

# HOOFSTUK 3

## DIE WESENSAARD VAN VERANDERING

### 3.1 INLEIDING

Die nuwe Grondwet wat op 27 April 1994 in werking getree het, het ook vir Suid-Afrika 'n nuwe onderwysstelsel tot stand gebring. Volgens Steyn (1994:5) is die volgende aantal spronge in relatief kort tydsbestek gemaak:

- \* Onderwysdepartemente wat op ras of kleur geskoei was, is uitgeskakel. 'n Nasionale onderwysdepartement kom in die plek van die Departement van Nasionale Opvoeding tot stand.
  
- \* Alle vorme van diskriminasie is grootliks uitgeskakel en pariteit is op vele terreine bereik. 'n Handves vir Fundamentele Menseregte is in Hoofstuk III van die Grondwet opgeneem.
  
- \* Die federale karakter van die onderwys het vorm aangeneem en kry verder in die Grondwet beslag met nege provinsies, elkeen met 'n eie onderwysdepartement.
  
- \* 'n Nuwe arbeidsverhoudingbedeling is gefinaliseer en die vakbondkultuur word toenemend deel van die onderwys.

Hierdie nuwe Grondwet beteken dat ook die onderwys sal 'n bepaalde rol in die veranderingsproses moet speel (vgl. 1.2). In die rol wat die onderwys gaan speel, sal die skoolhoof as leiersfiguur binne sy eie skoolgemeenskap moet optree.

Ten einde duidelikheid te kry oor die rol wat die skoolhoof in die veranderingsproses behoort te speel, sal daar in hierdie hoofstuk gekyk word na die begrip verandering, kragte wat verandering teweegbring, die verskillende soorte verandering, weerstand teen verandering, die rol van veranderingsagente, die faktore wat verandering laat slaag of misluk, en die bestuur van verandering.

### **3.2 DEFINISIES VAN VERANDERING**

Verandering verteenwoordig die oerspanning en -stryd tussen wat is en wat moet of behoort te wees. Dit is eie aan die mens en hy kan dit nooit ontkom nie (vgl. Taylor, 1987:175). Verandering is 'n verskynsel wat alle aspekte van die mens se lewe beïnvloed en hom voor die opgawe bring om sowel in sy persoonlike lewe as dit wat hy in sy werksituasie tot stand bring, te verander.

Verandering in onderwysbestuurskonteks bring mee dat skoolhoofde blootgestel word aan byvoorbeeld nuwe beheermaatreëls en regulasies, groei, toenemende mededinging, tegnologiese ontwikkeling en 'n veranderde werkmag (vgl. Kotter & Schlesinger, 1979:106).

Volgens Dean (1985:69-70) sluit verandering positiewe gedagtes soos innovasie, ontwikkeling, progressie, vernuwing en hervorming, asook negatiewe aspekte soos rampe en katastrofes in. Verandering is op sigself nie goed of sleg nie, want verandering het in die reël verbetering tot gevolg. Verandering kan intensioneel en bepland of onintensioneel en onbepland wees.

Verandering is volgens Kimbrought en Burkett (1990:131) 'n bewustelike poging om die status quo te verander deur die funksies, struktuur, tegnologie en/of bronne van 'n organisasie te beïnvloed of te verander. Burns (1978:12) definieer verandering as 'n transformasie van houdings, norme, tradisies en gedrag van dit wat die mens se daaglikse lewe struktureer tot 'n aanvaarbare struktuur vir sy gemeenskap. Verandering is 'n gekompliseerde proses wat deeglik beplande strategieë vereis ten einde gestelde doelwitte te bereik (vgl. Virgilio & Virgilio, 1984:347). Hall en Hord (1984:10) definieer verandering as 'n proses vir en deur mense. Verandering het 'n tegniese sowel as 'n menslike kant. Dit begin en eindig by individue wat skole in samewerking met mekaar effektief maak. Verandering het vervolgens verbetering ten doel.

Volgens Glutter (in Wissler & Ortiz, 1988:157) is verbetering 'n sistematiese volgehoue poging wat gemik is op die verandering van die leerproses en ander verwante interne sake gemik is met

die uitsluitlike oogmerk om opvoedkundige doelstellings te verwesenlik. Hiervolgens dui verandering dus op verbetering maar dit is onmoontlik om verbetering teweeg te bring sonder verandering (Kimbrought & Burkett, 1990:127). Hierdie standpunte word ook deur Torrington en Weightman (1989:85) gesteun.

Verandering kan dus gedefinieer word as 'n beplande en sistematiese proses en nie 'n enkele handeling nie. Die proses van verandering neem tyd en word deur middel van individuele persone en nie instansies nie, teweeggebring en is 'n hoogs persoonlike ervaring. Daar is egter bepaalde kragte wat verandering teweegbring.

### **3.3 KRAGTE WAT VERANDERING TEWEEG BRING**

Kurt Lewin (1935:80-85) se kragveld-analise omskryf die teorie oor watter interne en eksterne kragte verantwoordelik is vir verandering. Volgens die teorie van Lewin (1935:85-86) word verandering binne die organisasie nie as staties gesien nie, maar as 'n dinamiese balans van kragte wat in teenoorgestelde rigtings binne die organisasie aan die werk is. Skoolhoofde kan die huidige stand van sake binne die skool sien as ewewig wat die gevolg is van kragte wat dryf en kragte wat teen mekaar werk (Walker & Vogt, 1987:42).

