

Strategieë vir die bestuur van weerstand teen verandering

by opvoeders in skole

A van Wyk

10752889

Proefskrif voorgelê vir die graad

Philosophiae Doctor

in

Onderwysbestuur

aan die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit

Promotor: Prof PC van der Westhuizen

Medepromotor: Dr HJ van Vuuren

September 2012

DANKBETUIGINGS

Aan God al die eer en lofprysing vir die voorreg om te kon skryf in U naam.

Ek betuig my dankbaarheid aan die volgende persone en instansies:

- My promotor prof PC van der Westhuizen vir sy uitstekende leiding, insig en geduld met my;
- My medepromotor dr HJ van Vuuren vir sy hulp en aanmoediging toe ek moedeloos was;
- Prof LW Meyer vir sy advies met die ontleding van die statistiese data;
- Mev E Fourie en dr SM Ellis van die Statistiese Konsultasiediens van die Noordwes-Universiteit, Potchefstroomkampus, vir die verwerking van en hulp met die statistiese data;
- Die voortreflike diens van die personeel van die Ferdinand Postma Biblioteek vir hulp met die opspoor van relevante bronne;
- Mev C van der Walt vir die taalversorging van die proefskrif;
- Me AGS Coetzee vir die versorging van die bibliografie;
- Mnr PJ Reynecke vir die tegniese uitleg van die bladsye van die proefskrif;
- Dr WN Nel vir aanmoediging en die verlening van huisvesting tydens die laaste fase van my studie;
- Die Noord-Kaapse Departement van Basiese Onderwys vir toestemming om die ondersoek in skole te kon uitvoer;
- Die skoolhoofde en onderwysers van die vyf streke in die Noord-Kaap Provinsie wat die vraelyste ingevul het;
- Die Noord-Kaapse Plattelandse Verdere Onderwys- en Opleidingskollege: Uppingtonkampus vir verlof aan my toegestaan en die gebruik van hulpbronne;
- Kollegas van die Noord-Kaapse Plattelandse Verdere Onderwys- en Opleidingskollege vir hulle deurlopende belangstelling;
- My vrou Esmé en my kinders Joaneil, Aubin, Ashley en Alicia vir hulle belangstelling en geduld tydens my studie.

OPSOMMING

Strategieë vir die bestuur van weerstand teen verandering by opvoeders in skole

Sleutelwoorde: *resistance to change; schools, management of resistance to change in schools, school culture; school climate; weerstand teen verandering in skole; die bestuur van weerstand teen verandering in skole; skoolklimaat; skoolkultuur.*

- Navorsingsprobleem

Die navorsing is gelei deur die volgende probleemvraag: *Watter strategieë kan vir die skoolhoof ontwikkel word om die bestuur van weerstand teen verandering by opvoeders in skole te beperk?*

- Navorsingsdoelwitte

Die doel met die navorsing, weens die voorafgaande probleemvraag, was om eerstens die aard van die navorsingsvraagstuk, naamlik *weerstand teen verandering*, te bepaal. Tweedens is die faktore wat aanleiding kon gee tot die navorsingsonderwerp, naamlik *weerstand teen verandering*, teoreties bepaal. Derdens is daaraan die hand van 'n vraelys ondersoek by skole ingestel na watter faktore en in watter mate dit rakende die teorie 'n rol by weerstand teen verandering in skole speel. Ten laaste, met die doel om die vierde doelwit te bereik is strategieë na aanleiding van die bevindinge wat uit die ondersoek in skole voortgespruit het, vir die skoolhoof opgestel vir die bestuur van weerstand teen verandering by opvoeders in skole.

- Navorsingsmetodologie

In dié navorsing is die kwantitatiewe en die kwalitatiewe navorsingsbenaderings gevolg. Die navorsingsmetode was egter eerder kwantitatief as kwalitatief van aard, met die fokus op die post-positivistiese paradigma. 'n Posvraelys is aangewend om data van die respondente te verkry waarna die data aan die hand van statistiese tegnieke soos frekwensie-analises, *t-toetse* en ANOVA's ontleed is. Die kwalitatiewe navorsingsmetodologie is in 'n mindere mate gebruik waar slegs een oopeinde-vraag

aan respondente gestel is. Die rasionaal vir die insluiting van die oopeinde-vraag was om bykomende inligting van die respondente af te verkry, wat met behulp van die ATLAS.ti-sagteware-rekenaarprogram gekodeer is.

- Ontwikkeling van bestuurstrategieë

Die ontwikkeling van bestuurstrategieë vir die skoolhoof om weerstand by onderwysers in skole te beperk is voorafgegaan deur 'n intensiewe literatuuroorsig en 'n empiriese ondersoek. Voortspruitend uit die literatuuroorsig, het spesifieke vrae uitgekristalliseer wat in die posvraelys aan die respondente vervat is. In bestudering van die data, na ontleding, is bepaalde bestuurstrategieë aan die skoolhoof voorgestel om sy of haar skool op 'n optimale wyse te kan bestuur. Drie belangrike vereistes, naamlik doelwitstelling, aksiestappe en evaluering is aan die bestuurstrategieë vir die skoolhoof gekoppel.

- Hoofbevindinge

- Bevindinge ten opsigte van die aard van weerstand teen verandering;
- Bevindinge ten opsigte van die faktore wat 'n rol speel by weerstand teen verandering;
- Bevindinge ten opsigte van die faktore en die mate waarin dit 'n rol speel by weerstand teen verandering;
- Bevindinge ten opsigte van die verskille tussen die skoolhoofde en die onderwysers se sieninge van die bestuur van weerstand teen verandering in skole;
- Bevindinge ten opsigte van die verwantskap tussen spesifieke biografiese veranderlikes en die skoolhoofde se bestuur van weerstand teen verandering;
- Bevindinge rakende 'n kwalitatiewe metode ('n oopeinde-vraag), en verdere faktore te bepaal wat 'n rol speel by weerstand teen verandering.

- Aanbevelings

Ter opsomming is aanbeveel dat onderwysers deeglik geken moet word wanneer verandering in skole plaasvind. 'n Skoolhoofpos moet van die kandidaat verwag dat

hy/sy oor kundigheid en 'n mate van ervaring van bestuur beskik. Voorts moet die Skoolbeheerliggaam aan intensiewe opleiding, wat deur kundiges gegee word, onderwerp word om hul taak te kan bemeester. Verder moet die Departement van Provinsiale Onderwys in samewerking met die Departement van Openbare Werke die finansies vroegtydig aan skole beskikbaar stel sodat die haglike toestande van sommige skole betyds reggestel kan word. Om die probleem met vakbonde in die onderwys uit te stryk is dit nodig dat alle rolspelers hieroor moet beraadslag sodat die staanplek van elke rolspeler, insluitend dié van vakbonde, gedefinieer kan word.

- Verdere navorsing word aanbeveel rakende die volgende:

Om Skoolbeheerliggame en skoolouers in disfunksionele skole effektief by skoolaktiwiteite te betrek sodat dié skole kan presteer, en verder om vakbonde ook op so 'n wyse te betrek dat beter samewerking ter wille van effektiewe onderwys kan plaasvind.

SUMMARY

Strategies for managing resistance to change in schools by educators

Key words: *resistance to change; schools, management of resistance to change in schools, school culture; school climate; resistance to change in schools; the management of resistance to change in schools; school climate; school culture.*

- Research problem

This research was conducted around the following research question: *Which strategies can be developed for the school principal to minimise resistance to change by educators in schools?*

- Research aims

The first aim of the research was to determine the nature of resistance to change. Secondly, the aim was to theoretically determine which factors give rise to resistance to change. Thirdly, a questionnaire was used to determine which factors and to what extent they play a role in resistance to change in schools. Finally, in pursuance of a fourth aim, strategies were developed for the school principal to manage educators' resistance to change in schools, in accordance with the findings of the survey.

- Research methodology

In the research a quantitative as well as a qualitative approach was followed. However, the survey was rather quantitative than qualitative in nature, with a post-positive worldview. As mentioned earlier, a questionnaire was used to get the data from the participants where the analysing of it was done with statistical techniques such as frequency analyses, t-tests and ANOVA's. Also mentioned earlier, the qualitative research methodology was used to a little extent with an open ended question. The rationale for including the open ended question was to get additional information from the

respondents. These data were decoded with the ATLAS.ti-software computerprogramme.

- Developing management strategies

Developing management strategies for the school principal to minimise resistance to change in schools was made possible with a literature review and an empirical investigation. Certain information obtained from the literature review was used as questions in the questionnaire. After having interpreted and analysed the data from the responses, management strategies were proposed to be used as strategies for the school principal to manage his or her school optimally. For the strategies to be effective, three important prerequisites were linked to them, namely, aims, action steps and evaluation.

- Main findings

- Findings with regard of resistance to change;
- Findings with regard to factors that give rise to resistance to change;
- Findings with regard to the factors and to what extent they play a role in resistance to change;
- Findings with regard to the differences in the views of school principals and teachers on the management of resistance to change;
- Findings with regard to the relationship between the biographical variables and the management of resistance to change;
- Findings with regard to the qualitative method (open-ended question) and further factors which play a role in resistance to change.

- Recommendations

It was recommended that teachers be involved when change is introduced at schools. It was also recommended that when a post of a principal is advertised, the candidate must have expertise in management and also experience in the running of a school. The School Governing Body must also undergo intensive training given by professionals for their job at the school. Furthermore is it recommended that the Department of

Provincial Education together with the Department of Public works avail the finance of schools in time so that the bad conditions of schools can be rectified. To sort out the problem of labour unions in education, it is imperative that all role-players, including labour unions, meet to sort out every role player's role in education.

- Further research is recommended on the following:

To involve the SGB and school parents effectively in school activities to help dysfunctional schools excel in education, and furthermore to also involve the trade unions to such an extent that better co-operation for the sake of effective education can take place.

VERKLARINGS

- Verklaring 1 Verklaring van die Taalversorger, Mev. C. van der Walt
- Verklaring 2 Verklaring van die Statistiese Konsultasiediens van die Noordwes-
Universiteit – Potchefstroomkampus
- Verklaring 3 Verklaring van Me. AGS Coetsee vir die versorging van die
bronnelys

INHOUDSOPGAWE

DANKBETUIGINGS	i
OPSOMMING	ii
SUMMARY	v
VERKLARINGS	viii
INHOUDSOPGAWE	ix
LYS VAN TABELLE	xxviii
LYS VAN FIGURE	xxxii
LYS VAN BYLAES	xxxiv
HOOFSTUK 1: ORIËTERING	
1.1 INLEIDING	1
1.2 PROBLEEMSTELLING	1
1.2.1 Navorsingsvraag	1
1.2.2 Rasionaal en motivering	1
1.3 NAVORSINGSDOELWITTE	5
1.4 TEORETIESE VERTREKPUNTE	6

1.5	NAVORSINGSMETODES	8
1.5.1	Literatuurstudie.....	8
1.5.2	Kwantitatiewe ondersoek.....	8
1.5.2.1	Meetinstrument.....	8
1.5.2.2	Studiepopulasie.....	9
1.5.2.3	Statistiese verwerking	9
1.6	KWALITATIEWE AFDELING	9
1.7	HOOFSTUKINDELING	10
1.8	ETIESE ASPEKTE	10
1.9	SAMEVATTING	10

HOOFSTUK 2: DIE AARD VAN WEERSTAND TEEN VERANDERING

2.1	INLEIDING	11
2.2	OMSKRYWING VAN RELEVANTE BEGRIPPE	12
2.2.1	Verandering.....	12
2.2.2	Transformasie	15
2.2.3	Konflik	18
2.2.3.1	Soorte konflik.....	18
2.2.3.2	Oorsake van konflik.....	20
2.2.3.3	Samevattend	21

2.3	KONTEKSTUALISERING: DIE VERANDERENDE ONDERWYSLANDSKAP	23
2.3.1	Veranderinge aan bestaande stelsels, gewoontes, praktyke en strukture in die onderwys.....	23
2.3.2	Nie-veranderinge aan bestaande stelsels, gewoontes, praktyke en strukture in die onderwys.....	27
2.3.3	Gevolgtrekking	32
2.4	WEERSTAND TEEN VERANDERING AS TIPIESE VERSKYNSEL IN ONDERWYSORGANISASIES	33
2.5	WEERSTAND AS DEEL VAN DIE VERANDERINGSPROSES.....	34
2.6	VLAKKE VAN WEERSTAND	36
2.7	REAKSIES OF OPTREDES VAN INDIVIDUE TYDENS WEERSTAND TEEN VERANDERING	38
2.8	DIE AARD VAN WEERSTAND TEEN VERANDERING.....	39
2.8.1	Reaksionêre weerstand teen verandering	39
2.8.2	Revolusionêre weerstand teen verandering	41
2.8.3	Gevolgtrekking	43
2.9	TIPES WEERSTAND TEEN VERANDERING	45
2.9.1	Passiewe weerstand teen verandering.....	45

