatiewe gevallestudie-onderzoek is individuele onderhoude met agt vroulike skoolhoofde en agt skoolbestuurslede van laerskole in landelike gebiede in KwaZulu-Natal, Noordwes en Mpumalanga gevoer. Al agt laerskole is uitgelewer aan omstandighede van meervoudige gebrek. Die data-ontleding bevestig die aanwesigheid van vooroordeel teen vroulike leierskap en maak die benaderings bekend wat vroulike leiers volg om hierdie vooroordeel te oorkom. Hierdie benaderings hou verband met die hoë waarde wat vroulike skoolleiers aan verhoudingstigting, gesamentlike besluitneming en die versorging van 'n kwesbare leerlinggemeenskap heg.

1. INLEIDING

Wêreldwyd word die onderwysberoep, veral wat laerskole betref, deur die vroulike geslag beoefen en leierskapposisies word ook toenemend deur vroue gevul. Hoe vroue hul leierskapsituasies ervaar verskil van samelewing tot samelewing soos wat kontekstuele toestande uitdagings en oplossings beïnvloed. In hierdie artikel is die fokus op die uitdagings en oplossings van vroue in skoolleierskapposisies in gedepriveerde gemeenskappe (dit wil sê binne 'n konteks van meervoudige gebrek), waar vooroordeel meer dikwels heers oor vroue se vermoë om as leiers op te tree (Shapira, Arar & Azaiza 2011; Lumby 2015). Antwoorde word gevind op hoe

meervoudige gebrek figureer, hoe vooroordeel teenoor vroulike leierskap manifesteer, en wat die benaderings is wat vroue volg om hul leierskapuitdagings die hoof te bied.

In die literatuur word kwaliteitte van vroulike leierskap geïdentifiseer as 'n fokus op veral menseverhoudinge en gedeelde leierskap met as doel die bemagtiging van ander in die proses van organisatoriese doelwitbereiking (Eagly 2007; Krüger 2008). Hoewel nie uitgesonder tot leierskap deur vroue nie, word die kwaliteitte van empatie, verdraagsaamheid en 'n hoë premie op gesamentlike besluitneming ter wille van gemeenskaplike eienaarskap as tiperend van vroulike leierskap beskou (Arar & Oplatka 2016). Sherman (2000) en Lumby (2015) beklemtoon vroue as skoolleiers se groter geneigdheid om leerlinge se holistiese welstand eerder as spesifieke prestasies in ag te neem terwyl daar op onderrig en leer gefokus word.

Ongeag die prysenswaardigheid van vroulike leierskap, bly die seksistiese konnotasie van leierskap en geslag 'n realiteit wat vroue in leiersposisies dwarsboom (Krüger 2008). Hul goeie leierseienskappe ten spyte, buig vroue dikwels nog die knie voor hul manskollegas as dit kom by aanstellings in leiersposisies. Hierdie diskriminasie wat met diepge-setelde sosio-kulturele opvattinge verband hou en wat ongeag die vlak van samelewingsgesofistikeerdheid steeds voorkom, is veral akuit in samelewings waar 'n patriargale hiërargiese kultuur deur ongeskrewe sosiale gewoontes en kodes gerig word (Reynolds, White, Brayman & Moore 2008; Arar & Oplatka 2016). Binne die Suid-Afrikaanse samelewingskonteks waar 'n groot aantal skole wanfunksioneel is (Bloch 2009), word hierdie wanfunksionaliteit deur die vooroordeel teen vroulike skoolleierskap vererger (Maringe & Moletsane 2015).

Talle studies is al onderneem oor die uitdagings en suksesse van vroue ten opsigte van skoolleierskap in stedelike en plattelandse Westerse samelewings (Miller, Graham & Al-Awiwe 2014; Oplatka & Mimon 2008; Pande & Ford 2011; Reynolds et al. 2008). Die uitdagings vir vroulike skoolleiers in Arabiese samelewings met 'n diepge-setelde patriargale aanslag (Arar & Oplatka 2016; Shapira et al. 2011) en Afrika-samelewings wat gekenmerk word deur spanning wat met sosio-ekonomiese tekortkominge gepaardgaan (Zikhali & Perumal 2016; Steyn & Parsaloi 2014), is goed gedokumenteer. Binne die Suid-Afrikaanse konteks belig onlangse studies die aard en wese van die leierskap van vroue in skole wat voorsiening maak vir die kinders van werklose en laagbesoldigde ouers (Lumby 2015; Smit 2014; Van der Merwe 2011). My artikel dra tot die diskoers oor vroulike leierskap by deur die aard en wese van vroulike leierskap te kwalifiseer uit die oogpunt van benaderings om uitdagings weens vooroordeel teen vroulike leierskap in gedepreiveerde omstandighede die hoof te bied.

Ten einde hierdie uitdagings en benaderings te belig, word die teorieë van feminisme, verhoudingsleierskap en meervoudige gebrek gesamentlik as teoretiese lens gebruik om navorsingsresultate te interpreteer. As agtergrondkennis vir die empiriese ondersoek wat agt vroulike skoolhoofde en agt skoolbestuurslede van laerskole in landelike gebiede in KwaZulu-Natal, Noordwes en Mpumalanga betrek, word algemene persepsies oor skoolleierskap en die aard van vroulike leierskap ook belig.

2. FEMINISMETEORIE EN VERHOUDINGSLEIERSKAP

Die teorie van feminisme het as fokus die beëindiging van die ondergeskiktheid van vroue aan mans deur gelyke geleenthede binne 'n oop en akkommoderende sosiale bestel te verseker. Binne sodanige bestel manifesteer gelyke geleenthede, geen geslagsdiskriminasie en geen geslagsvooroordeel (Acker 1987). Hierdie kwaliteitte realiseer gelykwerkend as buffer teen ongelyke uitkomst wat ten spyte van gelyke geleenthede steeds geld wanneer sosialisering-sentimente op 'n volgehoue ontvanklikheid vir geslagsvoorkeur afgestem bly (Yoder 2005).