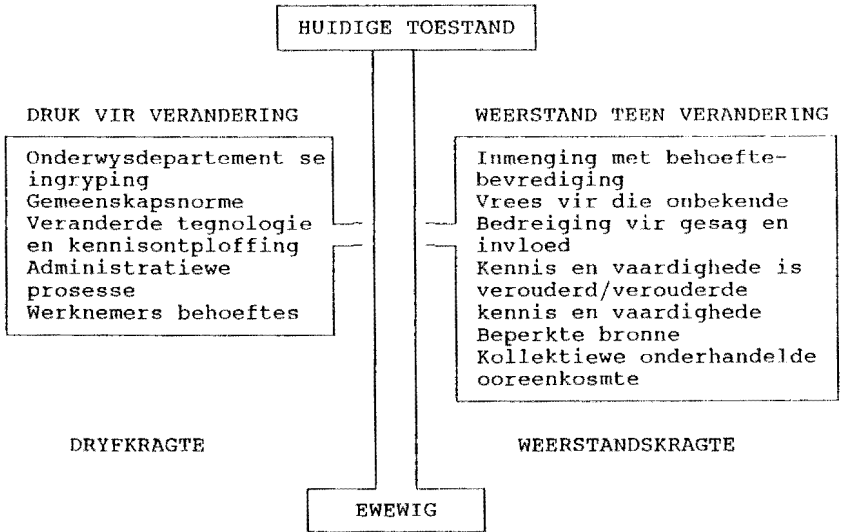
Lewin (1935:86) stel dit verder dat daar in enige veranderingsituasie in terme van dryfkragte of faktore gedink moet word wat huidige omstandighede wil verander (druk vir

verandering) en weerstandbiedende kragte of faktore wat verantwoordelik is om verandering terug te hou of te verhinder. Hierdie kragte kan in die interne of eksterne omgewing van die skool of in die gedrag of optrede van die veranderingsagent ontstaan.

Skoolhoofde speel 'n aktiewe rol in die inisiëring van verandering en om weerstand teen verandering te voorkom. Indien skoolhoofde (i.c. veranderingsagente) verandering teweeg wil bring, moet veranderingspotensiaal bepaal word en dan 'n poging aangewend word om die res van die veranderingskragte op so 'n wyse te verander dat daar 'n beweging in die rigting van die verwagte toestand sal wees. (Walker & Vogt, 1987:42).

Daar is drie maniere of wyses om hierdie veranderingskragte se beweging te verander, naamlik om die dryfkragte te vermeerder, die weerstandskragte te verminder en om nuwe dryfkragte te skep (Davis & Newstrom, 1985:245-246; Ritchie, 1986:99). Lewin (in Lunenburg & Ornstein, 1991:219) wys verder daarop dat om dryfkragte te vermeerder sonder om kragte te verminder, spanning en konflik binne die skool tot gevolg sal hê. Om weer van die ander kragte te verminder, kan die spanning en konflik ontlai word. Figuur 3.1 illustreer hoe die verskillende kragte te werk gaan.

FIGUUR 3.1: VERANDERINGSKRAGTE



(LUNENBURG & ORNSTEIN, 1991:220)

Die kragte soos in figuur 3.1 geïllustreer, is kragte waarmee skoolhoofde daaglik te doene kry. Verandering vind dus plaas sodra daar 'n wanbalans tussen die verskillende kragte ontstaan. Sodra die verandering plaasgevind het, met ander woorde sodra die verlangde omstandighede bereik is, verkeer die kragte weer in ewewig. Wanneer die skoolhoof sien dat daar 'n behoefte vir verandering is, byvoorbeeld wanneer daar druk van die eksterne skoolomgewing op die interne skoolomgewing is

en hierdie druk geniet hoë prioriteit onder die skoolgemeenskap, moet die skoolhoof die proses inisieer. Hierdie proses vind in verskillende stappe plaas.

### **3.4 STAPPE IN DIE VERANDERINGSPROSES VOLGENS LEWIN**

Skoolhoofde moet daarop let dat om verandering te laat plaasvind, daar verskeie stappe is wat gevolg moet word. Lewin (1947:363-364) het aanvanklik drie stappe voorgelê waarvolgens verandering moet plaasvind. Hierdie stappe is ontvriësing, beweging en bevriësing.

#### **3.4.1 Ontvriësing**

Volgens Davis en Newstrom (1985:245) beteken ontvriësing dat die ou idees en praktyke wat binne die skool gehandhaaf word, vir nuwe idees en praktyke plek sal moet maak. Walker en Vogt (1987:42) beskryf ontvriësing dat die huidige manier van doen in die skool verander sal moet word.

Ontvriësing beteken dat die kragte wat die skool sy huidige praktyke en stelsel laat handhaaf, verander moet word ten einde verandering te bewerkstellig. Inligting sal dus eers bekom moet word om te bepaal of daar tekortkominge in die huidige praktyke of stelsel ten opsigte van die waardesisteen, houdings en gesindhede is en dit te laat afneem (kragte daarvan te verminder) (Lunenburg & Ornstein, 1991:220).

Krisisse wat binne die skool ontstaan, kan ook 'n aanduiding wees dat daar probleme is en dat ontvriësing moet geskied sodat verandering kan plaasvind. Voorbeelde van sodanige krisisse is 'n dramatiese styging in die aantal leerlinge wat druipe, leerlinggetalle wat geweldig daal, bevolkingsverskuiwing binne die grense van die skoolgemeenskap, personeelomset wat veral op bestuursvlak styg en personeel wat staak. (Lunenburg & Ornstein, 1991:220; Davis & Newstrom, 1985:245).

Om huidige stelsels en praktyke binne die skool te verander, mag dalk net so moeilik wees as om nuwe praktyke te begin. Sodra ontvriësing plaasgevind het, kan die skoolhoof na die volgende stap, naamlik beweging beweeg.

#### **3.4.2 Beweging**

Om te beweeg beteken dat daar binne die skool 'n aksie van stapel gestuur word wat die stelsel of praktyk wat in die skool gehandhaaf word, verander en dat daar na 'n nuwe vlak van handeling of optrede beweeg word (vgl. Walker & Vogt, 1987:42). Tydens hierdie stap moet die nuwe idees en/of praktyke wat geïmplementeer wil word, van naderby beskou en ontwikkel word en dan in praktyk toegepas word (Davis & Newstrom, 1985:245).