2.9.2	Aktiewe weerstand teen verandering	47
2.9.3	Aggressiewe weerstand teen verandering.....	49
2.9.4	Gevolgtrekking	52
2.10	VOORDELE EN NADELE VAN WEERSTAND TEEN VERANDERING	52
2.10.1	Voordele van weerstand teen verandering	52
2.10.2	Nadele van weerstand teen verandering.....	56
2.10.3	Gevolgtrekking	59
2.11	SINTESE VAN WEERSTAND TEEN VERANDERING.....	59
2.12	SAMEVATTING	60

**HOOFSTUK 3: FAKTORE WAT 'N ROL SPEEL BY WEERSTAND
TEEN VERANDERING**

3.1	INLEIDING	62
3.2	KATEGORISERING VAN FAKTORE DEUR OUTEURS	63
3.2.1	De Villiers (1995).....	64
3.2.2	Van Huyssteen (2000).....	65
3.2.3	Coetsee (2003).....	67
3.2.4	Van der Westhuizen en Theron (2007)	68

3.2.5	Wirth (2009).....	69
3.2.6	Gevolgtrekking	70
3.3	SISTEMIESE FAKTORE WAT 'N ROL SPEEL BY WEERSTAND TEEN VERANDERING	73
3.3.1	Gebrekkige ondersteuning en begeleiding	74
3.3.2	Nuttelose verandering	76
3.3.3	Ontoereikende kommunikasie	76
3.3.4	Skoolklimaat en –kultuur	77
3.3.5	Bestuurstyl van die skoolhoof.....	79
3.3.6	Tydsberekening.....	80
3.3.7	Vorige ervaring van verandering	81
3.3.8	Sintese	82
3.4	OMGEWINGSFAKTORE WAT 'N ROL SPEEL BY WEERSTAND TEEN VERANDERING	83
3.4.1	Kultuur en waardes	83
3.4.2	Tegnologie.....	84
3.4.3	Politiese faktore	84
3.4.4	Sintese	85

3.5	PERSOONLIKHEIDSFAKTORE WAT 'N ROL SPEEL BY WEERSTAND TEEN VERANDERING	86
3.5.1	Psigologiese faktore	86
3.5.2	Voorkeur vir lae vlakke van stimulasie en vernuwing	87
3.5.3	Homeostase	89
3.5.4	Ongeduldigheid tydens die interim periode van verandering	89
3.5.5	Vrees vir verandering	89
3.5.6	Wil nie maklik eie siening prysgee nie	90
3.5.7	Persepsie van die status quo	91
3.5.8	Natuurlike behoefte om aanvaarbaar vir ander te wees	92
3.5.9	Sintese	93
3.6	PROSESFAKTORE WAT 'N ROL SPEEL BY WEERSTAND TEEN VERANDERING	94
3.6.1	Verlies van persoonlike keuses en waardes tydens die verandering	94
3.6.2	Gebrekkige kapasiteit en vaardighede ten opsigte van die verandering	94
3.6.3	Gebrekkige kennis en begrip van die verandering	95

3.6.4	Infrastruktuur	96
3.6.5	Druk.....	96
3.6.6	Deurlopende en verwarrende verandering	97
3.6.7	Sintese	97
3.7	WERKSAKTORE WAT 'n ROL SPEEL BY WEERSTAND TEEN VERANDERING	98
3.7.1	Gebrekkige erkenning en vergoeding.....	99
3.7.2	Oormatige werkslading.....	99
3.7.3	Verlies van status en sekuriteit.....	100
3.7.4	Portuurdruk.....	101
3.7.5	Kompetisie.....	101
3.7.6	Intra- en interrolkonflik	102
3.7.7	Sintese	102
3.8	BESTUURSAKTORE WAT 'N ROL SPEEL BY WEERSTAND TEEN VERANDERING	104
3.8.1	Verlies van mag.....	104
3.8.2	Tradisionele gewoontes en gebruike	105
3.8.3	Wantroue in die veranderingsproses	107

3.8.4	Deelname	108
3.8.5	Vaardighede om weerstand te bestuur.....	108
3.8.6	Sintese	109
3.9	SAMEVATTING	110

HOOFSTUK 4: NAVORSINGSBENADERING, -STRATEGIE EN - METHODOLOGIE

4.1	INLEIDING	113
4.2	NAVORSINGSBENADERING EN –STRATEGIE.....	113
4.2.1	Algemeen	113
4.2.2	Kwantitatiewe navorsingsbenadering	114
4.2.2.1	Positivistiese benadering.....	117
4.2.2.2	Post-positivistiese benadering.....	118
4.2.3	Kwalitatiewe benadering.....	120
4.3	KWANTITATIEWE FASE	122
4.3.1	Die data-insamelingsinstrument	122
4.3.2	Konstruksie van die vraelys.....	124
4.3.2.1	Afsonderlike vraelyste aan deelnemers.....	124

4.3.2.2	Dekbrief.....	124
4.3.2.3	Instruksies	125
4.3.2.4	Loodsondersoek.....	127
4.3.3	Geldigheid van die vraelys	127
4.3.3.1	Sigsgeldigheid	127
4.3.3.2	Inhoudgeldigheid.....	128
4.3.4	Betroubaarheid van die vraelys	128
4.3.4.1	Metodes van betroubaarheid.....	129
4.3.4.2	Interne betroubaarheid	129
4.3.5	Data insamelingsprosedures.....	130
4.3.6	Studiepopulasie en steekproef	131
4.3.6.1	Studiepopulasie.....	131
4.3.6.2	Steekproef.....	132
4.3.6.3	Response van skoolhoofde	132
4.3.6.4	Response van onderwysers	134
4.3.7	Analise van data.....	135
4.4	KWALITATIEWE FASE.....	136
4.5	ETIESE SAKE.....	137
4.6	SAMEVATTING	138

HOOFSTUK 5: RESULTATE

5.1	INLEIDING	139
5.2	ALGEMENE INLIGTING	139
5.2.1	Algemene (biografiese) inligting ten opsigte van die Skoolhoofde	140
5.2.2	Sintese	146
5.2.3	Algemene inligting ten opsigte van die onderwysers	146
5.2.4	Sintese	152
5.3.	KWANTITATIEWE DATA: FAKTORE WAT AANLEIDING GEE TOT WEERSTAND TEEN VERANDERING	153
5.3.1	Opmerking	153
5.3.2	Aspekte wat by skoolhoofde aanleiding gee tot weerstand teen verandering	154
5.3.2.1	Sistemiese aspekte wat by skoolhoofde aanleiding gee tot weerstand teen verandering	154
5.3.2.2	Omgewingsaspekte wat by skoolhoofde aanleiding gee tot weerstand teen verandering	158
5.3.2.3	Persoonlikheidsaspekte wat by skoolhoofde aanleiding gee tot weerstand teen verandering	162

5.3.2.4	Prosesaspekte wat by skoolhoofde aanleiding gee tot weerstand teen verandering	165
5.3.2.5	Werksaspekte wat by skoolhoofde aanleiding gee tot weerstand teen verandering	168
5.3.2.6	Bestuursaspekte wat by skoolhoofde aanleiding gee tot weerstand teen verandering	170
5.3.2.7	Sintese	173
5.3.3	Aspekte wat by onderwysers aanleiding gee tot weerstand teen verandering	173
5.3.3.1	Sistemiese aspekte wat by onderwysers aanleiding gee tot weerstand teen verandering	173
5.3.3.2	Omgewingsaspekte wat by onderwysers aanleiding gee tot weerstand teen verandering	176
5.3.3.3	Persoonlikheidsaspekte wat by onderwysers aanleiding gee tot weerstand teen verandering	177
5.3.3.4	Prosesaspekte wat by onderwysers aanleiding gee tot weerstand teen verandering	179
5.3.3.5	Werksaspekte wat by onderwysers aanleiding gee tot weerstand teen verandering	180
5.3.3.6	Bestuursaspekte wat by onderwysers aanleiding gee tot weerstand teen verandering	181

5.3.3.7	Sintese	182
5.4	VERSKILLE TUSSEN SKOOLHOOFDE EN ONDERWYSERS TEN OPSIGTE VAN FAKTORE WAT 'N ROL SPEEL BY WEERSTAND TEEN VERANDERING: KWANTITATIEWE DATA	183
5.4.1	Verskille tussen die skoolhoofde en onderwysers ten opsigte van items wat met sistemiese faktore verband hou.....	185
5.4.2.	Verskille tussen die skoolhoofde en onderwysers ten opsigte van items wat met omgewingsfaktore verband hou.....	192
5.4.3	Verskille tussen die skoolhoofde en onderwysers ten opsigte van items wat met persoonlikheidsfaktore verband hou.....	195
5.4.4	Verskille tussen die skoolhoofde en onderwysers ten opsigte van items wat met prosesfaktore verband hou.....	199
5.4.5	Verskille tussen die skoolhoofde en onderwysers ten opsigte van items wat met werksfaktore verband hou	202
5.4.6	Verskille tussen die skoolhoofde en onderwysers ten opsigte van items wat met bestuursfaktore verband hou	203
5.5	DIE VERBAND TUSSEN BIOGRAFIESE VERANDERLIKES EN DIE FAKTORE WAT 'N ROL SPEEL BY WEERSTAND TEEN VERANDERING: KWANTITATIEWE DATA.....	206

5.5.1	Die verband tussen geslag en die faktore wat 'n rol speel by weerstand teen verandering	206
5.5.2	Die verband tussen die ligging van die skool en die faktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering	207
5.5.3	Die verband tussen ras en die verskillende faktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering	208
5.5.3.1	Die verband tussen die ras van die skoolhoof en die faktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering	208
5.5.3.2	Die verband tussen ras en die verskillende faktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering	210
5.5.4	Die verband tussen die klassifikasie van skool en die verskillende faktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering	212
5.5.4.1	Skoolhoofde	212
5.5.4.2	Onderwysers	213
5.5.5	Die verband tussen ander biografiese veranderlikes en faktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering	214
5.5.5.1	Die verband tussen ander biografiese veranderlikes en die verskillende faktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering (Skoolhoofde)	214
5.5.5.2	Die verband tussen ander biografiese veranderlikes en die verskillende faktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering (Onderwysers)	217

5.6	BEVINDINGE TEN OPSIGTE VAN DIE KWANTITATIEWE DATA	217
5.7	SINTESE	220
5.8	‘N ANALISE VAN DIE KWALITATIEWE DATA	221
5.8.1	Opmerking.....	221
5.8.2	'n Kwalitatiewe ontleding van die beleving van frustrasies	221
5.8.2.1	Response van die skoolhoofde	223
5.8.2.2	Response van die onderwysers	225
5.8.3	'n Kwalitatiewe ontleding van die weerstandsfaktore.....	228
5.8.3.1	Response van die skoolhoofde	229
5.8.3.2	Response van die onderwysers	230
5.9	SAMEVATTING	232
5.10	INTEGRERING VAN DIE SKOOLHOOFDE EN ONDERWYSERS SE RESPONSE TEN OPSIGTE VAN FAKTORE WAT 'n ROL SPEEL BY WEERSTAND TEEN VERANDERING VANUIT SOWEL DIE KWANTITATIEWE- AS KWALITATIEWE DATA MET DIE OOG OP DIE ONTWIKKELING VAN BESTUURSTEORIEË (HOOFSTUK 6)	233
5.10.1	Bevindinge ten opsigte van die <i>sistemiese faktore</i> wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering	234

5.10.2	Bevinding ten opsigte van die omgewingsfaktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering	234
5.10.3	Bevinding ten opsigte van die persoonlikheidsfaktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering	235
5.10.4	Bevinding ten opsigte van die prosesfaktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering	235
5.10.5	Bevinding ten opsigte van die werksfaktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering	236
5.10.6	Bevinding ten opsigte van die bestuursfaktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering	236
5.11	SAMEVATTING	236

HOOFSTUK 6: STRATEGIEË VIR DIE SKOOLHOOF VIR DIE BESTUUR VAN WEERSTAND TEEN VERANDERING BY OPVOEDERS

6.1	INLEIDING	238
6.2	BEGRIPSOMSKRYWING	238
6.2.1	'n Strategiese plan	238
6.2.1.1	Die beplanningsanalise	240
6.2.1.2	Beplanningsoperasionalisering	242