Ongelyke uitkomst is die gevolg van sosialiseringaksies met voorskrifte vir geslagsrolle en met geslagstereotipering wat ingesteldhede soos vroue as die ondergeskikte geslag en mans as emosioneel onkreukbaar herbevestig. Geslagsgelykheid met betrekking tot kennis, mag en finansiële welvaart is slegs moontlik wanneer manlike dominansie binne 'n patriargale sosiale bestel wat geslag as onderdrukkende kulturele realiteit in stand hou, uitgewis word (Acker 1987). Geslag as negatiewe kulturele realiteit manifesteer veral as die reëlmatige herbevestiging van manlike dominansie wat die vroulike geslag geleenthede vir onvoorwaardelike kennisvermeerdering, hulpbrongebruik en selfbeeldverbetering ontnem (Yoder 2005).

Hoewel vroulike leiers as geslagsgroep vroulike eienskappe deel, verteenwoordig elke vrou ook 'n uniekheid met betrekking tot gedrag, sienswyse en persoonlikheid (Cott 1986). Binne hierdie uniekheid dra vroulike leiers as medewerkers tot 'n rekonstruksie van die sosiale bestel by. Hierdie rekonstruksie kom tot stand deur veral verhoudingsleierskap waarvolgens werknemers mekaar onderling beïnvloed. Vanweë wedersydse beïnvloeding word die werklikheid geherkonstrueer tot gewysigde waardes, houdings en benaderings soos byvoorbeeld 'n groter toegeneetheid teenoor vroulike leierskap (Uhl-Bien 2006). Verhoudingsleierskap berus op die aanname dat die sosiale bestel gelyk is aan sosiale verhoudings en dat begrip en kennisverwerwing deur 'n proses van interaktiewe verhoudingstigting plaasvind (Bradbury & Lichtenstein 2000). Die voortdurende herkonstruksie van die werklikheid vind dan plaas vanweë hierdie proses van verhoudingstigting wat tot gevolg het dat werknemers oor sake saamstem omdat hulle mekaar beïnvloed. Verhoudingsleierskap met as kern verhoudingstigting ontstaan horisontaal binne 'n plat organisasiestruktuur ter wille van wedersydse bemagtiging gebaseer op gedeelde besluitneming oor doelwitbereiking (Grogan & Shakeshaft 2011).

Die skool as 'n organisasie funksioneer as 'n uitgebreide netwerk van verhoudings tussen personeellede. Vanweë interaktiewe verhoudingstigting word die persepsies en gedrag van personeellede aan gedurige verandering onderwerp, wat weer wisselwerkend op die organisatoriese kultuur van die skool inwerk (Uhl-Bien 2011). Hierdie wisselwerkende beïnvloedingskrag het tot gevolg dat leierskapfunksionering deur interpersoonlike verhoudings eerder as organisatoriese reëls en regulasies gerig word. Die taak van die skoolleier om effektief by te dra tot die verwagte sosiale bestel, soos rolspelers dit veronderstel, is veral 'n taak van verhoudingstigting om personeel, leerlinge, ouers en die breër gemeenskap tot veranderde waardes en die nagevolge daarvan te oorreed (Hogg 2005).

Volgens die feminismeteorie help verhoudingsleierskap om die sosiale bestel aan die hand van die strukturering van verhoudings te verander. Hierdie verhoudingstrukturering vanweë interaktiewe werksverrigting veroorsaak tesame met die ontvanklikheid vir verandering dat werksverhoudings in die uitvoer van take met verloop van tyd verander (Uhl-Bien 2011). Dat meer en meer vroue algaande leierskapposisies in skole beklee, beïnvloed interaksiepatrone en die onvermydelikheid van sosialebestel-veranderings.

'n Komponent van verhoudingsleierskap wat verandering motiveer, is die estetiese waarde wat aan die leierskapproses gekoppel word. Die individu se verwagtings van leierskap, soos dat dit met integriteit, empatie en effektiwiteit gepaard moet gaan, word sensories ervaar. Hierdie sensoriese ervaring beïnvloed kognitiewe denke en 'n bewustelike en onbewustelike instemming met dit waarvoor die leier hom of haar beywer, ongeag die leier se geslag (Taylor & Hansen 2005).

Werklikheid as die gemeenskaplike konstruksie van kennis en betekenisgewing is op bepaalde verhoudingstigtings in 'n spesifieke sosio-kulturele bestel gebaseer (Uhl-Bien 2006). Meervoudige gebrek figureer as 'n spesifieke sosio-kulturele bestel.

3. MEERVOUDIGE GEBREK AS KONTEKS

Binne 'n onderrig-en-leer-bestel verteenwoordig meervoudige gebrek die aanwesigheid van faktore wat leerlinge die moontlikheid van suksesvolle leer ontnem. Hierdie faktore, wat nou verwant is aan 'n konteks van swak sosio-ekonomiese omstandighede, omsluit toestande soos armoede, die gebrek aan 'n opvoedkundig stimulerende omgewing en 'n algemene gebrek aan harmonie tussen die sosiale en kulturele bestel (Lumby 2015; Maringe & Moletsane 2015). Armoede op sigself figureer nie as ontneming nie, maar lei tot ontneming wanneer dit 'n aantasting van menswaardigheid en 'n gebrek aan geleenthede om persoonlike en omgewings-omstandighede te verbeter, tot gevolg het (Barnes, Noble, Wright & Dawes 2009). Sodanige ontneming is dan die gevolg van armoedeverwante faktore soos lewensbeperkende inkomste, swak of geen akkommodasie, 'n gebrek aan genoegsame voeding, en 'n gesondheidsbedreigende omgewing wat fisiese ontwikkeling kortwiek. 'n Omgewing van ongeletterdheid, 'n gebrek aan moraliteit en gebrekkige kennis en begrip as epistemologiese besit, inhibeer weer psigologies-kognitiewe ontwikkeling (Noble, Wright, Magasela & Ratcliffe 2007; Townsend 1987; Whelan, Layte & Maître 2002). Hierdie genuanseerde aard van ontneming karakteriseer armoede as relatief of absoluut. Relatiewe armoede kan byvoorbeeld die gevolg van 'n akute moraliteitsgebrek te midde van oorvloedige materiële gerief wees. Absolute armoede omsluit egter alle vorme van ontneming wat fatalisties van geslag tot geslag oorgedra kan word (Noble et al. 2007).