Hierdie stap sluit die ontwikkeling van nuwe norme, waardes,



gesindhede en optredes deur middel van identifikasie of verandering in die struktuur in. Party van hierdie veranderings mag dalk net op 'n klein skaal geskied en net 'n paar persone betrek, soos byvoorbeeld om onderriggelde drasties te verhoog. Hoe groot of hoe klein die verandering in terme van die aantal persone betrokke is, maak nie saak nie. Wat wel van belang is, is die feit dat daar verskillende kragte aan die werk is wat beweging en verandering laat plaasvind (Lunenburg & Ornstein, 1991:220). Sodra hierdie kragte wat verandering bewerkstellig in so 'n mate beweeg het dat die verlangde verandering bereik of behaal is, kan die volgende stap, naamlik bevrising toegepas word.

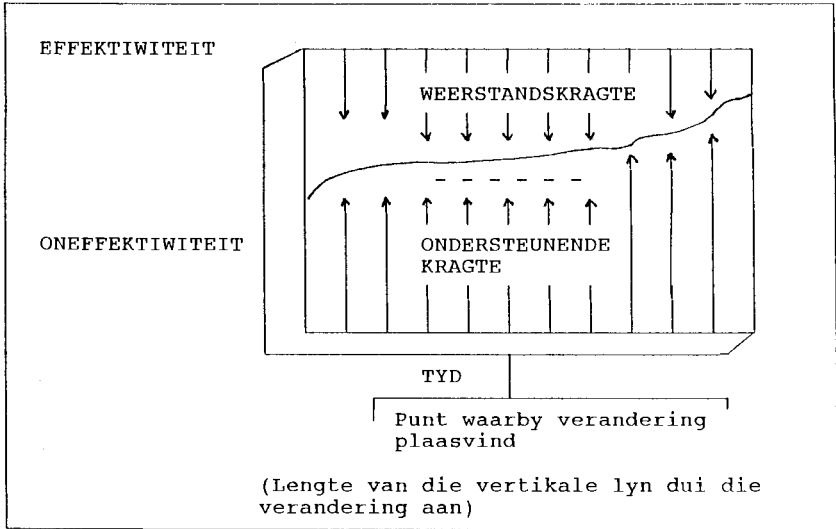
#### **3.4.3 Bevrising**

Die finale stap volgens Lewin is die proses van bevrising. Hierdie stap behels dat dit wat tydens die ontvriesingstap en tydens beweging geleer is, nou in die praktyk realiseer (Davis & Newstrom, 1985:245). Dit beteken dat die veranderings in 'n nuwe kwasi-stilstaande ewewig gestabiliseer word (kyk fig. 3.1). Dit sou verder ook beteken dat met hierdie stap nuwe kragte daar gestel word wat nuwe handeling en optredes redelik immuun teen onmiddellike veranderings sal maak (vgl. Walker & Vogt, 1987:42).

#### **3.4.4 Sintese**

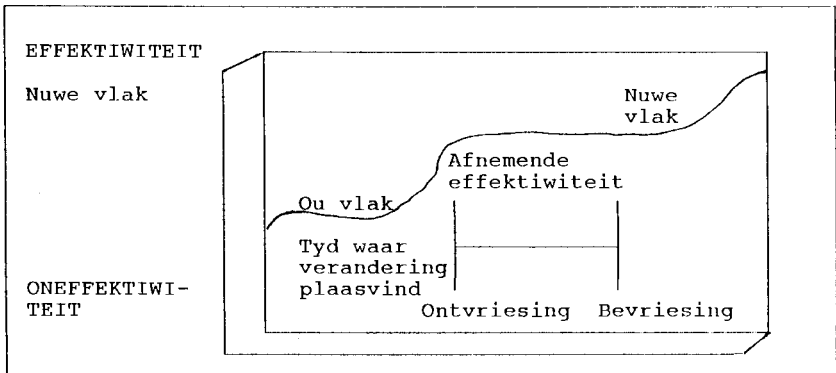
Die verskillende kragte wat verandering bewerkstellig, asook die uitwerking van die verskillende stappe wat in die

FIGUUR 3.2: MODEL VAN DIE VERANDERINGSKRAGTE



(DAVIS & NEWSTROM, 1985:246)

FIGUUR 3.3: MODEL VAN LEWIN SE STAPPE



(DAVIS & NEWSTROM, 1985:247)

veranderingsproses gevolg word, word skematies in figure 3.2 en 3.3 geïllustreer.

Die drie stappe wat in 1947 deur Lewin geïdentifiseer is, is sedertdien deur ander outeurs tot vyf verskillende fases uitgebrei. Hierdie outeurs, naamlik Lippitt, Watson en Westley (1985), Walker en Vogt (1985) en Knoop (1987) het verkies die benaming fases bo stappe omrede dit volgens hulle in die veranderingsproses kan gebeur dat die een stap steeds aan die gang kan wees terwyl die ander stappe reeds begin het. Ook Virgilio en Virgilio (1984:347) sê dat verandering 'n proses en nie net 'n item is nie wat plaasvind.

### **3.5 FASES IN DIE VERANDERINGSPROSES**

Daar is vyf fases waarvolgens verandering plaasvind. Binne elkeen van hierdie fases bestaan daar strategieë en tegnieke wat, indien dit gevolg word, die kanse vir suksesvolle implementering van verskillende soorte verandering verhoog/verbeter (kyk 3.6.1). Hierdie fases is grootliks gebaseer op Lewin se drie stappe, wat op grond van sy kragveld-analise saamgestel is. Die vyf fases is:

- (1) Diagnostisering
- (2) Beplanning
- (3) Implementering
- (4) Stabilisering
- (5) Evaluering

### 3.5.1    **Diagnosering**

'n Behoeftte aan verandering ontstaan as enige groep deelnemers aan die onderwys- en opvoedingsproses ongelukkig raak met huidige praktyke, aktiwiteite en uitkomste van optredes (Knoop, 1987:15).

Hierdie ongelukkigheid moet ontvries en gediagnoseer word. Die diagnosering kan op drie wyses geskied. Eerstens raak die skoolhoof bewus van toestande binne sy skool wat verander moet word, tweedens word personeel bewus van toestande wat verander moet word en rapporteer dit aan die skoolhoof, en derdens sal ouers en lede van die publiek wat bewus word van toestande wat moet verander, sodanige toestande onder die aandag van die skoolhoof bring (vgl. Walker & Vogt, 1987:42).