6.2.2	Strategie	243
6.2.2.1	Ontwikkeling van 'n strategie.....	244
6.2.2.2	Fases ter ontwikkeling van 'n strategie.....	244
6.2.2.3	Sintese	245
6.3	FASES IN STRATEGIE-ONTWIKKELING	246
6.4	STRATEGIEË VIR DIE SKOOLHOOF VIR DIE BESTUUR VAN WEERSTAND TEEN VERANDERING BY OPVOEDERS	248
6.4.1	Agtergrond.....	248
6.4.2	Strategieë vir die hantering van sistemiese faktore wat 'n rol speel by weerstand teen verandering.....	249
6.4.3	Strategieë vir die hantering van omgewingsfaktore wat 'n rol speel by weerstand teen verandering.....	254
6.4.4	Strategieë vir die hantering van persoonlikheidsfaktore wat 'n rol speel by weerstand teen verandering.....	259

6.4.5	Strategieë vir die hantering van prosesfaktore wat 'n rol speel by weerstand teen verandering	262
6.4.6	Strategieë vir die hantering van werksfaktore wat 'n rol speel by weerstand teen verandering	265
6.4.7	Strategieë vir die hantering van bestuursfaktore wat 'n rol speel by weerstand teen verandering	267
6.4.8	Sintese	272
6.5	SAMEVATTING	272

HOOFSTUK 7: SAMEVATTING, BEVINDINGE EN AANBEVELINGS

7.1	INLEIDING	274
7.2	SAMEVATTING	274
7.3	BEVINDINGE	277
7.3.1	Bevindinge na aanleiding van navorsingsdoelwit 1 : <i>Om die aard van weerstand teen verandering teoreties te bepaal</i> (vgl. 1.3).....	277
7.3.2	Bevindinge na aanleiding van navorsingsdoelwit 2 : <i>Om die faktore wat 'n rol speel by weerstand teen verandering, teoreties te bepaal</i> (vgl. 1.3).....	278
7.3.3	Bevindinge na aanleiding van navorsingsdoelwit 3 : <i>Om deur middel van 'n kwantitatiewe ondersoek die volgende subnavorsingsdoelwitte te bepaal</i> :	282

7.3.3.1	Watter faktore en in watter mate die faktore 'n rol speel by weerstand teen verandering (vgl. 1.3, subnavorsingsdoelwit 3.1).....	282
7.3.3.2	Verskille tussen die skoolhoofde en die onderwysers se sieninge van die bestuur van weerstand teen verandering in skole.....	285
7.3.3.3	Die verwantskap tussen spesifieke biografiese veranderlikes met die skoolhoofde se bestuur van weerstand teen verandering	287
7.3.4	Bevinding na aanleiding van navorsingsdoelwit 4 : <i>Om deur middel van 'n kwalitatiewe metode ('n oopeinde-vraag) verdere faktore te bepaal wat 'n rol speel by weerstand teen verandering</i>	288
7.3.5	Bevindinge na aanleiding van navorsingsdoelwit 5 : <i>Om strategieë vir die bestuur van onderwysers se weerstand teen verandering in skole te ontwikkel.....</i>	289
7.4	AANBEVELINGS.....	290
7.4.1	Aanbeveling 1.....	290
7.4.2	Aanbeveling 2.....	290
7.4.3	Aanbeveling 3.....	290
7.4.4	Aanbeveling 4.....	291
7.4.5	Aanbeveling 5.....	291

7.4.6	Aanbeveling 6.....	291
7.4.7	Aanbeveling 7.....	292
7.4.8	Aanbeveling 8.....	292
7.5	DIE BYDRAE VAN DIE NAVORSING TOT DIE VAKTERREIN VAN ONDERWYSBESTUUR	292
	BIBLIOGRAFIE	294

-- ♦ --

LYS VAN TABELLE

Tabel 4.1	Betroubaarheid van die posvraelys (Cronbach Alfa-koëffisiënt).....	130
Tabel 4.2	Aantal skoolhoofde van die steekproef in die Noord-Kaap Provinsie	133
Tabel 4.3	Aantal onderwysers van die steekproef in die Noord-Kaap Provinsie	134
Tabel 5.1	Frekwensies en persentasies van die biografiese inligting van skoolhoofde	140
Tabel 5.2	Frekwensies en persentasies van die biografiese inligting van die onderwysers	147
Tabel 5.3	Sistemiese aspekte wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering	154
Tabel 5.4	Omgewingsaspekte wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering	159
Tabel 5.5	Persoonlikheidsaspekte wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering	162
Tabel 5.6	Prosesaspekte wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering	165
Tabel 5.7	Werksaspekte wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering	168

Tabel 5.8	Bestuursaspekte wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering	170
Tabel 5.9	Sistemiese aspekte wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering	174
Tabel 5.10	Omgewingsaspekte wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering	176
Tabel 5.11	Persoonlikheidsaspekte wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering	178
Tabel 5.12	Prosesaspekte wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering	179
Tabel 5.13	Werksaspekte wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering	180
Tabel 5.14	Bestuursaspekte wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering	181
Tabel 5.15	Verskille tussen skoolhoofde en onderwysers ten opsigte van die faktore wat 'n rol speel by weerstand teen verandering	184
Tabel 5.16	Verskille tussen die skoolhoofde en onderwysers ten opsigte van items wat met sistemiese faktore verband hou.....	185
Tabel 5.17	Verskille tussen die skoolhoofde en onderwysers ten opsigte van items wat met omgewingsfaktore verband hou	192
Tabel 5.18	Verskille tussen die skoolhoofde en onderwysers ten opsigte van items wat met persoonlikheidsfaktore verband hou.....	196
Tabel 5.19	Verskille tussen die skoolhoofde en onderwysers ten opsigte van items wat met prosesfaktore verband hou.....	200

Tabel 5.20	Verskille tussen skoolhoofde en onderwysers ten opsigte van items wat met werksfaktore verband hou.....	202
Tabel 5.21	Verskille tussen die skoolhoofde en onderwysers ten opsigte van items wat met bestuursfaktore verband hou.....	203
Tabel 5.22	Die verband tussen geslag en die faktore wat 'n rol speel by weerstand teen verandering.....	206
Tabel 5.23	Ligging van die skool en die verband met weerstand teen verandering.....	207
Tabel 5.24	Ras van die skoolhoof en die verband met weerstand teen verandering.....	209
Tabel 5.25	Ras van die onderwyser en die verband met weerstand teen verandering.....	211
Tabel 5.26	Die verband tussen die klassifikasie van skool en die verskillende faktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering (Skoolhoofde).....	213
Tabel 5.27	Die verband tussen die klassifikasie van skool en die verskillende faktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering (Onderwysers).....	214
Tabel 5.28	Die verband tussen ander biografiese veranderlikes en die verskillende faktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering (Skoolhoofde).....	216
Tabel 5.29	Die verband tussen ander biografiese veranderlikes en die verskillende faktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering (Onderwysers).....	217

Tabel 5.30	'n Uiteensetting van die kodering van frustrasie-aspekte	223
Tabel 5.31	'n Uiteensetting van die kodering van weerstandsfaktore	229

-- ♦ --

LYS VAN FIGURE

Figuur: 2.1	Die veranderende onderwyslandskap	26
Figuur: 2.2	Nie-verandering aan bestaande stelsels, gebruike en gewoontes.....	32
Figuur 2.3	Verandering en nie-verandering in 'n organisasie (die onderwys en die skool)	44
Figuur 2.4	Tipes weerstand teen verandering	51
Figuur 2.5	Voor- en nadele van weerstand teen verandering	59
Figuur 3.1	Kategorisering van faktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering	73
Figuur 3.2	Faktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering in die onderwys	112
Figuur 4.1	Kwantitatiewe navorsingsbenadering.....	115
Figuur 4.2	Positivistiese- en post-positivistiese benadering	117
Figuur 4.3	Kwalitatiewe navorsingsbenadering	121

Figuur 6.1	Strategiese beplanning om weerstand teen verandering te beperk	240
Figuur 6.2	Die fases van 'n strategie vir skoolhoofde om weerstand teen verandering in skole te beperk	246
Figuur 6.3	Faktore wat 'n rol speel by weerstand teen verandering	249
Figuur 6.4	'n Strategie vir die bestuur van sistemiese faktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering	250
Figuur 6.5	Strategieë vir die hantering van omgewingsfaktore wat 'n rol speel by weerstand teen verandering	254
Figuur 6.6	Strategieë vir die hantering van persoonlikheidsfaktore wat 'n rol speel by weerstand teen verandering	259
Figuur 6.7	Strategieë vir die hantering van prosesfaktore wat 'n rol speel by weerstand teen verandering	262
Figuur 6.8	Strategieë vir die hantering van werksfaktore wat 'n rol speel by weerstand teen verandering	265
Figuur 6.9	Strategieë vir die hantering van bestuursfaktore wat 'n rol speel by weerstand teen verandering	267

LYS VAN BYLAES

- Bylae 4 Toestemmingsbrief van Provinsiale Departement van Onderwys in die Noord-Kaap Provinsie om die navorsing uit te voer
- Bylae 5 Vraelys aan die onderwyser
- Bylae 6 Vraelys aan die skoolhoof

-- ♦ --

HOOFSTUK 1

ORIËTERING

1.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word die probleem wat ondersoek is, aan die orde gestel met behulp van 'n probleemvraag en vyf (5) navorsingsdoelstellings. Verder word 'n rasionaal en motivering vir die probleem gestel. Die navorsingsmetodes wat in die navorsing gebruik is, is 'n literatuurstudie en empiriese navorsing. Daar is by die empiriese navorsing gebruik gemaak van 'n kwantitatiewe navorsingmetodologie met die klem op 'n post-positivistiese paradigma. 'n Vraelys is gebruik om die ondersoek te loods waar vierpunt Likertskaaltipe vrae gestel is. Ook is 'n oopeinde-vraag ingesluit wat die navorsingmetodologie ook in 'n geringe mate kwalitatief van aard gemaak het. Voorts is die studiepopulasie, statistiese tegnieke, hoofstukindeling en etiese kwessies te berde gebring.

1.2 PROBLEEMSTELLING

1.2.1 Navorsingsvraag

Watter bestuurstrategieë kan geformuleer en ontwikkel word om weerstand teen verandering by opvoeders in skole te beperk?

1.2.2 Rasionaal en motivering

Die politieke en sosiale veranderinge wat oor die afgelope vyftien jaar in Suid-Afrika plaasgevind het, het meegebring dat skole ook veranderinge moes ondergaan. Veranderinge wat die skole geraak het, is onder meer die tegnologie, sosiale lewe, die politieke arena, die kurrikulum in skole, werkswyses en salarisstrukture van onderwysers, dissiplinêre en strafmaatreëls vir leerders wat skoolreëls oortree ensovoorts (Masitsa, 2003:189; Van der Westhuizen, 2008:182; Maphosa & Shumba, 2010; Star, 2011; Kokinos, 2012).

Van der Westhuizen (2008:182) is van mening dat die bestuur van verandering gesien kan word as 'n beplande, sistematiese proses wat tyd nodig het om vrugte te kan

afwerp. Die individu sien die resultate van die verandering langsaam intree weens die feit dat hy/sy dit nie altyd positief beleef nie. As gevolg van die individu se persoonlike beleving van verandering kom weerstand teen die verandering meer algemeen voor as wat dit deur die individu aanvaar sal word (Van Huyssteen, 2000:1; De Villiers, 1995:2; Van der Westhuizen, 2008:217).

Uit die voorafgaande blyk dit dat verandering in skole onafwendbaar deel van die onderwys geword het en dat verandering nie maklik aanvaar word nie. Enige vorm van verandering of nie-verandering gaan gewoonlik gepaard met weerstand.

Die bestuur van weerstand teen verandering in 'n skool is vir die skoolhoof nie 'n maklike taak nie, want om dié belangrike pos as skoolhoof te beklee, vereis kundigheid en ervaring (vgl. 2.3.2). 'n Gebrek aan kundigheid aangaande 'n saak soos weerstand teen verandering kom daarop neer dat die skoolhoof hierdie verskynsel van weerstand teen verandering nie verstaan nie. Skoolhoofde is gevolglik onseker oor hoe om op te tree as onderwysers weerstand bied teen verandering (Bolognese, 2002; Masitsa, 2003).