Binne die Suid-Afrikaanse konteks van meervoudige gebrek word kinders aan ontneming as absolute armoede blootgestel. Barnes et al. (2009) verduidelik hierdie ontneming aan die hand van vyf kategorieë met aanwysers vir elke kategorie. Die kategorie van inkomste en materiële ontneming omsluit kinders wat grootword in huishoudings wat nie yskaste het waarin bederfbare kos bewaar word nie en nie radio's of televisies het vir toegang tot kennis en inligting nie. Die ontneming vanweë 'n gebrek aan werk betrek kinders van huishoudings waar geen volwassene ouer as agtien 'n betrekking beklee nie. Onderwys as ontneming omsluit huishoudings waar kinders in die ouderdomsgroep 7 tot 15 nie skoolgaan nie of nie in die regte graad van skoolopleiding is nie. Afgesien van 'n gebrek aan lopende water en elektrisiteit is oorvol huishoudings waar kinders slaapperiewe deel met verskeie persone van verskillende ouderdomme en geslagte, aanwysers vir die kategorie van leefwêreldomgewing-ontneming. Die gebrek aan genoegsame volwassene-sorg het betrekking op kinders wat in huishoudings grootword waar albei ouers oorlede is of elders woonagtig is (Barnes et al. 2009). Die totaliteit van hierdie vorme van ontneming as meervoudige gebrek het tot gevolg dat kinders skool betree sonder die nodige basiese sosiale kapitaal om ontvanklik vir volgehoue vordering te wees (Bloch 2009). In gedepriveerde gemeenskappe is suksesvolle skoolleierskap 'n uitdaging omdat leerlinge se reg tot onderwys eerder as ontneming realiseer wat hulle sosiale mobiliteit belemmer (Lumby 2015). Wanneer hierdie ontneming met geslagsgemotiveerde vooroordeel gepaardgaan, kompliseer dit die uitdaging wat vroulike skoolleiers het om onderwys as 'n basiese reg suksesvol aan kinders te voorsien.

4. SKOOLLEIERSKAP

Suksesvolle skoolleierskap omsluit 'n werkbare skoolmissie binne 'n veilige en ordelike skoolomgewing waar hoë verwagtings van leerlinge gekoester word en waar onderrigtyd, leergedrewe assessering en konstruktiewe ouerbetrokkenheid belangrik geag word (Bush 2013; Hallinger 2011). Skoolsukses is dan die gevolg van skoolleiers wat hul personeel motiveer en

bemagtig tot suksesvolle werksverrigting wat onderskraag word deur 'n skoolvisiegedrewe samehorigheidsgevoel (Blair 2002). In gedepriveerde omstandighede beteken suksesvolle skoolleierskap dat konflik en onvoorspelbaarheid deur 'n mensgeoriënteerde benadering hanteer word wat die individu se behoeftes bo dié van die organisasie stel (Maringe & Moletsane 2015). Dit beteken ook dat skoolleiers groot waarde aan goeie gemeenskapsbetrekkings heg en 'n filantropiese ingesteldheid teenoor die welstand van leerlinge in nood het benewens 'n onwrikbare geloof in die vermoë van elke leerling om ongeag absolute armoede te presteer (Kamper 2008; Smit 2014; Van der Merwe 2011).

Skoolleierskap is aangewese op faktore soos die waardes van die eksterne omgewing, die skoolkultuur en die karaktereenskappe van die personeel van die betrokke skool (Hallinger 2011). Hierdie faktore moet versoen word met wêreldmededinging en die aanspreeklikheid vir volgehoue prestasie soos gerig deur inligtingstegnologie-dinamiek (Tucker 2010). Transformasieleierskap as mensgeoriënteerde leierskap-vanaf-die-middel word as die mees ideale leierskapstyl vir volgehoue prestasie geïdentifiseer (Eagly 2007; Krüger 2008). Hierdie leierskap behels dat die leier en personeel mekaar bemagtig tot kreatiewe doelwitbereiking aan die hand van 'n gedeelde visie en gesamentlike besluitneming, met die leier as rolmodel wat personeel akkommoderend tot uitnemende werksverrigting inspireer. Logieserwys is verhoudingstiging inherent in gesamentlike besluitneming.

Hoewel manlike en vroulike skoolleiers aan dieselfde kriteria vir skoolsukses gemeet word, gaan vroulike uitkomstes meer met verhoudingstigtende empatie, instemming en versorging gepaard in teenstelling met manlike uitkomstes wat meer deur 'n prestige-en statusgerigte, selfgeldende taakgeoriënteerdheid gerig word (Arar & Oplatka 2016; Reynolds et al. 2008; Smit 2014). Krüger (2008) voer aan dat die bereiking van uitkomstes soos wat dit van manlik tot vroulik verskil, in 'n groot mate geneties bepaal word deurdat geslagsoriëntering die wyse van bereiking van uitkomstes rig. Vroulike skoolleiers fokus byvoorbeeld meer op positiewe interaksie binne klaskamerverband en op die algemene heil van interne skoolfunksionering, terwyl mans meer op administratiewe effektiwiteit en die analisering en vestiging van oorkoepelende skoolsisteme fokus (Krüger 2008; Shapira et al. 2011).

Diegesetelde persepsies oor suksesvolle leierskap wat veral in plattelandse gebiede steeds as androgene selfgeldigheid geïnterpreteer word, veroorsaak 'n volgehoue bewustelike of onbewustelike siening dat vroue nie opgewasse teen die leierskapaak is nie (Arar & Oplatka 2016; Eagly 2007; Sherman 2000). Hierdie interpretasie, wat deur beide 'n manlike en vroulike negatiewe stereotipering gevoed word en inhiberend op vroue se selfvertroue vir leierskap inwerk, word verder versterk deur vroue se gebrek aan leierskapambisie vanweë hulle versorgingstaak as moeders. Vroue wat wel deur die spreekwoordelike glasplafon van leierskap breek, bly onderhewig aan kritiek soos dat hulle te manlik voorkom wanneer hulle kontrolerend-selfgeldend optree of dat hulle onvermoë openbaar wanneer hulle versorgend-ondersteunend is. Ten einde te kompenseer vir hierdie kritiek waaraan hul manlike eweknieë nie blootgestel is nie, volg vroue 'n middelgrond-leierskapstyl van selfgeldende ondersteuning (Reynolds et al. 2008).