Met die diagnosering van die probleem word die omvang en realiteit van die probleem ontleed. Daar word dus vasgestel of die geopperde probleem werklik 'n probleem is en of dit die persoon of persone wat die probleem geopper het, werklik raak (vgl. Huddle, 1987:81). As dit uit die diagnose blyk dat hierdie persone nie meer 'n probleem ervaar nie, veral nadat die skoolhoof sy mening rakende die probleem gelug het, moet die verandering dadelik gestaak word (Knoop, 1987:15). As daar nie ruimte vir verbetering tussen die bestaande toestand en die verlangde toestand is nie, het die skoolhoof niks om te diagnoseer (ontvries) nie.

Terselfdertyd kan die skoolhoof vind dat ander ook nie bereid sal wees om tyd en energie te bestee om nuwe prosedure, vaardighede, tegnieke en gesindhede onder die knie te kry nie (vgl. Knoop, 1987:15).

Samevattend kan dit gestel word dat ontvriewing slegs moet plaasvind as daar gediagnoseer kan word dat daar 'n werklike behoefte vir verandering is. Diagnostisering vorm die basis waarop die beplanning vir die fasilitering vir verandering gedoen moet word.

### **3.5.2 Beplanning**

Beplanning in hierdie sin beteken om op kreatiewe wyse alternatiewe vir die bestaande gediagnoseerde probleem te soek, die alternatiewe te ontleed en dan 'n keuse tussen die alternatiewe oplossings te maak (Knoop, 1987:16). Elkeen van die alternatiewe oplossings wat beplan word, moet oor die potensiaal beskik om ontevredenheid te beperk, om addisionele kragte te bewerkstellig en om weerstandbiedende kragte teen te werk. In hierdie soeke na alternatiewe oplossings sal daar sekere ondersoekprosedures beplan word.

Verder is dit noodsaaklik om met ander persone te praat, 'n werkkomitee saam te stel wat die probleem kan ondersoek en van tyd tot tyd probleme wat ervaar word, met die skoolgemeenskap, te bespreek (vgl. Knoop, 1987:16; Ornstein & Hunkins, 1988:67). Die ondersoekprosedures moet daarop gerig wees om samewerking tussen die skoolhoof (i.c. veranderingsagent) en die skoolgemeen-

skap te bewerkstellig (Walker & Vogt, 1987:42). Knoop (1987:16) beveel dan ook aan dat konsensus besluitnemingsprosedures gevolg moet word, met die voorbehoud dat die betrokke besluitnemingsgroep klein moet wees ten einde die beste alternatiewe oplossings te kry.

Sodra die huidige toestand ontvries (gediagnoseer) is en daar beplan is wat die alternatiewe oplossings gaan wees, moet daar met implementering begin word.

### **3.5.3 Implementering**

Implementering is die moeilikste fase van die veranderingsproses (Knoop, 1987:16). Gedurende hierdie fase moet die beplanning, wat as bloudruk dien, in die praktyk tot aksie gebring word. Implementering sal beteken dat nuwe strukture geskep word, reëls en regulasies verander, doelwitte gestel en opleiding verskaf word. Gedurende hierdie fase kan weerstand teen verandering ook na vore tree (vgl. Knoop, 1987:17).

Volgens Walker en Vogt (1987:43) kan die weerstand teen verandering van die stelsel of individue kom. Party van die oorsake van weerstand teen verandering tydens hierdie fase kan wees (Walker & Vogt, 1987:43):

- \* Mense wat deur die verandering geraak word, was nie tydens die beplanningsfase betrokke nie.

- \* Die verandering is nie op skrif gestel en gesirkuleer nie.
- \* Die doel van die verandering is nie duidelik gestel en met die betrokke personeel uitgeklaar nie.
- \* Werkgroepe se aanbevelings is nie aanvaar nie.
- \* Onderwysers is nie op hoogte gehou wat die beoogde veranderings behels nie.
- \* Onderwysers se vrese dat die verandering moontlik mag misluk, is nie aangespreek nie.
- \* Buitengewone hoë werkdrukke tydens die implementeringsfase van verandering.

Om hierdie weerstandbiedende kragte tydens die implementeringsfase teen te werk, sal 'n effektiewe ondersteunende dryfkrag gevind moet word. Daarom sal dit volgens Knoop (1987:17) noodsaaklik wees dat slegs een persoon of groep persone verantwoordelik sal wees vir die implementering van verandering. Die enigste vereistes wat aan hierdie persoon of spesifieke groep persone gestel word, is dat hy of hulle oor die nodige respek, gesag en interpersoonlike verhoudings sal beskik om die verandering effektief te implementeer.

Ander ondersteunende dryfkragte tydens hierdie fase is (vgl. Van der Vegt & Knip, 1988:62; Ornstein & Hunkins, 1988:68-69 en Knoop, 1987:17):

- \* Effektiewe kommunikasie deur die skoolhoof.
- \* Ingryping deur die skoolhoof tydens implementering.
- \* 'n Bevoegde skoolhoof.
- \* Sinvolle werkverdelings sodat alle take betrokke gedoen en afgehandel word.
- \* Die skoolhoof wat as fasiliteerder sentraal staan tydens die implementeringsfase.

Sodra die verandering geïmplementeer is en in die praktyk funksioneer, moet die verandering bevries word, met ander woorde die verandering moet stabiliseer.

#### **3.5.4 Stabilisering**

Nuwe norme ontstaan tydens die stabiliseringsfase en verbintenisse aan hierdie norme word deur middel van betrokkenheid versterk (vgl. Walker & Vogt, 1987:42).



Volgens Knoop (1987:17) sal dit slegs nodig wees om verandering tydens die stabiliseringsfase te fasiliteer indien die verandering tydens die stabiliseringsfase deur die personeel aanvaar is. Indien verandering nie tydens die implementeringsfase aanvaar is nie, sal daar in die stabiliseringsfase ondersteuningskragte voorsien moet word om die geïmplementeerde verandering te stabiliseer.

Tydens die stabiliseringsfase sal die individue ondersteun en vergoed moet word om te verseker dat die verandering steeds aanvaar word en daar nie na ou handeling terug geval word nie.