Soos reeds vermeld, kom weerstand teen verandering algemeen in organisasies (die skole) voor wanneer verandering ingestel word en die hantering daarvan verg kundige bestuursbevoegdheid. Die bevoegdheid van die skoolhoof kom ter sprake by alle prosesse binne die skoolopset. Hiermee word geïmpliseer dat indien voldoende kennis en vaardighede by die skoolhoof aangaande prosesse rakende die skool ontbreek, weerstand onafwendbaar is (Lynne *et al.*, 2001; Van Huyssteen, 2000: ii; Bolognese, 2002).

Onderwysers bied gewoonlik weerstand teen verandering in skole omdat hulle weens kommunikasieprobleme in die skool nie volkome verstaan wat die verandering behels nie. Hierbenewens ervaar hulle ook onsekerheid oor konstitusionele hervorminge wat die onderwys en skole die afgelope paar jaar ondergaan het (Woldring, 2004; Mentz, 2002: 237; Maphosa & Shumba, 2010).

'n Groot kwelling by onderwysers is veral die afwesigheid van sommige skoolhoofde se ondersteuningsrol, en dit sluit aan by wat reeds gesê is ten opsigte van die skoolhoof se gebrekkige kennis en vaardighede ten opsigte van die bestuur van verandering (Mentz, 2002). Nie-ondersteuning aan onderwysers deur die skoolhoof, en die gebrekkige kennis en vaardighede van skoolleierskap dui daarop dat die skoolhoof nie weet waar, hoe en wanneer om sy of haar belangrike rol as veranderingsagent te vervul nie (Masitsa, 2003). Die skoolhoof behoort sy of haar kundigheid aan te wend om deur middel van weldeurdagte planne, onderwysers wat deur die veranderinge geraak word, te laat afsien van hulle afkeer aan die verandering en dit met volle oorgawe te aanvaar en dit te implementeer (Fleisch & Christie, 2004: 95; Mestry & Grobler, 2006:127).

Die volg van burokratiese bestuursbenaderings deur skoolhoofde plaas te veel klem daarop dat skole deur die skoolhoof en sy of haar skool bestuurspan alleen bestuur word. Hierdie beperkende bestuurspraktyke word egter deur die Suid-Afrikaanse Skolewet as nie gepas nie beskou, en skryf deelname van betrokkenes by skole voor (Mestry & Bischoff, 2009). Ook het dié beperkende bestuurspraktyke in talle wêrelddele in onbruik verval (Steyn, 2002: 251; Singh, 2005: 11-18).

Genoemde bestuurspraktyke dra nie by tot deelname van veral onderwysers wat deur veranderinge geraak word nie. Ook is die voormelde bestuurspraktyke nie bevorderlik vir kollegialiteit nie en dra nie by tot demokratiese werkswyses in skole nie en kan die bestuur van skole vir die skoolhoof net bemoeilik. Verskeie navorsers is dit met mekaar eens dat weerstand teen verandering beperk kan word as alternatiewe bestuurstyle gevolg word (Lynne *et al.*, 2001:277; Marishane & Botha, 2004:95; Niemann, 2006:97).

Wanneer skoolhoofde nie vertrou in opvoeders stel nie, bevorder dit voorts nie 'n positiewe skoolklimaat nie (Star, 2011). Om vertrou te vestig beteken noodwendig dat die skoolhoof 'n deel van sy of haar bestuurswerk aan ander moet delegeer. Skoolhoofde kan sodanige afwentelingsaksies soos deur die hantering van die skool se finansies en die evaluering van opvoeders aan ander personeellede te delegeer beleef as verlies van beheer en prysgee van mag. Sou skoolhoofde egter 'n benadering van

vertroue in opvoeders volg, kan dit 'n skoolklimaat bevorder waarin almal welkom voel en 'n omgewing skep wat opvoeders aanmoedig om hulle individuele en kollektiewe potensiaal ten volle te ontgin. Optredes soos vertroue in opvoeders, aanmoediging en aanprysing stimuleer 'n gesonde skoolklimaat (Friedland, 1999:6; Lynne *et al.*, 2001: 278; Aiello, 2007).

'n Ongesonde skoolklimaat kan meebring dat dit moeiliker vir skoolhoofde raak om die bestuur van weerstand teen verandering te hanteer (Niemann & Kotzé, 2006: 610-612). Aanduiders van 'n ongesonde skoolklimaat kan onder andere 'n bepaalde kultuur van swak en ondeursigtige beleid, administrasie, kommunikasie en ondersteuning wees. Skole raak gesonde plekke as angs en vervreemding van onderwysers by die skool plek maak vir positiewe, pro-sosiale benaderings, houdings en gedrag. Ook vereis 'n gesonde skoolklimaat verder 'n verandering van die skoolkultuur van individuele doelwitverwesenliking na ko-operatiewe spanwerk (Steyn, 2005: 258-278).

Doelwitgedreweheid, buigsaamheid, openheid, verantwoordelike optrede, bemagtiging, onderwysleierskap, gedeelde besluitneming en interaksie van alle onderwysers saam met die skoolhoof word as verdere elemente van 'n gesonde skoolklimaat beskou (Singh, 2005: 11-18). Opvoeders behoort op hul gemak daarmee te voel dat hulle bevoeg is om 'n invloed te kan uitoefen op dit wat by skole gebeur eerder as dat hulle aan besluite wat deur persone in 'n hiërargiese magposisie geneem is, onderwerp moet word (Friedland, 1999: 6; Singh, 2005: 11-18; Niemann & Kotzé, 2006: 609; School Improvement in Maryland, 2012).

In die voorafgaande is redes aangevoer waarom die bestuur van weerstand teen verandering in skole nie na wense hanteer word nie. Van die redes wentel om gebrekkige kennis en vaardighede rakende die bestuur van weerstand, die gebrekkige ondersteuningsrol van die skoolhoof ten opsigte van die onderwysers, die oorbeklemtoning van burokratiese bestuurspraktyke en gebrekkige vertroue van skoolhoofde in onderwysers se vermoëns. Genoemde gebreke ten opsigte van die bestuur van skole noodsaak ingryping met behulp van die ontwikkeling van strategieë

met die oog daarop om weerstand teen verandering te beperk. Volgens Van Huyssteen (2000: 150) bestaan daar 'n leemte ten opsigte van die bestaan van bestuurstrategieë vir skoolhoofde in die onderwys en sou hulle die bestuur van weerstand teen verandering beter kon hanteer as sodanige strategieë ontwikkel sou word.

Heelwat navorsing is gedoen met die oog op die opstel van strategieë vir die bestuur van weerstand teen verandering (Coetsee, 1993; Van der Westhuizen & Theron, 1993; De Villiers, 1995; Van der Westhuizen, 2008). Hierdie strategieë is meestal van toepassing op die nywerheidsektore en maak nie voldoende voorsiening vir die eiesoortigheid van die onderwys nie. Navorsers soos Van Huyssteen (2000) en De Villiers (1995) het navorsing oor weerstand teen verandering in skole gedoen. Daar is egter nog nie strategieë vir skoolhoofde vir die bestuur van weerstand teen verandering ontwikkel nie. Die fokuspunt van hierdie studie is derhalwe die ontwikkeling van bestuurstrategieë vir skoolhoofde om weerstand teen verandering by opvoeders in skole te beperk.

1.3 NAVORSINGSDOELWITTE

Om bogenoemde probleemvraag te beantwoord is die volgende navorsingsdoelwitte gestel.

Navorsingsdoelwit 1: Om uit die literatuur die aard van weerstand teen verandering te bepaal;

Navorsingsdoelwit 2: Om uit die literatuur die faktore te bepaal wat 'n rol speel by weerstand teen verandering;

Navorsingsdoelwit 3: Om deur middel van 'n kwantitatiewe ondersoek te bepaal:

Subnavorsingsdoelwit 3.1: watter faktore en in watter mate dit 'n rol speel by weerstand teen verandering

Subnavorsingsdoelwit 3.2: of daar verskille is tussen skoolhoofde en onderwysers se siening van die bestuur van weerstand teen verandering in skole

Subnavorsingsdoelwit 3.3: of daar spesifieke biografiese veranderlikes is wat verwantskap toon met die skoolhoofde se bestuur van weerstand teen verandering

Navorsingsdoelwit 4: Om deur middel van 'n kwalitatiewe metode ('n oopeinde-vraag) verdere faktore te bepaal wat 'n rol speel by weerstand teen verandering

Navorsingsdoelwit 5: Om strategieë vir die bestuur van weerstand teen verandering in skole by opvoeders vir skoolhoofde te ontwikkel

1.4 TEORETIESE VERTREK PUNTE

In die navorsing is hoofsaaklik van 'n kwantitatiewe navorsingsontwerp gebruik gemaak met die post-positivistiese paradigma as uitgangspunt. Die rasionaal vir die kwantitatiewe navorsingsontwerp as keuse was daarin geleë dat dit 'n manier is om 'n objektiewe teorie, naamlik weerstand teen verandering, te toets deurdat die verwantskap tussen geïdentifiseerde veranderlikes ondersoek is (Creswell, 2009:11). Om die data rakende die navorsingsvraagstuk, naamlik weerstand teen verandering, te kon insamel is van 'n opname, wat kenmerkend is van die kwantitatiewe navorsingsontwerp, gebruik gemaak (Creswell, 2009:145-171). Sodoende kon die data van verskillende onderwysers op 'n spesifieke tydstip ingesamel word vir analisering en interpretasie om die navorsingsvraagstuk wetenskaplik te kon beantwoord.

'n Verdere kenmerk van die kwantitatiewe navorsingsontwerp is dat numeriese analise van die data moontlik is om sodoende betekenisvolle inligting te kan bekom (Creswell, 2012: 13-16). Die kwantitatiewe navorsingsontwerp beskik oor die verdere kenmerk, naamlik dat die betroubaarheid van die data aan die hand van verskillende statistiese

tegnieke bepaal kan word ten einde empiries gefundeerde ontledings, gevolgtrekkings en veralgemenings te kan maak (Maree & Pietersen, 2011:147-153). Die gevolgtrekking is gevolglik gemaak dat die kwantitatiewe navorsingsontwerp die beste keuse vir die navorsing was.

Die post-positivistiese paradigma is 'n kritisesoek na die werklikheid (Creswell, 2012). Aangesien die navorsingsvraagstuk weerstand teen verandering by skole weens verskillende aspekte of redes ontstaan, is die post-positivistiese paradigma gebruik. Sodoende kon daar krities by skole vasgestel word of faktore of aspekte voorkom wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering en in watter mate die aspekte of faktore by skole voorkom. Inligting kon ook van die respondente verkry word aangaande hulle ervaring van weerstand teen verandering in hulle werksomgewing.

Ook is 'n verdere kenmerk van die post-positivistiese paradigma dat kontekstuele (soos arm skoolgemeenskappe, ligging van die skool) en situasionele faktore (soos ervaring as onderwyser en skoolhoof, klassifikasie van die skool as laer- of hoërskool; aantal leerders by die skool) in ag geneem word (Creswell, 2009: 145-171). Weens laasgenoemde kenmerk was die post-positivistiese paradigma die beste benadering waarvolgens die navorsing uitgevoer kon word. Die post-positivistiese benadering was verder relevant vir die studie deurdat die onderwysers op 'n onbevange wyse hul menings oor vrae wat aan hulle gestel is, kon lug sonder beïnvloeding van buite.

Verder is daar ook van 'n kwalitatiewe navorsingsmetodologie gebruik gemaak waar 'n oopvraag as geleentheid aan die respondente gegun is ten einde verdere faktore te identifiseer wat nie in die gestruktureerde vraelys voorgekom het nie, maar wel 'n rol speel by weerstand teen verandering.

1.5 NAVORSINGSMETODES

1.5.1 Literatuurstudie

Ten einde relevante en resente literatuur te bekom is gebruik gemaak van verskillende elektroniese soekenjins en databasisse (byvoorbeeld, Ebscohost en Sabinet). Daar is ook van relevante internet databasisse soos Google scholar; Google; Yahoo; Metacrawler ensovoorts, gebruik gemaak. Vir hierdie doel is die volgende trefwoorde en -frases aangewend: *resistance to change; schools, management of resistance to change in schools, school culture; school climate; weerstand teen verandering in skole; die bestuur van weerstand teen verandering in skole; skoolklimaat; skoolkultuur.*

Van die webwerwe wat gebruik is, is die volgende:

- <http://www.work911.com/managingchange/resistancetochange1.htm>.
- http://changingminds.org/disciplines/change_management/resistance_change_rational;
- http://www.Winstonbrill.com/brill001/html/article_index/articles/501-550/article506_body;
- [http://www.quickmba.com/strategystrategic-planning.](http://www.quickmba.com/strategystrategic-planning)

1.5.2 Kwantitatiewe ondersoek (volledige inligting word in Hoofstuk 4 gegee, vgl. 4.2.2)

In dié navorsing is daar grotendeels van die kwantitatiewe navorsingsbenadering gebruik gemaak.