Binne 'n Suid-Afrikaanse konteks van meervoudige gebrek word skoolleiers dikwels aan onrealistiese samelewingsverwagtings van wat met onderrig en leer bereik kan word, blootgestel. Dit plaas vroulike skoolleiers in die kwesbare situasie waar negatiewe geslagstereotipering, eerder as faktore wat met meervoudige gebrek verband hou, die rede vir 'n gebrek aan doelwitrealisering is (Lumby 2015; Moorosi 2007). Die minimumvereiste vir skoolleierskap in Suid-Afrika was aanvanklik slegs 'n onderwyskwalifikasie en jare onderwyservaring (Bush & Heystek 2006). Die generiese leierskapopleiding wat wel vanaf

2007 vir praktiserende en aspirantskoolleiers aangebied word, skiet tekort ten opsigte van die behoefte aan spesifieke kennis en vaardighede wat met die leierskap van skole binne die konteks van meervoudige gebrek gepaardgaan (Maringe & Moletsane 2015). Binne hierdie konteks tree vroue wat self met meervoudige gebrek grootgeword het as skoolleiers op. Dit is in baie gevalle omdat niemand anders in hierdie posisies belangstel nie (Lumby 2015) en omdat hierdie vroue gemotiveer word deur diens aan 'n gemeenskap waarvan hulle die omstandighede goed verstaan (Smit 2014). Hierdie vroue word egter in die uitvoering van hulle pligte gekortwiek deur die vooroordeel van onderwysers, ouers en die plaaslike gemeenskap wat vroue as onbevoeg vir die taak van skoolleierskap beskou. Om die uitdagings van stereotipering en meervoudige gebrek die hoof te bied, steun hierdie vroue op proaktiewe harde werk om rolspelers van hul leierskapvermoëns as vroue te oortuig (Chisholm 2001; Lumby 2015).

Hierdie literatuur oor feminismeteorie, meervoudige gebrek en vroulike leierskap is in ag geneem vir die empiriese ondersoek na die uitdagings en benaderings van vroue in skoolleierskapsposisies binne die konteks van stereotipering en meervoudige gebrek.

5. NAVORSINGSMETODOLOGIE

Omdat ek die uitdagings van vroulike skoolleierskap wou verstaan soos wat dit van toepassing is op skoolleiers en op personeel wat nou by skoolbestuur betrokke is en uit die oogpunt van die betekenis wat hulle uit hul situasies put, was my empiriese ondersoek op 'n interpretivistiese paradigma geskoei. Gerugsteun deur gerief en toeganklikheid (Cohen, Manion & Morrison 2011) en die doelgerigte seleksie van deelnemers (Toma 2011), is agt vroulike skoolleiers en agt skoolbestuurslede van agt laerskole in landelike gebiede in Noordwes, KwaZulu-Natal en Mpumalanga as deelnemers geselekteer. Afgesien van die maatstawwe “vroulike skoolleiers” en “skoolbestuurslede”, was daar 'n derde maatstaf vir steekproefseleksie, naamlik laerskole wat in areas van meervoudige gebrek funksioneer. Semi-gestruktureerde individuele onderhoude is met die agt vroulike skoolleiers en agt skoolbestuurslede gevoer. Twee van die skoolleierdeelnemers het nasionale toekennings vir uitnemendheid in laerskoolleierskap van die Departement van Basiese Onderwys ontvang. Die skoolleierdeelnemers se jare diens in skoolleierskap by hul betrokke skole het van vier tot 13 jaar gewissel. Die skoolbestuurdeelnemers het reeds vir minstens ses jaar as skoolbestuurslede by hul betrokke skole opgetree. Rasverteenwoordiging in die deelnemersgroep van 16 het Indiër en swart ingesluit, met drie manlike skoolbestuurslede.

Met inagneming van die aanbevelings van Toma (2011) oor deeglikheid met die insameling van data, is triangulasie bewerkstellig deur die antwoorde van die deelnemers op dieselfde vraagstelling naas mekaar te oorweeg. Deur verdere vraagstelling ter wille van meer helderheid, wat deur intensiewe betrokkenheid bewerkstellig is (elke onderhoud het ongeveer een en 'n half uur geduur), kon tussen vae en spesifieke stellings onderskei word. Die data van die 16 individuele onderhoude het reëlmatighede en herhalende patrone uitgewys. Hierdie reëlmatighede as konteksryke bevindings kon op toepaslike wyse met literatuurbevindings in verband gebring word. Die onderhoud is deur dieselfde oop vraag gerig, naamlik wat dit behels om as vrou aan die hoof van 'n skool te staan, met sub-vrae oor benaderings tot en ondervinding van leierskap, moontlike vooroordeel teen vroulike leierskap, en leierskap binne die konteks van meervoudige gebrek.

Kwalitatiewe inhoudsontleding het behels dat ek die elektroniese opnames van die onderhoud self getranskribeer het as 'n eerste verdieping in die data en as 'n eerste kennisname

van moontlike reëlmatighede en opvallende patrone. Daarna het ek elke onderhoud herhaaldelik gelees om so 'n volledige geheelbeeld as moontlik van die inhoudelike te kry en om aan die hand van reël-vir-reël-kodering elemente te identifiseer wat betekenisvol sou kon bydra om die navorsingsvraag te beantwoord (Henning, Van Rensburg & Smit 2004). Ten slotte het ek die gedekodeerde data geïnterpreteer deur verbandhoudende elemente en patrone saam te kategoriseer as afsonderlike temas. Hierdie temas verteenwoordig 'n perspektief op wat vroulike skoolleierskap behels binne 'n omgewing van meervoudige gebrek en met die hantering van vooroordeel teen vroulike leierskap.

Etiese klaring van die toepaslike owerhede het die voldoening aan die oorkoepelende beginsels van akademiese integriteit, eerlikheid en respek vir almal en alles in die vooruitsig gestel. Met behulp van ingeligte toestemming is verseker dat deelnemers volledig oor die navorsing en die rede vir hulle deelname ingelig is. Toestemming om 'n elektroniese opname van die onderhoud te maak, is vooraf van elke deelnemer verkry. Elke getranskribeerde onderhoud is aan die betrokke deelnemer gestuur om die akkuraatheid van die data te bevestig. Deelnemers se anonimiteit en die vertroulikheid van hul bydraes is deurgaans verseker.

6. NAVORSINGSBEVINDINGS

Vier hoofemas het duidelik geword uit 'n ontleding van die inhoud van die onderhoude. Hierdie temas, wat die wese van vroulike leierskap binne konteks belig, omsluit die volgende: vooroordeel teen vroulike leierskap; die waarde van verhoudingstgiting; die noodsaak van gesamentlike besluitneming; en versorging as natuurlike roeping. My bespreking van die temas word deur woordelike aanhalings uit die onderhoude gerugsteun. Ter wille van vertroulikheid en outentieke verteenwoordiging onderskei ek tussen die skoolleierdeelnemers as SL1, SL2, en so meer en tussen die skoolbestuurslede as SB1, SB2, en so meer.