#### **3.5.5 Evaluering**

In die vyfde en finale fase moet die veranderingsproses in sy geheel geëvalueer word. Die evaluering sal aandui hoe suksesvol die veranderingsproses en die verandering in sy geheel was. Hierdie evaluering sal die skoolhoof in staat stel om te bepaal of die verandering suksesvol is, en sal ook as vertrekpunt dien vir ander veranderingsprosesse wat begin moet word (Walker & Vogt, 1987:44).

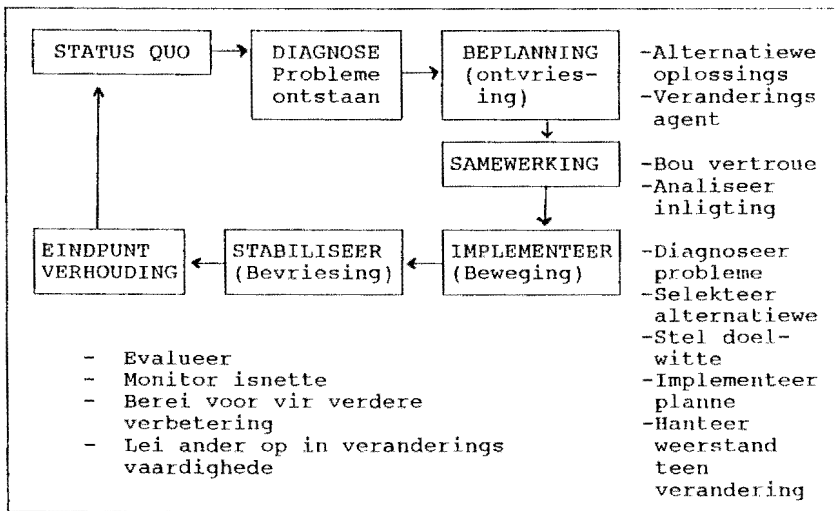
#### **3.5.6 Sintese**

Uit die voorafgaande vyf fases blyk dit baie duidelik dat verandering beplan moet word. Die metode wat in hierdie fases gebruik word, behels dat 'n bestaande ewewigstoestand ontvries, beweeg en weer bevries kan word.

By beplande verandering word dryfkragte verhoog en weerstandskragte verminder ten einde ontvriësing en beweging in 'n spesifieke rigting te bewerkstellig. Sodra die beplande verandering bereik is, moet dit bevries word.

Hierdie proses word skematies in figuur 3.4 voorgestel.

FIGUUR 3.4: DIE VERANDERINGSPROSES



(WALKER & VOGT, 1987:45)

### 3.6 EIENSKAPPE VAN VERANDERING

Die eienskappe aan die hand waarvan verandering vervolgend beskryf word, is onder andere die verskillende soorte verandering, die weerstand wat dit tot gevolg het,

veranderingsagente wat verandering bewerkstellig, dat dit 'n proses is, dat verandering bestuur kan word en dat daar spesifieke faktore is wat dit kan laat slaag of misluk.

### **3.6.1 Verskillende soorte verandering**

Volgens Kimbrought en Burkett (1990:131) word daar tussen twee tipes organisatoriese veranderings onderskei, te wete onbeplande verandering en beplande verandering.

Laasgenoemde impliseer die doelbewuste verandering van die status quo. Harris (1985:75) wys daarop dat verandering nie altyd beplan word nie (onbeplande verandering), maar hy beklemtoon dit dat beplande verandering verkieslik is bo onbeplande verandering omdat eersgenoemde volgens bepaalde doelstellings en gestelde doelwitte geskied.

Kimbrought en Burkett (1990:131) wys daarop dat verandering (beplan of onbeplan) in wese vyf vorme kan aanneem. Wanneer hierdie vorme van verandering met die van Lipham en Hoeh (1974:107) en Taylor (1987:178) vergelyk word, sien die verskillende soorte verandering soos volg daar uit:

- \* Tegnokratiese verandering. As gevolg van verandering en verbetering op tegnologiese gebied, moet daar aanpassings in die onderwys gemaak word om die tegnologie te akkommodeer.

- \* Sosiale verandering. Hierdie tipe verandering word deur verskillende aspekte teweeggebring, te wete:
  - verandering in die verhouding tussen ouer en kind en tussen onderwyser en kind;
  - 'n rolverandering soos wysiging van die onderwyser se take;
  - verandering van opvatting, byvoorbeeld 'n veranderde beskouing wat onderliggend aan 'n nuwe program of beleidsmaatreël is.
  
- \* Wisselwerkende verandering. Dit word teweeggebring wanneer:
  - 'n groep persone of 'n skoolgemeenskap verandering ter wille van verbetering wil aanbring;
  - daar verandering in die skoolprogram, skoolstruktuur, klaskamer en onderwysstelsel is.
  
- \* Wedywerende verandering. Hierdie tipe verandering word deur kompetisie en die strewe om beter as ander skole te presteer, teweeggebring. 'n Goeie voorbeeld is die gebruik van nuwe of verbeterde afrigtingstegnieke wat sportspanne in staat stel om beter te presteer.

Uit die voorafgaande blyk dit duidelik dat onderwysverandering op 'n groot aantal sake betrekking kan hê, wat byvoorbeeld strek van die invoer van 'n nuwe kurrikulum tot die vormgewing aan 'n stelsel vir gelyke onderwysgeleenthede vir almal. As gevolg van faktore wat verandering noodsaak en die mate van aanvaarding deur die skoolgemeenskap, sal elke soort verandering uniek wees, sy eie vorm aanneem en wissel in intensiteit. So sal aanvaarding deur die skoolgemeenskap wissel in intensiteit en juis dit impliseer dat daar weerstand teen verandering kan wees.