1.5.2.1 Meetinstrument

'n Vierpunt Likertskaal-vraelys gepaard met 'n oopende-vraag is aan die respondente gegee om in te vul. Die vraelys is op die literatuur, die Oreg-vraelys (Oreg, 2003b), die Workplace and Employee Survey (Del Val & Fuentes, 2003) en die vraelys van De Villiers (1995) en Van Huyssteen (2000), gebaseer. Die doel met die vraelys was om

skoolhoofde en onderwysers se mening in te win ten opsigte van die wyse waarop weerstand teen verandering in hulle skool bestuur word, asook watter faktore en in watter mate dit 'n rol by weerstand teen verandering speel.

1.5.2.2 Studiepopulasie

Die studiepopulasie het bestaan uit skoolhoofde en onderwysers van die Noord-Kaap Provinsie waarna 'n streekproef uit die studiepopulasie getrek is. Slegs skole met 500 en meer leerders wat nagenoeg 12 en meer onderwysers in diens het, is betrek. Van dié studiepopulasie is 'n sistematiese steekproef getrek en het 67 skole in die Noord-Kaap Provinsie gevolglik deel van die navorsing uitgemaak.

1.5.2.3 Statistiese verwerking

Die volgende statistiese tegnieke is gebruik ter analisering van die kwantitatiewe data:

- Beskrywende statistieke (SAS-program): berekening van gemiddeldes, standaardafwyking (SD), frekwensies en persentasies van die response op die vraelys;
- Betroubaarheidskoëffisiënte (Cronbach Alpha-koëffisiënt): om die interne konsekwentheid van die items van die meetinstrument te kon bepaal;
- Prakties betekenisvolheid (d-waardes);
- Berekening van Cohen se effekgroottes ten einde te kon vasstel of die verskille binne die studiepopulasie ten opsigte van die faktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering en hoe dit bestuur word, as prakties betekenisvol bestempel kon word.

1.6 KWALITATIEWE AFDELING

Aan die einde van die vraelys is 'n oopende-vraag ingevoeg waar die respondente verdere sake kon stel wat nie in die gestruktureerde deel van die vraelys voorgekom het nie. Hierdie data is as kwalitatiewe data hanteer waar die woordelike kommentare van die respondente met behulp van die ATLAS.ti-sagteware rekenaarprogram gekodeer (ATLAS.ti 6.0, 2011) is volgens die ses geïdentifiseerde weerstandsfaktore soos beskryf in Hoofstuk 3 (vgl. 3.9).

1.7 HOOFSTUKINDELING

Hoofstuk 1: Oriëntering

Hoofstuk 2: Die aard van weerstand

Hoofstuk 3: Faktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering

Hoofstuk 4: Navorsingsbenadering, -strategie en -metodologie

Hoofstuk 5: Resultate

Hoofstuk 6: Strategieë vir die bestuur van weerstand teen verandering by opvoeders in skole

Hoofstuk 7: Samevatting, bevindinge en aanbevelings

1.8 ETIESE ASPEKTE

Toestemming om die navorsing uit te voer is eerstens van die Etiekkomitee van die Noordwes-Universiteit verkry (vgl. 4.5). Daarna is toestemming by die Provinsiale Departement van Onderwys van die Noord-Kaap Provinsie verkry. Die anonimiteit van skole en deelnemers is in die vraelys verseker. Die deelname aan die navorsing het op 'n vrywillige basis geskied en die deelnemers kon hulle in enige stadium aan die navorsing onttrek.

1.9 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die navorsingsvraagstuk asook die rasionaal vir die navorsing aan die orde gestel en hoe dit geoperasionaliseer is. Die operasionalisering van die navorsing is met behulp van navorsingsdoelwitte moontlik gemaak. Ook is daar van 'n relevante literatuurstudie gebruik om die navorsing in 'n bepaalde konteks te plaas. Verder is die studiepopulasie, die meetinstrument, die teoretiese vertrekpunte, navorsingsmetodes asook die hoofstukindeling van die navorsing gestel en in die res van die navorsing ten uitvoer gebring. Bepaalde etiese kwessies wat met navorsing in verband staan, is ook nagekom.

Vervolgens kom Hoofstuk 2 aan die orde om navorsingsdoelwit 1, naamlik, *Die aard van weerstand teen verandering* te bereik.

HOOFSTUK 2

DIE AARD VAN WEERSTAND TEEN VERANDERING

2.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word aandag geskenk aan die aard en wese van weerstand teen verandering. Eerstens word enkele verwante begrippe wat met weerstand in verband staan, uitgelig en belig sodat die begrip *weerstand* beter verstaan kan word. Vir doeleindes van die studie word die begrippe *verandering*, *transformasie* en *konflik* beskou as dat dit verband hou met weerstand.

Hierna word 'n kort algemene literatuuroorsig gegee van die veranderinge wat die afgelope dekade en langer in die onderwys plaasgevind het. Ongemak met verandering ontstaan gewoonlik wat getipeer word as weerstand. Dit word in detail bespreek. Weerstand ontstaan om twee redes, naamlik teen verandering en teen nie-verandering. Hierdie twee uitgangspunte ten opsigte van weerstand word reaksionêre en revolusionêre weerstand genoem. 'n Intensiewe literatuurstudie is rakende die spesifieke tema uitgevoer.

Verder word die tipe reaksies of optredes van individue of groepe wat weerstand bied, getoon. Die hoofstuk word afgesluit met die positiewe en negatiewe aspekte van weerstand.

Kortliks gestel is die doel van hierdie hoofstuk om 'n breë teoretiese onderbou betreffende die navorsingsonderwerp te beskryf en om aan die eise van Navorsingsdoelwit 1 te voldoen. In hierdie hoofstuk is die huidige stand van inligting en teoretisering uit die literatuur bepaal, ge-evalueer en verbandhoudende sinteses is geformuleer. Die oogmerk van die hoofstuk is ten slotte om die verband van die navorsingstema met betrekking tot tematies-relevante literatuur te verantwoord.

2.2 OMSKRYWING VAN RELEVANTE BEGRIPPE

'n Indringende studie van die navorsingsonderwerp vereis vooraf 'n omskrywing van relevante begrippe om sodoende 'n gemeenskaplike begrip van verbandhoudende terme te verseker en om die perspektief en vertrekpunt van die navorser duidelik te stel. Die begrippe *verandering*, *transformasie*, *konflik* en *weerstand teen verandering* word vervolgens bespreek.

2.2.1 Verandering

Raza in Standing (2011) omskryf verandering as iets wat buite die mens plaasvind en wat nie 'n nuwe paradigmaskuif (perspektief op die lewe) verg nie, maar dat 'n bepaalde situasie of tydstip verandering noodsaak waaroor die mens ook min beheer het. Verandering is dus onvermydelik en kan nie deur die mens gekeer word nie. As gevolg van die onafwendbaarheid van verandering, speel die individu 'n groot rol daarin om verandering sinvol te laat verloop deur aanpassings te maak. Aanpassing is belangrik aangesien die verandering of die beoogde verandering vernuwing kan meebring.

'n Produk wat verkoop word, moet byvoorbeeld aangepas word of 'n prosedure by die werk moet gewysig word vir byvoorbeeld beter dienslewering. Verandering is dus tyd- en situasiegebonde. Noemenswaardige verandering vind plaas wanneer kragte buite die organisasie (die skool) sterker is as die kragte daar binne (Tag, 2012). As daar groter druk deur 'n gemeenskap op 'n organisasie (die skool) geplaas word vir byvoorbeeld beter kliënteverhoudings, sal die verandering vinniger plaasvind (Raza & Standing, 2011).

Verder is verandering 'n stryd om oorlewing en aanpassing (Esterhuyse, 2003:2). As gevolg van 'n nuwe situasie of omstandighede moet die organisasie (die skool) verander sodat die voortbestaan daarvan nie bedreig word nie en steeds kan oorleef. Wanorde en 'n gebrek aan kontinuïteit kan ontstaan as gevolg van 'n organisasie wat nie wil verander nie, want verandering is nodig ter wille van die gladde verloop van die organisasie (Esterhuyse, 2003:2). Wanneer die skoolgemeenskap (ouers, onderwysers,

skoliere en ander belanghebbendes) byvoorbeeld die nuutste rekenaaropleiding nodig het, moet die nodige rekenaartoerusting aangeskaf word vir die opleiding. Sonder die nodige aanpassings wat deur die mens (skoolbeheerliggaam) gemaak moet word, kan verandering nie sinvol plaasvind nie. Laasgenoemde aspek raak veral relevant wanneer daar duidelike tekens van agteruitgang (bv. verouderde rekenaartoerusting) by 'n organisasie te sien is.

Die basiese struktuur, kultuur en waardes van 'n organisasie hoef nie gewysig te word nie; daarom moet verandering nie as 'n eenmalige reaksie op 'n spesifieke probleem hanteer word nie, maar as 'n deurlopende en oop proses (Williams *et al.*, 2003:98). Indien verandering lukraak en sonder die deelname van belanghebbendes plaasvind, kan die skoolhoof hom of haar die gramskap van belangrike rolspelers op die hals haal, wat weer hewige druk kan meebring. Verandering kan dus nie net plaasvind as gevolg van druk wat op die organisasie geplaas word nie; die organisasie moet na gelang van heersende omstandighede of situasies voortdurend aanpas of verander.

Die harde elemente (tegnologie, strategie en struktuur) en sagte elemente (vaardighede, waardes en leierskap) van die organisasie moet voortdurend sensitief wees vir of geskoei wees na gelang van die eise van die tyd (Lombard & Zaaiman, 2004:7). Gedurende die veranderingsproses word besondere klem op die sagte elemente (vaardighede, waardes en leierskap) van die organisasie geplaas (Lombard & Zaaiman, 2004:7). Verandering begin en eindig met mense wat saamstaan om 'n effektiewe organisasie tot stand te bring (Theron & Van der Westhuizen, 1996). Hiermee word 'n besondere fokus op die sentrale rol van die mens in die veranderingsproses beklemtoon en 'n hoë premie daarop geplaas.

Verandering word soms ook beskryf as innovasie, ontwikkeling en aanneming, en beklemtoon weereens vooruitgang (Perillo, 2007:621). Sorg moet gedra word dat die harde en sagte elemente van die organisasie nie in stryd moet wees met die vooruitgang en uitbreiding ter wille van die goeie nie en moet die uitdagings wat die veranderingsproses bied, benut. Die organisasie se hulpbronne, soos die infrastruktuur,

toerusting en menslike hulpbronne moet dienooreenkomstig aangepas word sodat die organisasie altyd op die voorpunt van verandering bly (Esterhuizen, 2003; Williams *et al.*, 2003).

Gesien in die lig van die voorafgaande, kan verandering omskryf word as oorkoepelende en nie-fundamentele aanpassings en wysigings wat onvermydelik en deurlopend van aard is as gevolg van omstandigheidseise ten einde vooruitstrewendheid te verseker. Die aanpassings van die heersende omstandighede of *status quo* vind plaas ter wille van relevansie. Relevansie is veral nodig ten opsigte van die voor- en afkeure van belanghebbendes by die organisasie (die skool) en sonder die daadwerklike optrede en ondersteuning van die mens (die belanghebbendes), is die aanpassings onmoontlik en kan vooruitgang nie plaasvind nie. Verandering as deurlopende proses, in teenstelling met 'n eenmalige gebeurtenis, is dus noodsaaklik om aanpasbaarheid by die eise van die tyd en omstandighede te optimaliseer. Betrokkenheid by en deelname aan verandering is egter nie 'n eenvoudige handeling of proses nie, aangesien die kompleksiteit en sensitiwiteit van menslike emosies en verhoudings ter sprake is wat insluiting, kundigheid en bevoegdheid vereis vir die suksesvolle implementering van veranderingsinisiatiewe. Gemelde vaardighede is veral van belang vir die onderwys wat verskeie rolspelers van die gemeenskap as teikengroepe het en op verskeie vlakke en terreine deur veranderinge in die onderwys geraak word. Derhalwe is die effektiewe hantering van verandering in die onderwys van belang om onderrig en leer van 'n hoë gehalte op 'n deurlopende basis in skole te verseker.