6.1 Vooroordeel teen vroulike skoolleierskap

Uit die onderhoude met deelnemers was die prominensie van geslag as negatiewe realiteit vir vroulike skoolleierskap nog duidelik aanwesig. Hierdie negatiewiteit, in die vorm van die betwyfeling van vroue se vermoëns as skoolleiers, was nog in beide die interne en eksterne skoolgemeenskappe teenwoordig. Die deelnemers se leierskapvermoëns as adjunkhoofde, departementshoofde en waarnemende skoolhoofde voor hul aanstelling as skoolleiers is deur die onderskeie gemeenskappe aanvaar en waardeur. Toe hul aanstellings as skoolleiers egter bekragtig is ná die formele proses waarvolgens hulle aansoek gedoen en die kortlys gehaal het en deur die onderhoudskomitees as die beste kandidate aanbeveel is, was deelnemers onderhewig aan diepgesetelde vooroordeel teen vroue as amptelike skoolleiers.

In die een geval is die vooroordeel van die eksterne skoolgemeenskap deur die tradisionele gemeenskapsleier op die spits gedryf toe hy as spreekbuis van die gemeenskap verklaar het dat hy nie die vroulike skoolleier kan aanvaar nie aangesien vroue 'n onvermoë openbaar ("He said openly he is not ready to accept me as the principal because women are weak," SL5). In sommige gevalle kon die gemeenskap hulle nie 'n vrou as skoolleier voorstel nie. Een voorbeeld hiervan was 'n ouerpaar wat die skoolhoof vir die sekretaresse aangesien het ten spyte van die plaatjie op haar kantoordeur wat haar as die skoolhoof geïdentifiseer het ("They requested me to call the principal", SL2). Die afwysing van vroulike leierskap het daarin gerealiseer dat, hoewel die vroulike kandidate die skoolleierposte as die geskikste kandidaat gekry het, die skoolbeheerliggame steeds na die manlike onderhoofde as die skoolleiers verwys het ("They

will only consider a man as the real principal, never a woman”, SB7). Vir ’n Noord-Sotho-moedertaalspreker het die vyandigheid van die gemeenskap teen vroulike leierskap tot vervreemding gelei ten spyte daarvan dat sy Zoeloe, die meerderheidstaal by die skool, ten volle magtig is (“I was told that I am not a daughter of the soil”, SL4). Haar manlike eweknie in soortgelyke omstandighede by ’n buurskool is nie as ’n vreemdeling geëtiketteer nie. Hoewel onderwyservakbonde alle skoolleiers as die skuldige party beskou, is dit vir ’n vroulike leier meer intens vanweë die verstekbenadering dat ’n vrou nooit reg kan wees nie. In een geval waar ’n vroulike leier menslikerwys fouteer het, is dit as “tipies vrou” beoordeel (“What are you expecting from a woman”, SB3).

Binne die interne skoolgemeenskap is vroulike skoolleiers blootgestel aan die teensinnigheid van veral hul manlike personeel om hul samewerking vir die bevordering van onderrig-en-leer te gee. Vanweë diepgesetelde patriargale persepsies ervaar manlike kollegas dit as ’n persoonlike mislukking om deur ’n vrou tereg gewys te word (“Male educators feel inferior, they think I am not respecting their headship”, SL8). Die gebrek aan samewerking is nie altyd net tot manlike kollegas beperk nie aangesien ’n traagheid ook by vroulike kollegas ondervind word om hulle vir komiteewerk beskikbaar te stel wanneer ’n vrou die skoolleier is. ’n Anomalie heers egter in dié opsig omdat personelede wat blatant hul weerstand teen enige vroulike leierskap verkondig, vergeet dat die presterende skole waarna hulle verwys, vroue as skoolleiers het (“They pick up schools that are led by women, meanwhile they undermine their capabilities”, SB5).

Vir skoolleierdeelnemers het die eksplisiete demonstrasie van negatiewiteit oor hulle vermoëns tot gevolg dat die vrou oorkompenseer met volgehoue harde werk ten einde so voorbereid as moontlik vir elke dag se taak te wees (“I must be extra-ordinary prepared to convince people”, SL3). ’n Deel van deeglike voorbereiding is om baie goed vertrou te wees met alle beleidsdokumente ten einde onderrig-en-leer so effektief moontlik te reël en as verweer teen enige beskuldigings van rolspelers en vakbonde (“To avoid unions blaming me of failing to manage the school and treating educators badly”, SL8). Om goed toegerus te wees, behels ook formele professionele opleiding in skoolleierskap ter wille van ’n goeie teoretiese onderbou vir geslaagde toepassing binne konteks (“I started educational management at Potch University, that is where I got knowledge from further management and administration”, SL1). Vir ander deelnemers lei volgehoue geslagsvooroordeel tot ’n aftakeling van hul selfbeeld en ’n verlies aan vertroue in hul vermoë om as vroulike skoolleiers goeie onderrig-en-leer binne konteks te verseker. Die feit dat van die vroulike skoolleiers, soos baie van hul manlike kollegas, nie ’n formele kwalifikasie in skoolleierskap het nie en Engels nie ten volle beheers nie, inhibeer hulle in so ’n mate dat hulle hul begin vereenselwig met die diepgesetelde persepsies oor die ondergeskikte posisie van die vrou (“Maybe I cannot do this properly because it is meant for men”, SL5).

6.2. Die waarde van verhoudingstigting

Ter wille van goedgesindheid teenoor vroulike leierskap en om die saak van onderrig-en-leer te bevorder, fokus deelnemers op konstruktiewe werksverhoudinge met hulle personeel, leerlinge, ouers en die breër gemeenskap (“You must win them, engage them from all angles”, SL1). Konstruktiewe betrekkinge met ouers realiseer in doelgerigte pogings om ouers se voorstelle, soos die sink van ’n boorgat vir groentetuin-besproeiing, te implementeer. Hoe groter deelnemers se agting vir ouers se insette tot skoolverbetering, hoe meer geïnspireerd is ouers om hul dienste vrywillig aan die skool beskikbaar te stel. Hierdie dienste wissel van die ver-

wydering van onkruid op die skoolterrein en die versorging van die skool se groentetuin, tot die instandhouding van higiëne in die badkamers. Goeie verhoudinge met die ouergemeenskap omsluit ook aktiewe betrokkenheid by die breër gemeenskap. Interaktiewe betrokkenheid by openbare vergaderings soos dié wat deur die polisie vir gemeenskapsbeveiliging gereël word, bevorder die samelewing se erkenning van vroulike leierskapvernuif (“Through your working togetherness with all people, you achieve acceptance in totality”, SL1).