### **3.6.2 Verandering kan weerstand tot gevolg hê**

Die mees betekenisvolle verandering word bereik as daar weerstand teen verandering is (Kimbrought & Burkett, 1990:127). Volgens Dull (1981:71) en Sergiovanni (1987:280) sal daar altyd weerstand teen verandering wees. Weerstand is 'n algemene reaksie op voorgestelde verandering maar kry normaalweg nie die aandag wat dit verdien nie (Van der Westhuizen, 1993:87). Weerstand teen verandering word onder andere gebore uit vrees omdat normas, waardes, huidige omstandighede en die wyse waarop die daaglikse roetine georganiseer word, deur verandering bedreig word (vgl. Sergiovanni, 1987:280). Hierdie weerstand teen verandering ontstaan as gevolg van die volgende faktore (Dull, 1981:71):

\* vrees vir mislukking;

- \* vrees vir manipulasie;
- \* vrees dat verandering die skoolroetine sal omverwerp;
- \* tevredenheid met omstandighede soos dit is;
- \* persepsies dat die verandering eerder omstandighede sal verswak as verbeter;
- \* onsekerheid rondom die doelwitte wat met verandering beoog word;
- \* swak kommunikasie voor en tydens die verandering;
- \* die ontwikkeling van teensin in die wyse waarop verandering geïnisieer word;
- \* onbetrokkenheid van individue by die veranderingsproses;  
en
- \* die ontwikkeling van 'n gevoel dat die werksinsette nie die verandering regverdig nie.

Voorafgaande faktore dui daarop dat weerstand teen verandering ontstaan wanneer 'n persoon se basiese behoeftes ten opsigte van sekuriteit en werksbevrediging bedreig word.

Maeliea (in Sergiovanni, 1987:281) wys daarop dat alhoewel daar individuele verskille onder onderwysers ten opsigte van verandering kan bestaan, daar vier universele behoeftes is wat weerstand teen verandering kan laat ontstaan:

- \* 'n behoefte ten opsigte van duidelike verwagtings wat geskep word;
- \* 'n behoefte aan sekerheid rondom die toekoms;
- \* 'n behoefte aan sosiale interaksie;
- \* 'n behoefte aan beheer oor die werksomgewing en werksgebeure.

Die intensiteit waarmee die onderwyser, ouer en leerling die vier universele behoeftes ervaar, gaan bepaal in watter mate daar weerstand teen verandering gaan wees. Hoe groter die intensiteit, hoe groter die weerstand teen verandering (Sergiovanni, 1987:281).

Volgens Torrington en Weightman (1989:85-86) is verandering vir sommige onderwysers en ouers 'n uitdagende en bevredigende ervaring, maar vir ander skep dit 'n vreesaanjaende onsekerheid. Die wyses waarop verandering en die weerstand teen verandering ervaar word, kan in die volgende vier kategorieë geklassifiseer word (Torrington & Weightman, 1989:86):

- \* Misbruik/magteloosheid. In hierdie geval word die verandering gewoonlik van buite geïnisieer. In die proses verloor die betrokkenes hulle sekuriteit, omdat hulle 'n gevoel kry dat hulle beheer verloor oor dit wat hulle in staat is om te hanteer. In hierdie geval is daar sprake van instituering van verandering, met ander woorde, implementering van verandering deur die burokrasie.
  
- \* Aanpassing. Hier is daar sprake dat die betrokkenes, dit wil sê die onderwysers, ouers en leerlinge, hulle gesindheid moet verander en nuwe gesindhede moet openbaar op aandrang van ander persone se aansporing moet openbaar. 'n Voorbeeld van weerstand teen verandering wat as gevolg van 'n vrees vir aanpassing ontstaan, is onderwysers wat vervroegde pensioen aanvaar omdat hulle vertroue gegrond is op die huidige waardes, norme en stelsel wat aan hulle bekend is en dat 'n nuwe stelsel aanpassing gaan verg.
  
- \* Groei en ontwikkeling. Dit word ervaar omdat die voordele vir die individuele onderwyser, ouer of leerling 'n groter mate van ervaring van kompetensie, selfverwesenliking en bereiking van sukses bring. Alhoewel die individu op aandrang van andere kan reageer om verandering te aanvaar, lê die middelpunt van aanvaarding van die verandering in die individu self.



Bevordering, sekondering of verskuiwing na 'n ander skool en die verandering aan die pligtetaat van 'n onderwyser, bied in alle opsigte geleenthede om met verandering te groei en te ontwikkel. Wanneer daar groei is, sal die weerstand teen verandering verminder of selfs verdwyn.

- \* Kreatiwiteit. Elke individu word persoonlik die geleentheid gebied om kreatief in die proses van verandering deel te neem. Sodanige deelname dien as een van die mees fundamentele dryfvere om weerstand teen verandering te verminder. Die meeste onderwysers verwys in die gewone gesprekforum met trots na aspekte waar hulle ten opsigte van verandering in hulle loopbane kreatief kon optree.

Weerstand teen verandering kan in terme van die vier ervarings wat hierbo genoem word, soos volg realiseer: In die eerste geval sal die meeste persone weerstand teen die beoogde verandering opbou. Die tweede geval sal minder onsekerheid en dus minder weerstand teen verandering bring. In die derde geval sal die betrokkenes die verandering makliker aanvaar en implementeer. In die laaste instansie behoort daar nie weerstand teen verandering te wees nie omdat die inisiëring van die verskillende veranderings op kreatiewe wyse deur individue binne die skoolgemeenskap geskep is (vgl. Torrington & Weightman, 1989:86).

Soos reeds genoem, word verandering deur individue geïnisieer en nie deur instansies nie. Daarom is dit nodig om vervolgens na die rol van veranderingsagente te kyk of te wel die individue wat verandering institueer en fasiliteer.