Verandering kan ten laaste op grond van bogenoemde uiteensetting as 'n onafwendbare en alledaagse verskynsel beskou word wat deur menslike handeling hanteer moet word ter wille van vooruitgang en oorlewing. Die gepaardgaande risiko van disfunksionaliteit, en selfs wanorde, maak van die kundige en rigtinggewende bestuur van verandering 'n vereiste vir die suksesvolle implementering van veranderingsinisiatiewe in enige gegewe situasie. Die beklemtoning van die effektiewe

implementering en hantering van verandering is in ooreenstemming met die fokus van dié navorsing en dien as rasionaal vir die aktuele navorsingstema.

Daar kan dus nou gesintetiseer word dat verandering 'n belangrike lewensaar en dus 'n toevoerrote vir enige organisasie is waarsonder weinig vordering gemaak sal kan word. Verandering dra verder by tot die voorspoed en krag van die organisasie wat deur die tussenbeidetrede van die mens moontlik gemaak word.

Die oorkoepelende aard van verandering maak dit noodsaaklik om ondersoek in te stel na transformasie as 'n meer ingrypende en indringende verskynsel.

2.2.2 Transformasie

Anders as verandering, behels transformasie die aflê van uitgediende optredes en praktyke sodat nuwe voorstelle, praktyke of optredes in 'n organisasie aanvaar kan word (Rosado, 1996). Genoemde outeur meen verder dat transformasie 'n proses is wat deur die individu deurleef en geïnternaliseer moet word. Indien daar sprake van transformasie is, word 'n sielkundige oriëntasie van die individu vereis sodat 'n nuwe situasie hanteer te kan word.

Hierdie siening van Rosado (1996) word deur Tag (2012), gedeel, deurdat transformasie gesien word as die herdefiniëring van uitgangspunte, beskouinge en doenwyses. Albei navorsers (Rosado, 1996; Tag, 2012) beskou transformasie in 'n organisasie as 'n manier om aan te pas en te oorleef. Die afleiding kan dus gemaak word dat transformasie binne die mens plaasvind en 'n nuwe perspektief in die mens na vore bring.

Esterhuyse (2003:1-3) is met die vorige twee navorsers dit eens dat transformasie 'n wêreldwye verskynsel is wat die aanleer van nuwe werkswyses behels. Esterhuyse (2003) praat verder van 'n drastiese herskommeling van elke dimensie van die organisasie en noem dat die herskommeling van die organisasie met betrekking tot struktuur, kultuur en rigting plaasvind. 'n Nuwe organisasie ontstaan dus as gevolg van

transformasie. Druk van binne en buite die organisasie sowel as terugslae en interne krisisse dien as 'n katalisator om transformasie aan die gang te sit (Perillo, 2007:621; Claris, 2011). In die hedendaagse samelewing, waar Suid-Afrika en die res van die wêreld in 'n ekonomiese resessie verkeer, word ondernemings gedwing om drastiese stappe te doen om te oorleef. Afdankings van werkers en prysverlagings is aan die orde van die dag.

Van der Westhuizen (2007:189) is ook van mening dat transformasie die enigste rasonale keuse is om te oorweeg wanneer 'n organisasie uitermate swak vaar of wanneer interne en eksterne kragte 'n aandrang op radikale verbetering in onderrig-, leer- en ondersteuningsdienste kan hê, tot gevolg het. Kortliks kan dus aanvaar word dat transformasie ook plaasvind wanneer die teikengroep (diegene wat belang het by die organisasie) nie meer tevrede is met die werkswyses van die organisasie nie en verbetering en vernuwing eis.

Voorts kan verskillende elemente as deel van die begrip *transformasie* onderskei word, naamlik 'n kollektief morele doel (die doel waarom die organisasie bestaan), die regte struktuur (hoe die organisasie se menslike hulpbronne saamgestel word), laterale kapasiteitsbou (hoe mense aangewend word), deurlopende leer (hoe leer in die organisasie geskied), 'n veeleisende kultuur (die organisasie se gewoontes en gebruike verg baie van die individu), eksterne vennote (toeganklikheid van die organisasie), produktiewe konflik (konflik tussen individue wat opbouend is), gemeenskaplikhede en verskillende sienswyses (hoe diversiteit in die organisasie aangewend word) en gefokusde finansiële beleggings en uitnodigende, demokratiese en deelnemende bestuurstelsels (Star, 2011). Hierdie onderskeiding van elemente dui op die omvang, diepgang en kompleksiteit van die verskynsel wat opsigself kundigheid en bevoegdheid vir die suksesvolle hantering van transformasie impliseer.

Transformasie het dus 'n "dieper" betekenisdimensie as bloot verandering. Transformasie word veral daarin onderskei dat dit 'n drastiese proses is wat enersyds die aflegging van tradisionele denk- en handelingswyses en andersyds die aanneem

van ingrypende benaderingswyses en werkwyses behels ten einde 'n nuwe struktuur, kultuur en rigting tot stand te bring. Die dieper betekenisdimensie van transformasie word veral beklemtoon deur die gebruik van "sterk" beskrywende woorde soos *herdefiniëring*, *radikaal* en *drasties* in die literatuurbeskrywings om die verskynsel te beskryf. Die verbandhouding met oorlewing bring ook 'n ander aspek na vore, naamlik dié van gedwonge transformasie. Omstandighede kan van so 'n aard wees dat transformasie as radikale vernuwing sonder keuse afgeforseer word ter wille van oorlewing. Wat sterk op die voorgrond tree betreffende transformasie, is die diepgaande aard van die verskynsel wat, soos verandering, implikasies het vir menslike betrokkenheid en gepaardgaande belewenisse. Elke individu betrokke by transformasie word ten diepste geraak omdat transformasie geïnternaliseer moet word wat neerkom op 'n heroriëntasie van die individu se verbintenis met die struktuur, kultuur en rigting van die organisasie. Transformasie raak dus die lewensbeskoulike van die individu wat noodwendig tot sterk standpunt-innames kan lei.

Opsommenderwys dui transformasie op die aflê van uitgediende werkwyses ter wille van vernuwing en wyk drasties af van tradisionele praktyke en sienswyses ter wille van die doeltreffende en effektiewe bevrediging van die teikenmark se behoeftes. Sodoende word doeltreffendheid en effektiwiteit van die nuwe organisasie verkry wanneer (Star, 2011):

- die nuwe organisasie se werkwyses samewerking as oogmerk het;
- die nuwe organisasie se personeel en werkwyses só saamgestel word dat almal in die organisasie van mekaar kan leer; en
- konflik en verskille binne die nuwe organisasie as normale deel van die organisasie beskou word.

Transformasie as begrip kan dus omskryf word as die totstandkoming van 'n nuwe bedeling waar alle individue in die organisasie nuwe werkwyses aanneem omdat bestaande werkwyses in die organisasie uitgedien geraak het. Die nuwe benadering in

die organisasie word veral teweeg gebring deur eksterne en interne druk en ontevredenheid oor hoe die organisasie funksioneer.

Die diversiteit van perspektiewe as gevolg van verandering (vgl. 2.2.1) en transformasie (vgl. 2.2.2) hou weer die moontlikheid van wrywing in; derhalwe maak konflik 'n verdere deel van die ondersoek uit.

2.2.3 Konflik

Die kompleksiteit van konflik maak 'n indeling in soorte konflik en die oorsake van konflik moontlik, waarna 'n samevatting van die belangrikste aspekte gegee sal word.

2.2.3.1 Soorte konflik

Twee tipes konflik word onderskei, naamlik intra- en interkonflik. Eersgenoemde konflik het betrekking op die individu self, terwyl laasgenoemde konflik met twee of meer persone te make het (Bridle, 2005:21). Die implikasie hiervan is enersyds dat die individu in konflik met hom- of haarself kan wees oor opsies wat uitgeoefen moet word as gevolg van verandering of transformasie. Andersyds kan twee of meer mense met mekaar bots as gevolg van uiteenlopende en onversoenbare sieninge (Bridle, 2005:21).

Volgens die literatuur word daar ook tussen kognitiewe en affektiewe aspekte van konflik onderskei (Esterhuyse, 2003:7-15; Zide, 2005:52-53; Bridle, 2005:21; Msweli-Mbanga & Potwana, 2006:21-28; Banhegyi, 2007:225; Snodgrass & Hainess, 2008:26-53). Die kognitiewe aspek van konflik word gekoppel aan die dinkwerk en rasonele oordeel van die individu of groep terwyl die affektiewe aspek van konflik aan die individu of groep se gevoelens (emosionele belewing) gekoppel word. Die onderskeid (kognitief en affektief) kom daarop neer dat die ervaring van konflik op twee vlakke ter sprake is; die individu of groep beleef en hanteer konflik dus op 'n rasonele sowel as emosionele wyse.

Kognitiewe verskille tussen mense het die potensiaal om die organisasie te laat groei omdat verskillende sieninge logies beredeneer en geakkommodeer word. Tydens

kognitiewe konflik kan die kwaliteit van besluitneming of prestasie verhoog word en oplossings kan vinniger gevind word (Esterhuyse, 2003:7-15; Zide, 2005:52-53; Bridle, 2005:21; Banhegyi, 2007; Msweli-Mbanga & Potwana, 2006:21-28; Snodgrass & Hainess, 2008:26-53).

Bridle (2005:21) tref 'n verdere onderskeid, naamlik konstruktiewe en destruktiewe konflik. Eersgenoemde konflik word met probleemoplossing geassosieer en word in organisasies aangemoedig omdat dit daarop gerig is om probleme en verskille op te los. Konstruktiewe konflik kan die betrokkenheid en deelname van individue by die organisasie se werksaamhede verhoog. Destruktiewe konflik veronderstel 'n wen-verloor situasie by individue, waar een persoon ten koste van die ander in 'n gegewe situasie moet "wen".

Voorgenoemde tipologie van soorte konflik kom daarop neer dat kognitiewe en konstruktiewe konflik meer positief van aard is, terwyl destruktiewe en affektiewe konflik minder positief is en moontlik skadelik vir die organisasie kan wees. In hierdie verband meen Zide (2005:52-53) en Bridle (2005) dat affektiewe konflik destruktief van aard is en onderliggende probleme kan verbloem. Destruktiewe en affektiewe konflik verhoed effektiewe besluitneming en kan selfs verkeerde besluitneming tot gevolg hê. Zide (2005:52-53) meen voorts dat hierdie tipe konflik veral destruktief van aard kan wees wanneer dit lei tot die wangebruik van hulpbronne, die werknemers se moreel verlaag, kliënte en verskaffers verwar en belanghebbendes se vertrouwe in die organisasie kan skaad.

Banhegyi (2007:225) stem met laasgenoemde skrywers (Bridle, 2005; Zide, 2005) saam dat konflik positief of negatief deel van 'n organisasie is. Dié outeur (Banhegyi, 2007) onderskei egter 'n verdere konflikaspek, deurdat konflik volgens hom bedek of onbedek in 'n organisasie kan manifesteer. Banhegyi (2007) wys daarop dat bedekte konflik moeiliker deur bestuur hanteer word, omdat dit oor 'n tydperk heen ontwikkel sonder dat bestuur daarvan bewus is. Bedekte konflik kan gevolglik met negatiwiteit geassosieer word.

Die onderskeid tussen die verskillende soorte konflik is tekenend van die komplekse aard van die verskynsel en het bepaalde implikasies vir die bestuur van 'n organisasie om op hoogte te kom van die manifestering van die soort konflik in die werkplek ten einde effektiewe bestuurstrategieë toe te pas. Die soort konflik hang egter nou saam met die oorsake wat aanleiding gee tot die voorkoms van konflik.

2.2.3.2 Oorsake van konflik

Konflik is nie maklik om op te los nie, omdat verskillende individue met uiteenlopende sieninge en standpunte by 'n organisasie werksaam is. Die oorsake van konflik het 'n wye omvang, maar die volgende dien vermeld te word as van die belangrikste oorsake wat konflik laat ontstaan, naamlik gedrag van mense, persoonlikhede, waardes, verwagtinge, houdings, behoeftes, persepsies, verdraaide feite, metodes van werkswyses en skaars hulpbronne (Zide, 2005:52-53).

Ander redes vir konflik wentel om kultuurverskille, verskillende politieke oortuigings, swak menseverhoudings, deelname en nie-deelname en die betrokkenheid en nie-betrokkenheid (insluiting en uitsluiting) van personeel by besluitneming. Laasgenoemde redes het die potensiaal om groter konflik tussen mense te veroorsaak. Die skending van 'n menseregtekultuur (miskenning van menswaardigheid, onbillike afdankings, ignorering van wettige griewe) kan dien as verdere redes vir hewige konflik tussen mense in 'n organisasie. Groter groepe staan ook 'n groter kans op konflik (Zide, 2005). Die werksomgewing word so stresvol en onplesierig dat waardevolle personeellede dit soms oorweeg om te bedank.