Deelnemers het die belangrikheid van positiewe verhoudinge met personeel en leerlinge ter wille van die algemene welsyn en suksesvolle werksverrigting beklemtoon. Positiewe verhoudingstigting met personeel behels toeganklikheid en goeie kommunikasie wat deur informele gesprekke tydens pouses in die personeelkamer bevorder word. Die kwantitatiewe aard van hierdie daaglikse tydsbesteding bevorder kwalitatiewe interaksie wat ’n goeie spangees en die wete dat die skoolleier en elke personeelid daar is vir mekaar, tot gevolg het (“To confide in somebody makes your burden less”, SB8). ’n Gevoel van sekuriteit onder personeel vind neerslag in ’n konstruktiewe afgestemdheid op die welstand van leerlinge. Ontvanklikheid vir die menings en behoeftes van leerlinge word bewerkstellig deur byvoorbeeld ’n voorsteltelkissie beskikbaar te stel waardeur leerlinge voorstelle en klagtes anoniem aan die personeel kan kommunikeer. Die nagaan en inagneming van leerlinge se anonieme kommunikasie behels gereelde introspeksie deur die skoolleier en haar personeel (“We check all those pieces of paper to see whether we do things well or not”, SB4). Hierdie introspeksie bevorder die kwaliteit van leerlinge se skoollewe wat saam met agting vir ouerbetrokkenheid, ontvanklikheid vir gemeenskapsamewerking en ’n fokus op toeganklike personeelbetrokkings tot instemmende waardering vir vroulike leierskap bydra.

6.3 Die noodsaak van gesamentlike besluitneming

Deelnemers het beklemtoon dat hul leierskap afhanklik is van gesamentlike besluitneming ter wille van wedersydse bemagtiging vir die neem van eienaarskap van uitnemende werksverrigting. Gesamentlike besluitneming realiseer deur komitees met komiteevoorsitters wat as raadgewers optree en namens die skoolleier besluite neem. Die rol van die skoolleier is om te kontroleer dat haar komitees se voorstelle en besluite realities is en met die toepaslike skoolbeleid ooreenstem (“I need the backing from them, I check whether it is in line with the policy”, SL7). Toekennings vir komiteewerk tydens jaarlikse prysuitdelingsseremonies dien as aansporingsmaatreël vir volgehoue werkverrigting binne die konteks van horisontale besluitneming wat positief kan meewerk tot die aanvaarding van vroulike leierskap.

Afgesien van gesamentlike besluitneming aan die hand van komiteestrukture, word wedersydse bemagtiging ook bevorder deur ruimte te skep vir individuele inisiatief. Personeellede wat hul skoolleier nader met duidelik uitgestippelde planne om hul onderrig-en-leer-aksies te verbeter, weet dat hul skoolleier alles in haar vermoë sal doen om hulle te help ten einde hul werkbare versoeke te laat realiseer (“She asks us ‘tell us how’ and then she helps”, SB6). Deelnemers het beklemtoon dat die sukses van gesamentlike besluitneming afhanklik is van vrymoedigheid en beslistheid. Die vrymoedigheid van personeel om hul skoolleier te nader word bevorder wanneer die skoolleier nie beskou word as iemand wat bo haar personeel verheue is nie, maar as een van hulle. Hierdie vrymoedigheid gaan egter gepaard met die beslistheid om verantwoording te doen vir elke dag se werksverpligtinge (“We are friendly and nice, but we follow the systems that are in place and make sure that the protocol is being observed”, SL1).

6.4 Versorging as natuurlike roeping

Uit die onderhoude met deelnemers was dit duidelik dat die samelewingsomstandighede by al agt die geselekteerde skole dieselfde is, naamlik dat leerlinge die kinders van ongeskoolde werkers is, dat hulle woonagtig is in informele nedersettings en dat hulle ouers of versorgers blootgestel is aan hoë vlakke van werkloosheid. Vir baie leerlinge is die daaglikse maaltyd van die skool se voedingskema hulle enigste maaltyd vir die dag. Skoolleierdeelnemers wat as kinders aan dieselfde omstandighede uitgelewer was, verstaan leerlinge se omstandighede en weet uit ondervinding dat onderwys, hoe beperkend ook al, die enigste hoop op sosiale mobiliteit is (“I am from a very, very poor family”, SL6; “Our motto is: Education is life”, SL7). Ten einde onderrig-en-leer vir leerlinge in hierdie omstandighede so aan te bied dat hulle blootstelling aan ’n holistiese skoling kry, steun die skoolleierdeelnemers swaar op borgskappe. Hierdie borgskappe wissel van vennootskappe met kettingwinkels vir kos wat naby hul vervaldatum is, fondse vir leermateriaal en donasies vir opvoedkundige uitstappies tot blomme vir die skool se voorportaal. Omdat moontlikheid (as ’n oortuigingsfaktor) die *défaitisme* van ’n uitsiglose-situasie neutraliseer, besef deelnemers dat hul skool as ’n bemerkbare entiteit goed binne konteks moet funksioneer ten einde die privaat sektor tot borgskappe te oorreed (“You cannot go to businesses and say ‘I want sponsorship’ and when they visit the school, they can’t see any product there”, SL6).

Vanweë vroulike skoolleiers se natuurlike geneigdheid tot verhoudingstigting en toeganklikheid, beskik hulle oor die vermoë om soos ’n moederfiguur hul personeel en leerlinge empaties te ondersteun. Vroulike skoolleiers se afgestemdheid op wat in hulle skool aangaan, funksioneer as ’n sesde sintuig wat hulle in staat stel om ongelukkigheid aan te voel en sake proaktief te beredder (“She is like a real mother, she senses tension, she gets to the point”, SB2). Vanweë huislike omstandighede wat remmend op leerlinge se emosies inwerk, is ’n proaktiewe reëling dat die skooldag met strelende musiek begin om leerlinge se emosies te sus en hulle reg in te stel vir die onderrig-en-leer-aktiwiteite van die dag (“That learner came with stress from home, with that music it has made his emotions at ease, now he can focus”, SL7). Hul vermoë tot empatiese begrip, gerugsteun deur hul eie moeilike kinderjare, stel deelnemers in staat om ten spyte van leerlinge se benarde sosio-ekonomiese omstandighede die moontlikheid van goeie onderrig-en-leer binne konteks na te streef en hulle te verheug in elke leerling se vordering (“What makes you happy as a leader, you are achieving something that it is not achievable, those learners that had hopeless lifestyles and then now you are bringing hope into their lives”, SL1).