### **3.6.3 Verandering word bewerkstellig deur veranderingsagente**

#### **3.6.3.1 Die skoolhoof as veranderingsagent**

In die literatuur oor verandering verwys verskillende outeurs na die skoolhoof as veranderingsagent (vgl. Dull, 1981:71); Kimbrought & Burkett, 1990:130; Sergiovanni, 1987:286). As veranderingsagent word van die skoolhoof verwag om verandering te inisieer, te fasiliteer en te implementeer. Politici, ouers en die sakewêreld het almal die verwagting dat die skool verantwoordelikheid moet aanvaar vir verandering ten einde die bestaande stelsel te verbeter (vgl. Kimbrought & Burkett, 1990:130). Hierdeur word druk op die skoolhoof geplaas om verandering in die skool te fasiliteer deur as veranderingsagent op te tree. Om as veranderingsagent op te tree, moet die skoolhoof die volgende aspekte fasiliteer (Dull, 1981:71):

- \* die bepaling van die doelwitte van wat met die verandering beoog word;
  
- \* die bepaling van prosedures en metodes wat met die implementering van verandering gebruik kan word;

- \* die bestudering van die nodige relevante literatuur wat verband hou met die beoogde verandering; en
- \* skakeling met ander skoolhoofde wat alreeds kennis dra en ondervinding het van die beoogde verandering.

As dit van die skoolhoof as veranderingsagent verwag word om die bogenoemde aspekte te fasiliteer, sal dit addisionele insette van hom verg en sal hy gevolglik harder moet werk (vgl. Kimbrought & Burkett, 1990:130).

By die fasilitering van verandering is elke onderwyser se mening rakende die beoogde veranderings van belang. Daarom is die skoolhoof aangewese op die menings en insette wat die onderwysers lewer (vgl. Rutherford, Hord & Thurber, 1984:30). Hierdie insette van onderwysers bevestig dat die skoolhoof as fasiliteerder van verandering ook van ander fasiliteerders as veranderingsagente gebruik kan maak.

### **3.6.3.2 Ander veranderingsagente**

Volgens Hall (1988:55) blyk dit onteenseglik uit navorsing dat skoolhoofde, ongeag van hulle fasiliteringstyl (kyk 3.6.3), deur nog 'n fasiliteerder, wat 'n hele aantal ingrypings maak, bygestaan word. Hierdie "ontdekking" van die sogenaamde tweede veranderingsagent het nuwe lig gewerp op hoe die fasilitering van verandering binne 'n organisasie plaasvind.

Die tweede veranderingsagent doen egter nie afbreuk aan die belangrikheid van die rol wat die skoolhoof as fasiliteerder van verandering speel nie (Hord, Siegelbauer & Hall, 1984:89). Wat dit wel bevestig, is dat daar onderwysers op 'n personeel is wat hulleself onderskei as individue wat deur middel van hulle insette 'n invloed uitoefen op die fasilitering van verandering.

Uit navorsing blyk dit ook dat die tweede fasiliteerder nie noodwendig 'n persoon hoef te wees wat 'n bevorderingspos, soos byvoorbeeld adjunkhoof, beklee nie. Die tweede fasiliteerder kan enigeen op die personeel wees wat 'n invloed op die fasilitering van verandering kan uitoefen. Een rede is dat die adjunkhoof eerder die rol wat die skoolhoof as fasiliteerder van verandering speel, deel en ondersteun as om die rol van 'n tweede fasiliteerder te speel (Hall, 1988:55).

Die enigste vereiste wat aan die tweede fasiliteerder as veranderingsagent gestel word, is dat die persoon entoesiasme oor die beoogde verandering sal openbaar en aanvaarbaar by die res van sy kollegas moet wees en verder oor die nodige vaardighede moet beskik om verandering te help fasiliteer. Daar bestaan egter by skoolhoofde met 'n respondeerstyl 'n uitsondering op die reël in verband met 'n tweede fasiliteerder of veranderingsagent. (kyk 3.6.3.1) (Hall, 1988:55).

Skoolhoofde met 'n respondeerstyl maak baie meer ingrypings as skoolhoofde wat ander fasiliteringstyle openbaar. Omrede die skoolhoof met 'n respondeerstyl meer ingrypings maak skep hy minder ruimte vir ander kollegas om as tweede fasiliteerder of veranderingsagent op te tree.

Die feit dat daar veranderingsagente by verandering betrokke is, impliseer voorts dat verandering bestuur kan word.

#### **3.6.4 Verandering kan bestuur word**

Verandering word deur evolusie, revolusie of sistematiese ontwikkeling teweeggebring. Volgens Dull (1981:71) word voorkeur aan sistematiese ontwikkeling verleen as daar verandering in die onderwyssituasie moet plaasvind, omdat dit 'n groter mate van sekuriteit vir sukses inhou.

Hierdie sistematiese verandering moet tred hou met tegnologiese en ander veranderings binne die gemeenskap (Kimbrought & Burkett, 1990:128). Indien daar nie met verandering binne die gemeenskap tred gehou word nie, sal sistematiese verandering binne die skoolopset moeilik realiseer. Sistematiese verandering noodsaak dat daar 'n eerste stap geneem word om verbetering deur middel van verandering teweeg te bring. So 'n stap sal beteken dat 'n behoeftebepaling gemaak moet word om te bepaal wat verbeter wil word (vgl. Kimbrought & Burkett, 1990:134).

Wanneer so 'n bepaling gemaak word, is dit nodig om vas te stel watter komponente in die sistematiese beplanning van verandering ter sprake is.

Die sistematiese beplanning en die suksesvolle implementering van verandering stel bepaalde eise aan die skoolhoof en sy mede-onderwysleiers (Basson, 1990:679). Een van die eise is dat daar duidelik tussen die verskillende fases van verandering onderskei moet word (Basson, 1990:502).

### **3.6.5 Implementeringsfases van verandering**

Alvorens met die implementeringsfase begin kan word, moet die skoolhoof en die ander veranderingsagente hulself eers deeglik oriënteer ten opsigte van die beoogde verandering.

Torrington en Weightman (1989:90) gee 'n aantal vrae wat die fasiliteerders van verandering hulself kan afvra alvorens die verskillende fases van verandering begin word, te wete:

- \* Wat is die huidige toedrag van sake en op welke wyse het dit ontstaan?
- \* Hoekom is die situasie problematies?
- \* Op watter wyse kan dit anders wees?
- \* Watter faktore sal verhoed dat verandering kan plaasvind en watter faktore kan help om dit teen te werk?

- \* As daar veranderings gemaak word, wie word daardeur geraak?
  
- \* Wat sal die betrokkenes by die beoogde veranderings se reaksies op die veranderings wees?
  
- \* Wat sal die vertrekpunt wees?