Figuurlik gesproke is konflik soos “ketels” wat fluit wanneer die water kook en is 'n teken dat verandering onvermydelik is en herinner die bestuur daaraan dat daar latente veranderingsenergie is wat vrygestel moet word. Die grootste oorsaak van konflik is die nalating van bestuur om werknemers ingelig te hou oor aspekte soos waarvoor die organisasie staan, waarheen die organisasie op pad is en watter waarde die organisasie vir die werknemers inhou (Banhegyi, 2007:191).

In die moderne organisasie is konflik onvermydelik omdat organisasies tans toenemend volgens nasionale en internasionale standaarde en praktyke beoordeel word. Die samestelling van die mense in die werkplek het ook meer gediversifiseer geraak met betrekking tot ras, geslag, oriëntasie, gebreke ensovoorts. Konflik staan die grootste kans om voor te kom in 'n omgewing wat deur intense diversiteit gekenmerk word.

Konflik kan so ver vorder dat dit op stakings uitloop en is dan tekenend van diepe verdeeldheid en nie-eenstemmigheid (Zide, 2005:52-53). In 'n geval van stakings is die bestuur van die organisasie veronderstel om te besin oor wat verkeerd gedoen en gesê word. Eers wanneer bestuur die werklike oorsake van die diepe verdeeldheid geïdentifiseer het, sal oor gepaste optrede besin kan word. Derhalwe hang die doeltreffende bestuur af van die korrekte diagnose van die oorsake van konflik. Die korrekte diagnose van die oorsake van konflik hou vir die bestuur van 'n organisasie voordele in deurdat die korrekte besluite deur bestuur geneem kan word. Indien bestuur konflik korrek hanteer na die identifisering van die oorsake daarvan, kan doeltreffende organisasies (die skole) ontstaan.

2.2.3.3 Samevattend

Uit 'n literatuuroorsig is konflik deur middel van verskeie benamings en perspektiewe beskryf (bv. kognitief, affektief, konstruktief, destruktief, bedek of onbedek). Op die keper beskou, kom die verskillende beskrywings eintlik neer op slegs twee soorte konflik, naamlik konflik wat die organisasie dien en konflik wat die organisasie nie dien nie (Esterhuyse, 2003:7-15; Zide, 2005:52-53; Bridle, 2005:21; Banhegyi, 2007:225; Msweli-Mbanga & Potwana, 2006:21-28; Snodgrass & Hainess, 2008:26-53; Raza, & Standing, 2011). Hierdie vereenvoudigde siening van die rol van konflik in die organisasie is duidelik ter ondersteuning van die navorsingsprobleem van die navorsing wat fokus op die bestuur van weerstand teen verandering.

Volgens die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika en die Suid-Afrikaanse Skolewet staan elke mens 'n gelyke kans om te werk waar hy of sy wil of 'n skool na eie

keuse te kan bywoon. Hierdie wetgewing het mense se regte en keuses met betrekking tot die werkplek en die skool verskans en verseker en sodoende 'n blywende menseregte-kultuur die lig laat sien. Verontagsaming van die Grondwet en die gepaardgaande menseregte-kultuur kan botsing met die reg en die gramskap van medemense tot gevolg hê, wat weer tot konflik kan lei. Al bogenoemde verbandhoudende aangeleenthede moet deur die bestuurder van 'n organisasie soos 'n skool deeglik in ag geneem word. Indien alle konflik in ag geneem en reg hanteer word, kan positiewe resultate uit die konflik voortspruit.

Konflik kan dus beskou word as 'n belangrike aspek wat mense in 'n organisasie kan saamsnoer of kan verdeel. Gemeenskaplikhede van mense kan benut word om samehorigheid te bevorder, terwyl die verskille tussen mense in die verband gerespekteer moet word. Die hantering van konflik is onlosmaaklik deel van die formele bestuurswerk in 'n organisasie. So gesien, blyk dit dat bestuur die gemeenskaplikhede van mense tot voordeel van die organisasie moet aanwend, terwyl die uiteenlopende aard van mense erken en gerespekteer moet word. In organisasies word informele leiers of bestuurders gevind wat die toon in die groep aangee en die risiko inhou om mense wat twyfel te mislei en die organisasie sodoende groot skade kan berokken.

Die voorkoms van konflik in 'n organisasie is onvermydelik met die gevolg dat bestuur voorbereid, kundig en bevoeg moet wees wat betref konflikhantering. Bestuur moet derhalwe spesifieke opleiding ondergaan omdat konflik so omvangryk en kompleks is. Mense kan oor hulle eie vermoëns twyfel, en ook ander mense se motiewe bevraagteken wat in konflik binne die individu of met ander mense kan omsit. 'n Negatiewe organisasieklimaat is dan 'n onvermydelike gevolg. Die regte opleiding aan bestuur kan verseker dat die positiewe aard van konflik tot voordeel van die organisasie aangewend word, veral in 'n geval van 'n veranderings- en/of transformasieproses wanneer die potensiaal vir konflik op sy hoogste is.

Konflik is 'n moeilik bestuurbare aspek omdat velerlei persoonlikhede in ag geneem en verreken moet word. Konflik is positief as dit korrek verstaan word en die voordele van

konflik tot voordeel van die organisasie benut word. Verandering en transformasie in organisasies het 'n direkte invloed op die individue wat hulle sieninge en belewinge van die werkplek drasties kan aantass en aanleiding kan gee tot verskillende vorme van konflik wat, as dit nie effektief bestuur word nie, tot nadeel van die organisasie kan lei.

Uit die voorafgaande kan konflik dus nou soos volg omskryf word:

Konflik is 'n toestand van intra- en/of interpersoonlike aard wat onderlinge spanning en wrywing as gevolg van 'n verskeidenheid faktore tot gevolg kan hê wat die kundige en bevoegde tussenkoms van bestuur verg ten einde tot voordeel van die organisasie aangewend te word.

Vervolgens word aandag geskenk aan enkele ingrypende veranderinge wat in die onderwys plaasgevind het ten einde 'n konteks te skep aan die hand waarvan weerstand teen verandering geanaliseer kan word.

2.3 KONTEKSTUALISERING: DIE VERANDERENDE ONDERWYSLANDSKAP

Vir doeleindes van die studie word die veranderende onderwyslandskap beskryf: enersyds dat daar baie veranderinge in die onderwys plaasgevind het en andersyds dat slegs sekere aspekte in die onderwys verander het en ander nie. Eersgenoemde word getipeer as veranderinge aan bestaande stelsels, gewoontes, praktyke en strukture in die onderwys en laasgenoemde as nie-veranderinge aan bestaande stelsels, gewoontes, praktyke en strukture in die onderwys. 'n Bespreking volg oor die twee uitgangspunte.

2.3.1 Veranderinge aan bestaande stelsels, gewoontes, praktyke en strukture in die onderwys

In die vorige bedeling van apartheidsonderwys is skole verskillend bedryf waar elke kultuurgroep (wit, swart, bruin en Indiër) sy eie onderwysstelsel en skoolkurrikulum gehad het. Hierdie toedrag van sake het nie noodwendig aanleiding gegee tot goeie onderwyspraktyk nie en het beleidmakers ná 1994 geroep om die stand van sake te wysig. Die wysiging aan die *status quo* het aanleiding gegee tot die integrasie van alle

onderwysdepartemente en die totstandkoming van een Nasionale Onderwysdepartement. Volgens hierdie model moet onderwys in Suid-Afrika volgens een nasionale riglyn bedryf word. Hierdie model het baie veranderinge in die onderwys tot gevolg gehad (Wevers & Steyn, 2002: 205; Maile, 2002: 326; Mentz, 2002: 239; Olivier & Venter, 2003: 186; Masitsa *et al.*, 2004: 221; Singh, 2005: 11; Swanepoel & Booysse, 2006: 189; Botha, 2006: 341-342; Niemann, 2006: 97-112). Hierdie veranderinge was noodsaaklik sodat vernuwing (vgl. 2.2.1) in die onderwyssektor bewerkstellig kon word. Enkele van die veranderinge word vervolgens in oënskou geneem.

Een van die fundamentele skuiwe was om die verskillende kurrikulums wat deur die onderskeie kultuurgroepe gevolg is, te vervang met 'n enkele kurrikulum ter wille van eenvormigheid. Alle leerders sou dan aan dieselfde kurrikulum blootgestel kon word (Mentz, 2002: 239). Ander redes vir die totstandkoming van die enkele kurrikulum in die onderwys was om die rol van die onderwyser en leerder in die onderwyssituasie anders te omskryf, sodat die verhouding wat tussen die twee partye bestaan aan die Grondwet kon voldoen en dus aan 'n menseregtekultuur. Voorheen was daar min sprake van 'n menseregtekultuur en het die onderwyser die rol van 'n persoon vervul wat al die kennis het en dat die leerders figuurlik gesproke die leë blikke is wat met die kennis gevul moes word. Hierdie rol van die onderwyser waarin hy/sy die middelpunt van die klasgebeure was, het verander in dié van 'n fasiliteerder, terwyl die leerder ook seggenskap het. Al wat egter behoue moes bly en wat belangrik vir opvoedende onderwys is, is die gesagsdraer-gesagsvraer-verhouding (Artz & Newman, 1990:448-452; Cohen, 1993: 791-793).

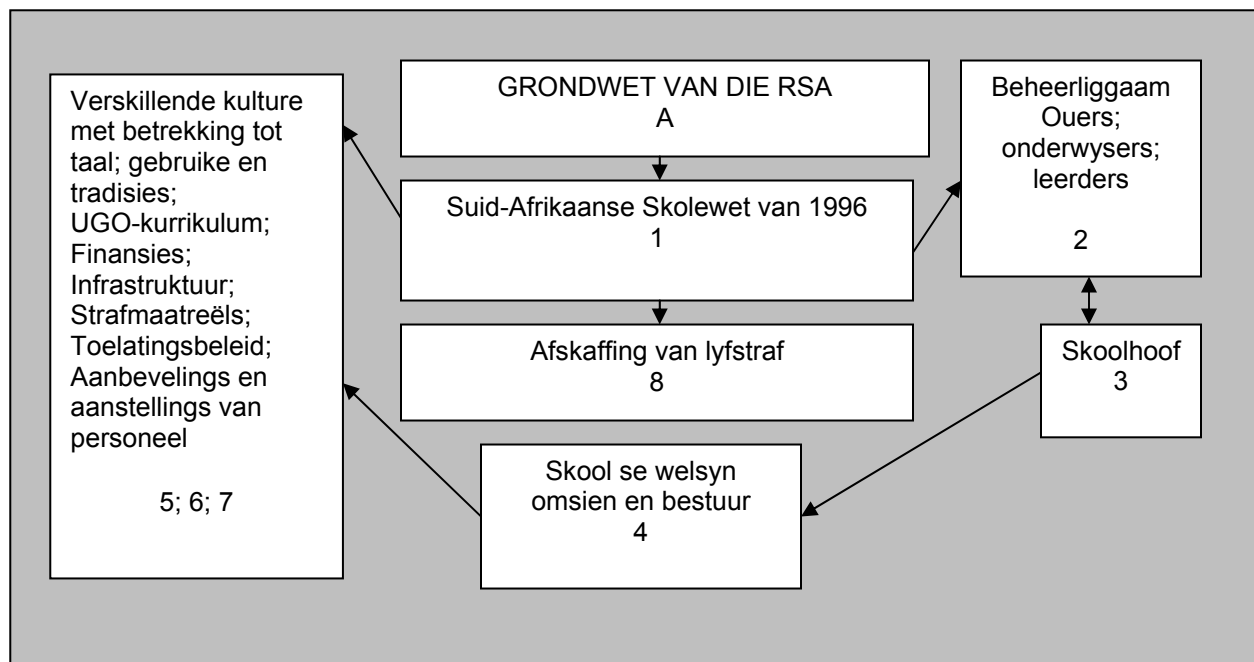
'n Uitkomsgerigte kurrikulum wat as Kurrikulum 2005 bekend gestaan het en later verander is na die Hersiene Kurrikulum-standpunt, is aan die orde gestel. Om gestalte te gee aan die kurrikulum is aandag geskenk aan die oneweredige verspreiding van onderwysers wat in die verlede in skole geheers het. Hierdie regstelling het geskied deur middel van herontplooiing waar onderwysers in oorskot by sekere skole was, na ander skole wat die onderwysers nodig het, te stuur (Jansen, 1998:11-12).