7. BESPREKING VAN BEVINDINGS

Vooroordeel teen vroulike skoolleierskap manifesteer nog as ’n diepgesetelde patriargale stereotipering van vroulike vermoëns wat veral in landelike gebiede deur die houdings van beide die eksterne en interne skoolgemeenskap uitdrukking vind. In ooreenstemming met Acker (1987) se bevindings oor ongelyke uitkomstes vir vroue, manifesteer hierdie stereotipering daarin dat vroulike skoolleiers nie die ondersteuning van hul personeel en ouergemeenskap as vanselfsprekend kan aanvaar nie. Die gedrag van personeel en ouers is in baie gevalle blatant negatief in hul verwerping van amptelike vroulike skoolleierskap. Hoewel sommige vroulike skoolleiers deur hierdie verwerping ontmoedig word, spoor dit ander aan om, in ooreenstemming met Taylor en Hansen (2005) se bevindings oor oorreding, die skoolgemeenskap van hulle vermoëns as vroulike skoolleiers te oortuig.

Hierdie oorreding hou verband met vroulike leiers se hoë premie op verhoudingstigting (Uhl-Bien 2006). Deur bewustelik die ouergemeenskap se voorstelle vir skoolterreinontwikkeling (byvoorbeeld die sink van 'n boorgat) in ag te neem en hulle insette in die verbetering van skoolomstandighede (byvoorbeeld 'n groentetuin of beter badkamerhigiëne) te waardeer, ontwikkel 'n gees van instemmende samehorigheid as 'n toegeneentheid vir vroulike skoolleierskap. Vanweë die waarde wat vroulike skoolleiers aan positiewe verhoudinge met hulle personeel en leerlinge heg, maak hulle voorsiening vir genoeg informele tyd met hulle personeel (skoolpouses) en neem hulle die anonieme voorstelle en besware van hul leerlinge (voorstellekissie) in ag. Dit lei tot toeganklikheid en goeie kommunikasie, wat kreatiewe oplossings bevorder en leierskap as 'n uitsluitlik manlike beroep negeer. Oorreding tot toegeneentheid teenoor vroulike leierskap hou ook verband met vroulike skoolleiers se hoë premie op gesamentlike besluitneming wat hulle deur komitee-insette reël. As deel van hierdie demokratiese besluitneming dra vroulike skoolleiers sorg dat hul kennis van skoolbeleid deeglik is ten einde skooldoelwitte deur 'n benadering van selfgeldende akkommodering op verantwoordbare wyse te bereik.

In ooreenstemming met Lumby (2015) en Noble et al. (2007) se bevindings oor gedepriveerde omgewings, is die vroulike skoolleiers goed vertrouwd met die omstandighede van absolute armoede waaraan hulle leerlinge uitgelewer is. Hulle verstaan daarom die uitsigloosheid van leerlinge se omstandighede, maar weet ook dat onderrig-en-leer die enigste vonk vir 'n moontlike verbetering van leerlinge se persoonlike situasie is. Vroulike skoolleierskap as 'n versorgingstaak hang daarom nou saam met die verwerwing van borgskappe ten einde leerlinge bloot te stel aan 'n holistiese skoling wat, aanvullend tot die gewone skooldag, ook voedsame kos, estetiese genot en opvoedkundige uitstappies insluit. 'n Belangrike faktor vir sukses met borgskappe is 'n skool wat goed funksioneer ten einde die privaat sektor tot skenkings te oorreed. Vroulike leiers se empatiese ingesteldheid teenoor die welstand van hulle personeel en leerlinge inspireer goeie werksverrigting wat, met die positiewe samewerking van die ouergemeenskap, tot gevolg het dat die skole as suksesvolle produkte binne konteks bemark kan word. Die gevolg is dat die kombinasie van 'n empatiese ingesteldheid teenoor leerlingwelstand, die beskouing van skoling as moontlike reddingsboei uit hopelose omstandighede, en vaardigheid in die verwerwing van borgskappe vir 'n meer holistiese aanbieding van hierdie skoling, positief tot die uitwis van vooroordeel teen vroulike leierskapvermoëns bydra.

8. GEVOLGTREKKING

Vroulike skoolleierskap in landelike omgewings met meervoudige gebrek word steeds deur diepge-setelde vooroordeel teen vroulike leierskapvermoëns bedreig. Hoewel hierdie bedreiging remmend inwerk op die pogings van sommige vroue om hulle skole effektief te bestuur, slaag ander wel daarin om 'n groter ontvanklikheid vir die vermoëns van vroue as skoolleiers te vestig. Deur hulle benaderings van positiewe verhoudingstigting met alle rolspelers, gesamentlike besluitneming aan die hand van deeglike kennis van skoolbeleid, en 'n empatiese afgestemdheid op leerlinge se remmende omstandighede, onderskei hierdie vroue hulle as bekwame skoolleiers. Waar leerlinge vanweë absolute armoede deur uitsiglose toekomsverwagtings gekniehalter word, is vroulike skoolleiers se behoud hulle vermoë om leerlinge aan so 'n holisties doenlike skoling bloot te stel as enigste hoop vir sosiale mobiliteit.

Die bevindinge van hierdie navorsing dra by tot die diskoers oor vroulike skoolleierskap binne die konteks van meervoudige gebrek met die teenwoordigheid van diepge-setelde

voordeel teen vroulike leierskapvermoëns. Die empiriese ondersoek was gefokus op deelnemers uit 'n landelike omgewing van meervoudige gebrek. Ek beveel aan dat die navorsing uitgebrei word na 'n meer verteenwoordigende deursnit van alle vroulike skoolleiers ter wille van 'n meer holistiese begrip van die behoud van vroulike skoolleierskap vanweë vroue se benaderings om bedreigings wat met vooroordeel verband hou, die hoof te bied.