Om verandering suksesvol te implementeer, is die vertrekpunt baie belangrik. Verandering is nie 'n gelykmatige proses nie - die implementering daarvan wissel in intensiteit (Carlson & Awkerman, 1991:74-75).

Wanneer antwoorde op die vrae rakende keuses, probleme, oplossing en deelname aan verandering verkry is en die vertrekpunt bepaal is, moet die beoogde verandering op die doeltreffendste wyse aan die betrokkenes by verandering gekommunikeer word.

Die doeltreffende wyse waarmee verandering aan die betrokkenes gekommunikeer kan word is om verandering in fases te implementeer. Daar is drie fases waarvolgens verandering geïmplementeer kan word, naamlik:

- \* Fase 1 - Die voor-implementeringsfase
- \* Fase 2 - Die implementeringsfase
- \* Fase 3 - Die na-implementeringsfase

Hierdie fases word volledig in 4.5.2 bespreek.

### **3.6.6 Spesifieke faktore laat verandering slaag of misluk**

Outeurs soos Knoop (1987:16); De Villiers (1989:10); Ornstein en Hunkins (1988:14-15); Walker en Vogt, (1987:44) en Virgilio en Virgilio (1984:348) is dit eens dat geen verandering in 'n skool suksesvol sal wees sonder die positiewe en aktiewe steun van die onderwyserskorps nie. As die onderwyserskorps egter hulle steun aan die veranderingsproses gee, moet daar steeds geleenthede vir personeelontwikkeling gebied word. Benewens personeelontwikkeling moet die professionaliteit van die onderwyser ook erkenning geniet.

Baily (1982::103) is van mening dat alle onderwysers, ongeag hulle posisie in die hiërargiese struktuur, almal deel is van 'n "fair-minded profession elite" en daarom deel kan hê om gesamentlik oor verandering te kan besluit.

Hughes, Ribbens en Thomas (1985:460) sê in hierdie verband dat gesamentlike besluitneming een van die kragtigste strategieë is om onderwysers te oriënteer om nie weerstand teen verandering op te bou nie.

Volgens Leithwood en Montgomery (1984:75) bestaan daar redes waarom verandering in skole misluk. Die volgende is redes wat deur onderwysers en skoolhoofe self aangevoer word (Leithwood & Montgomery, 1984:74):



Eerstens is onderwysers van mening dat skoolhoofde se pogings tot verandering misluk omdat:

- \* skoolhoofde 'n gebrek aan kennis en inligting aangaande die beoogde veranderings het;
- \* skoolhoofde nie almal dieselfde professionele opleiding gehad het nie;
- \* skoolhoofde 'n gebrek aan intrinsieke motivering het;
- \* skoolhoofde nie indiensopleiding in verband met beoogde veranderings verskaf nie;
- \* skoolhoofde nie aan personeel die geleentheid bied om deel te neem en deel te hê aan die beplanning van verandering nie;
- \* skoolhoofde die outonomieit van personeel nie erken nie.

Redes wat deur skoolhoofde aangevoer word waarom hulle self onsuksesvol is in die implementering van verandering, is die volgende (Leithwood & Montgomery, 1984:75):

- \* twyfelagtigheid - onduidelike verwagtinge wat gekoester word en konflik rondom verantwoordelikhede;

- \* kompleksiteit - watter personeellede aan watter take rakende die veranderingsproses toegewys moet word;
- \* 'n beperkte of foutiewe siening van die wyse waarop die skoolstelsel funksioneer en wat die skoolhoof se rol daarin is;
- \* 'n gebrek aan administratiewe kennis en gebrekkige leierskap.

Laasgenoemde gedagte, te wete gebrekkige leierskap, word ook deur Carlson en Awkerman (1990:55) ondersteun. 'n Gebrek aan beplanning, wat verhoed dat sinvolle verandering geïmplementeer word, vererger die las op onderwysers. Rossman, (in Carlson & Awkerman, 1990:55) redeneer dat 'n gebrek aan beplanning en die oormatige werklas maar net gedeeltelik verantwoordelik is vir verandering wat nie suksesvol geïmplementeer word nie. Ander redes wat aangevoer word vir die onsuksesvolle implementering van verandering word aan een-beste-metode oplossings gewy.

Voorbeelde hiervan is die volgende (Sergiovanni, 1987:278):

- \* Veranderingsagente lê klem slegs op die sosiale en politieke konteks waarin die skool funksioneer, ten einde die nodige steun vir die beoogde verandering te kry.

- \* Veranderingsagente lê slegs klem op 'n gunstige skoolklimaat, ten einde interpersoonlike steun vir verandering te kry.
- \* 'n Derde groep plaas die klem op die individu en sy aanleg, fases van betrokkenheid by die beoogde verandering en die faktore wat verband hou met die weerstand teen verandering.
- \* 'n Laaste groep se aandag is primêr toegespits op die werk van die onderwyser om sodoende die onderwyser se gedrag en optrede te probeer manipuleer om sodoende seker te maak dat verandering suksesvol geïmplementeer word.

Al die metodes wat hier genoem is, is belangrik, maar nie as een-beste-metode vir die implementering van verandering nie. Die milieu waarin verandering moet plaasvind, is te kompleks vir die aanwending van slegs een-beste-metodes om verandering te implementeer.

### **3.7 SAMEVATTING**

In hoofstuk 3 is aangetoon dat verandering deur kragte teweeggebring word en in fases geskied. Verder is aangetoon dat verandering oor bepaalde eienskappe beskik, en dat verandering bestuur kan word. Verandering word ook bewerkstellig deur veranderingsagente.

Die veranderings aan die onderwysstelsel gaan as gevolg van die multikulturele diversiteit van die breë Suid-Afrikaanse gemeenskap, hoë eise aan die verskillende veranderingsagente stel. Hierdie veranderingsagente - wat ook die skoolhoof insluit - sal 'n bepalende rol speel in hoe suksesvol die verandering gefasiliteer gaan word. Om hierdie rede word daar in hoofstuk vier indringend gekyk na die rol van die skoolhoof as fasiliteerder van verandering.