BIBLIOGRAFIE

- Acker, S. 1987. Feminist theory and the study of gender and education. *International Review of Education*, 33(4):419-435.
- Arar, K. & Oplatka, I. 2016. Current research on Arab female educational leaders' career and leadership. In Barnett, Shoho & Bowers (eds). *Challenges and opportunities of educational leadership research and practice: the state of the field and its multiple futures*. Israel: Tel Aviv University printers, pp. 87-115.
- Barnes, H., Noble, M., Wright, G. & Dawes, A. 2009. A geographical profile of child deprivation in South Africa. *Child Indicators Research*, 2(2):181-199.
- Blair, M. 2002. Effective school leadership: the multi-ethnic context. *British Journal of Sociology of Education*, 23(2):179-191.
- Bloch, G. 2009. *The toxic mix. What's wrong with South Africa's schools and how to fix it*. Cape Town: Tafelberg.
- Bradbury, H. & Lichtenstein, B. 2000. Relationality in organisational research: exploring the 'space between'. *Organization Science*, 11(5):551-564.
- Bush, T. 2013. Instructional leadership and leadership for learning: global and South African perspectives. *Education as Change*, 17(S1):5-20.
- Bush, T. & Heystek, J. 2006. School leadership and management in South Africa: Principals' perceptions. *International Studies in Educational Administration*, 34(3):63-76.
- Chisholm, L. 2001. Gender and leadership in South African educational administration. *Gender and Education*, 13(4):387-399.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2011. *Research methods in education*. (7th ed.). London: Routledge Falmer.
- Cott, N. 1986. Feminist theory and feminist movements: the past before us. In Mitchell & Oakley (eds). *What is feminism?* Oxford: Basil Blackwell, pp.49-62.
- Eagly, A.H. 2007. Female leadership advantage and disadvantage: resolving the contradictions. *Psychology of Women Quarterly*, 31:1-12.
- Grogan, M. & Shakeshaft, C. 2011. *Women and educational leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hallinger, P. 2011. Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2):125-142.
- Henning, E., Van Rensburg, W. & Smit, B. 2004. *Finding your way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaik.
- Hogg, M.A. 2005. Social identity and leadership. In Messick & Kramer (eds). *The psychology of leadership: new perspectives and research*. Mahwah, NY: Erlbaum, pp. 53-80.
- Kamper, G. 2008. A profile of effective leadership in some South African high-poverty schools. *South African Journal of Education*, 28(1):1-18.
- Krüger, M.L. 2008. School leadership, sex and gender: welcome to difference. *International Journal of Leadership in Education*, 11(2):155-168.
- Lumby, J. 2015. Leading schools in communities of multiple deprivation: women principals in South Africa. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(3):400-417.
- Maringe, F. & Moletsane, R. 2015. Leading schools in circumstances of multiple deprivation in South Africa: mapping some conceptual, contextual and research dimensions. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(3):347-362.
- Miller, J., Graham, L. & Al-Awiwe, A. 2014. Fast track, bush track: late career female rural school leaders taking the slow road. *Australian and International Journal of Rural Education*, 24(1):91-102.

- Moorosi, P. 2007. Creating linkages between private and public: challenges facing women principals in South Africa. *South African Journal of Education*, 27(3):507-521.
- Noble, M.W.J., Wright, G.C., Magasela, W.K. & Ratcliffe, A. 2007. Developing a democratic definition of poverty in South Africa. *Journal of Poverty*, 11(4):117-141.
- Opllatka, I. & Mimon, R. 2008. Women principals' conceptions of job satisfaction and dissatisfaction: an alternative view? *International Journal of Leadership in Education*, 11(2):135-153.
- Pande, R. & Ford, D. 2011. Gender quotas and female leadership: a review. Background paper for the World Development Report on Gender. April 7.
- Reynolds, C., White, R., Brayman, C. & Moore, S. 2008. Women and secondary school principal rotation/succession: a study of the beliefs of decision makers in four provinces. *Canadian Journal of Education*, 31(1):32-54.
- Shapira, T., Arar, K. & Azaiza, F. 2011. 'They didn't consider me and no-one even took me into account': Female school principals in the Arab education system in Israel. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(1):25-43.
- Sherman, A. 2000. Women managing/managing women: the marginalization of female leadership in rural school settings. *Educational Management & Administration*, 28(2):133-143.
- Smit, B. 2014. An ethnographic narrative of relational leadership. *Journal of Sociology and Social Anthropology*, 5(2):117-123.
- Steyn, G.M. & Parsaloi, M.W. 2014. Moving towards gender equality: the case of female head teachers in Kenya. *Gender & Behaviour*, 12(1):5980-5993.
- Taylor, S.S. & Hansen, H. 2005. Finding form: looking at the field of organisational aesthetics. *Journal of Management Studies*, 42(6):1211-1231.
- Toma, J.D. 2011. Approaching rigour in applied qualitative research. In Conrad & Serlin (eds). *The SAGE handbook for research in education. Pursuing ideas as the keystone of exemplary inquiry*. Los Angeles: SAGE, pp.263-280.
- Townsend, P. 1987. Deprivation. *Journal of Social Policy*, 16(2):125-146.
- Tucker, S. 2010. An investigation of the stresses, pressures and challenges faced by primary school head teachers in a context of organisational change in schools. *Journal of Social Work Practice*, 24(1):63-74.
- Uhl-Bien, M. 2006. Relational leadership theory: exploring the social processes of leadership and organising. *The Leadership Quarterly*, 17(6):654-676.
- Uhl-Bien, M. 2011. Relational leadership theory: exploring the social processes of leadership and organising. In Werhane & Painter-Morland (eds). *Leadership, gender, and organisation*. Chicago: Springer, pp.75-108.
- Van der Merwe, H.M. 2011. Education of quality to the poor. *Koers – Bulletin for Christian Scholarship*, 76(4):771-787.
- Whelan, C.T., Layte, R. & Maître, B. 2002. Multiple deprivation and persistent poverty in the European Union. *Journal of European Social Policy*, 12(2):91-105.
- Yoder, Z.E. 2005. Constructing a feminist inclusive theory of school leadership. Paper presented at the annual meeting of African Educational Research Association Nairobi, Kenya, April 18–20.
- Zikhali, J. & Perumal, J. 2016. Leading in disadvantaged Zimbabwean school context: Female school heads' experiences of emotional labour. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(3):347-362.