Die Suid-Afrikaanse Skolewet is in werking gestel sodat elke skoolgemeenskap hulleself kon bestuur. Volgens dié wet is die skool se beheerliggaam primêr vir die welstand van die skool verantwoordelik en moet dit in samewerking met die skoolhoof na die skool se welsyn omsien en dit bestuur (Swanepoel & Booyse, 2006:189; Botha, 2006: 341-342; Niemann, 2006: 97-112). Die skoolhoof was in die verlede meestal verantwoordelik vir besluitneming vir die skool. Hierdie besluitnemingsrol, as hoofsaaklik alleen-besluitnemer, het as gevolg van die desentralisasie en die stigting van die beheerliggaam drasties verander na dié van 'n deelnemende besluitnemer – alle rolspelers wat in die beheerliggaam is moet nou by besluite betrek word.

Lyfstraf was die middel wat hoofsaaklik in skole toegepas is om leerders wat oortree het, te straf, maar aangesien die Grondwet van 1996 lyfstraf verbied, het dit 'n oortreding en onwettig geword. Onderwysers moes alternatiewe maniere vind om dissiplinêre probleme van leerders op te los (Mentz, 2002). Waar skole in die verlede op 'n afsonderlike en rassegrondslag bedryf was, is die onderwyser- en leerlingkorps nou meer gediversifiseer. Integrasie van verskillende kulture het in skole plaasgevind (Niemann, 2006: 97-112). Sodoende het die taal, kultuur en gewoontes van leerders ook 'n plek in die skool gekry om beoefen te word.

Uit die voorafgaande is dit duidelik dat die veranderinge wat in die onderwys plaasgevind het, die onderwyslandskap onherroeplik verander het. Soos dit uit die literatuur duidelik blyk, is die veranderinge ingestel om alle skole op 'n gelyke grondslag te plaas en in ooreenstemming met die Grondwet te bring. Hierdie ingrypende veranderinge by skole was dus onafwendbaar.

Samevattend word hierdie veranderende onderwyslandskap in Figuur 2.1 aangetoon.



Figuur: 2.1 Die veranderende onderwyslandskap

In die voorafgaande figuur word die veranderinge wat in die onderwys plaasgevind het, uitgebeeld. Die Grondwet (A) is die oppergesag waaruit die Suid-Afrikaanse Skolewet van 1996 (1) opgestel is. Volgens die Suid-Afrikaanse Skolewet van 1996 moet 'n beheerliggaam (2) tot stand gebring word wat saam met die skoolhoof (3) na die skool se welsyn omsien en dit bestuur (4). Verskillende kulture (5) moet geakkommodeer word met betrekking tot taal, gebruike en gewoontes (6). Die kurrikulum (7) wat in samewerking met ouers, leerders en onderwysers (2) uitgevoer moet word, is in die lewe geroep. Verder het lyfstraf (8) in onbruik verval, omdat dit teen die Handves van Menseregte (Grondwet) (A) indruis en alternatiewe maniere om dissipline toe te pas, moes in werking gestel word.

Bogenoemde figuur is 'n beknopte weergawe van die veranderinge wat die afgelope dekade en langer in die onderwys plaasgevind het. Aangesien die veranderinge 'n nuwe perspektief in die onderwys na vore bring, het die veranderinge noodwendig ook die

mens in die organisasie (die skool) opnuut gedwing om 'n eie perspektief van die gebeure te vorm wat nie sonder diepe emosies gegaan het nie. Ook het die vernuwing nie sondermeer uit vrye wil geskied nie en dwingelandy was van die metodes wat gebruik is om vorentoe te beweeg. Voorts was die vernuwing drasties en vinnig en min tyd is afgestaan om te besin oor wat werklik tydens die verandering in die onderwys gebeur het.

Genoemde veranderinge tydens die oorgangsperiode in die onderwys het daarbenewens nie sonder foute of tekortkominge plaasgevind nie. Derhalwe is die volgende aspek wat te berde gebring word, al die struikelblokke in die onderwys wat negatief inwerk op die veranderingsinisiatiewe in die onderwys. Die struikelblokke in die onderwys wat volgende aan die beurt kom, is so verswarend dat 'n mens met reg kan postuleer dat min of geen vernuwing plaasgevind het nie.

2.3.2 Nie-veranderinge aan bestaande stelsels, gewoontes, praktyke en strukture in die onderwys

Alhoewel wetgewing ingestel is om die onderwyslandskap te verbeter is daar volgens die literatuur steeds struikelblokke in die onderwys wat veroorsaak dat verandering nie na behore kan plaasvind nie (Swanepoel & Booyse, 2006: 190; Mestry & Grobler, 2006: 126; Botha, 2006: 345-349; Moloi *et al.*, 2006: 89). Verskeie redes word vir die toedrag van sake gegee en 'n kort bespreking volg daarvoor hieronder.

Van die belangrikste redes waarom veranderinge nie vlot verloop nie, is dat die inisieerders van die veranderinge nie in ag geneem het dat die suksesvolle implementering van verandering met mense te make het nie (Jansen, 1998: 11-12; Swanepoel & Booyse: 2006: 189). Die implementering van verandering sonder inagneming van diegene wat 'n sleutelrol by die fasilitering van verandering speel, het die werkslewe van onderwysers toenemend negatief verander (Mentz, 2002: 239; Wevers & Steyn, 2002: 205; Olivier & Venter, 2003).

Aspekte wat direk onder die werkslewe van die onderwyser ressorteer, is administratiewe en onderrigwerk. Die instelling van 'n veranderde kurrikulum het meegebring dat klaskamers oorvol geraak het met die gepaardgaande swaar administratiewe las. Die uiteinde van die situasie was dat alles ondraaglik vir die onderwyser geword het. Om gemelde redes kan gesê word dat die onderwyser sy of haar werkplek (die skool) negatief beleef wat die skoolklimaat waar die onderwyser werk weer negatief beïnvloed het (Mentz, 2002: 239; Wevers & Steyn, 2002: 205; Olivier & Venter, 2003).

In die verlede, met ander woorde voor die eerste demokratiese verkiesing in 1994, het baie probleme soos swak fisiese fasiliteite, gebrekkige infrastruktuur en swak leierskap by veral voorheen benadeelde skole voorgekom (Fleisch & Christie, 2004). Hierdie knelpunte in die onderwys word meer as 'n dekade daarna steeds deur die literatuur as redes vir disfunksionaliteit in hierdie skole genoem (Swanepoel & Booyse, 2006:190; Botha, 2006: 345-349; Mestry & Grobler, 2006: 126). Derhalwe word gemeen dat min in dié skole verander het sedert 'n nuwe dispensasie in werking gestel is.

Die grootste oorsaak ten opsigte van die probleem van disfunksionele skole is die rol van die skoolhoof wat nie effektief vervul word nie (Mestry & Grobler, 2006: 126). As die skoolhoof se rol egter ontleed word vir wat dit werklik behels, is dit egter duidelik dat dit nie gaan oor die skoolhoof as persoon *per se* nie, maar oor die pligte en die take wat verrig moet word (Botha, 2006: 345-349).

Die probleem met die rol van die skoolhoof, en dus met disfunksionele skole, lê dus op 'n ander vlak. Om dié belangrike pos te beklee, vereis kundigheid en ervaring. Indien die skoolhoof nie aan genoemde kriteria voldoen nie, is dit te verstane dat sommige van die skoolhoofde nie die mas met die bestuur van sy of haar skool sal opkom nie (Masitsa *et al.*, 2004:221). As die voormelde inligting van naderby bekyk word, lê die nuutaangestelde skoolhoof se probleme by die stelsel wat in gebruik is – dus sistemiese probleme.

Die probleme met die rol van skoolhoof om sy of haar skool effektief te bestuur en dat verandering dus stadig plaasvind of geensins plaasvind nie, word geaksentueer deur verskeie navorsers (Swanepoel & Booyse, 2006: 190; Botha, 2006: 345-349; Mestry & Grobler, 2006: 126).

Verskeie redes vir die probleme met die rol van die skoolhoof word genoem, maar die volgende is van die belangrikste wat dien vermeld te word, naamlik:

Die skoolhoof se werklading maak dit vir hom of haar haas onmoontlik om sy of haar rol as leier na behore te vervul (Masitsa *et al.*, 2004: 221; Swanepoel & Booyse, 2006: 190). Die meeste skoolhoofde vervul die rol van beide onderriggewer en bestuurder. Die tweeledige rol van onderriggewer en skoolhoof kom veral by landelike skole voor. Hierdie skole is die kwesbaarste en dié wat hulp die nodigste het. Die infrastruktuur en geriewe is ook van die haglikste. As gevolg van hul werkklas kan die skoolhoof nie by alles uitkom nie en ook nie byhou by die verandering nie.

Hierbenewens ontbreek die broodnodige vaardighede, kennis en houdings om hulle skole voldoende en effektief te bestuur (Mestry & Grobler, 2006: 126). Die aanstelling van bekwame skoolhoofde is 'n aspek waarmee rekening gehou moet word, aangesien onsekerheid bestaan daarvoor of die paneel wat verantwoordelik is vir die aanbeveling van skoolhoofde vir aanstelling op hoogte is van wat die werk van 'n skoolhoof werklik behels (Niemann & Kotzé, 2006: 610). Die leierskapsrol van die skoolhoof vorm die kern ter verbetering van 'n skool. 'n Foutiewe aanstelling van 'n skoolhoof dra by tot die skool se mislukking.

Ná 'n ondersoek wat by van die hoërskole in die Gauteng Provinsie gedoen is, het dit aan die lig gekom dat skole wat presteer, skoolhoofde het wat 10 jaar en langer ervaring in skoolhoofskap het, terwyl nie-presterende skole skoolhoofde met 2-3 jaar ervaring as skoolhoof het (Botha, 2006: 349). Laasgenoemde skoolhoofde kla dat hulle ook min of geen opleiding as skoolhoof ontvang het nie. As laasgenoemde twee paragrawe ontleed word, is dit duidelik dat skoolhoofskap verskeie fasette behels wat

met aanstelling in aanmerking geneem moet word. Enkele daarvan is ervaring en opleiding.

Indien laasgenoemde omstandighede in ag geneem word, blyk dit dat dié skoolhoofde onder die moeilikste omstandighede denkbaar gedurende die transformasieproses werk.

Om hulle situasie verder te vererger heers by sommige skole 'n magstryd tussen die skoolhoof en die beheerliggaam as gevolg van die dubbelsinnige rol volgens artikel 16(1) en 16(3) van SASA (1996) tussen die beheerliggaam (2) en die skoolhoof (Maile, 2002:327). Dié gedeelte van die wetgewing veroorsaak verwarring tussen die partye en bring onsekerheid ten opsigte van die staanplek van elkeen teweeg. Ander sake wat nog baie aandag vereis om skole en spesifiek die verbetering van die onderrig- en leerkultuur (1) by byvoorbeeld die voorheen benadeelde skole ten doel het, word vervolgens in oënskou geneem.

Die nalatenskap van die slagspreuk “vryheid nou en onderwys later” wat gedurende die versettydperk gebesig is, is moeilik omkeerbaar, en stakings in die onderwys is nog 'n algemene uiting van verset wat weer bydra tot 'n swak onderrig- en leerkultuur in skole. Nie-presterende skole word verder lam gelê deur faktore soos die lae geletterdheidsvlakke van ouers asook die nalating van die ouers om die skool te ondersteun en vergaderings by te woon. 'n Gebrekkige bestuursinstrument om onderwysers en die skool in die geheel te evalueer is verdere faktore wat tot swak prestasies kan bydra (Maile, 2002: 329). Genoemde aspekte kan as sistemiese probleme getipeer word waaroor die skoolhoof min beheer het.

Hierdie sake aangaande nie-presterende skole kan verklaar waarom leerders dissiplinêre (3) probleme oplewer, skole se uitslae swak is (4), en nie goed in geletterdheid en gesyferdheid (5) presteer nie. Oorvol klaskamers (6) en massas administratiewe werk vir onderwysers (7) dra nie juis by daartoe om die onderrig- en leerkultuur te verbeter nie. Benewens die feit dat die skoolhoof met bestuursprobleme worstel, is sy of haar rol ook nie fyn afgebaken nie, wat dan tot rolverwarring (8) kan lei.

As die voorafgaande sake in oënskou geneem word, kan die volgende aangaande onderpresterende skole gekonstateer word, naamlik dat:

- Ervaring en kundigheid 'n voorvereiste is om die skole te verbeter;
- Die lae geletterdheidsvlak van ouers bydra tot die toedrag van sake;
- Nie-samewerking van alle belanghebbendes die situasie versleg; en
- Stelselprobleme soos onvoldoende evalueringinstrumente negatief op die skole inwerk.

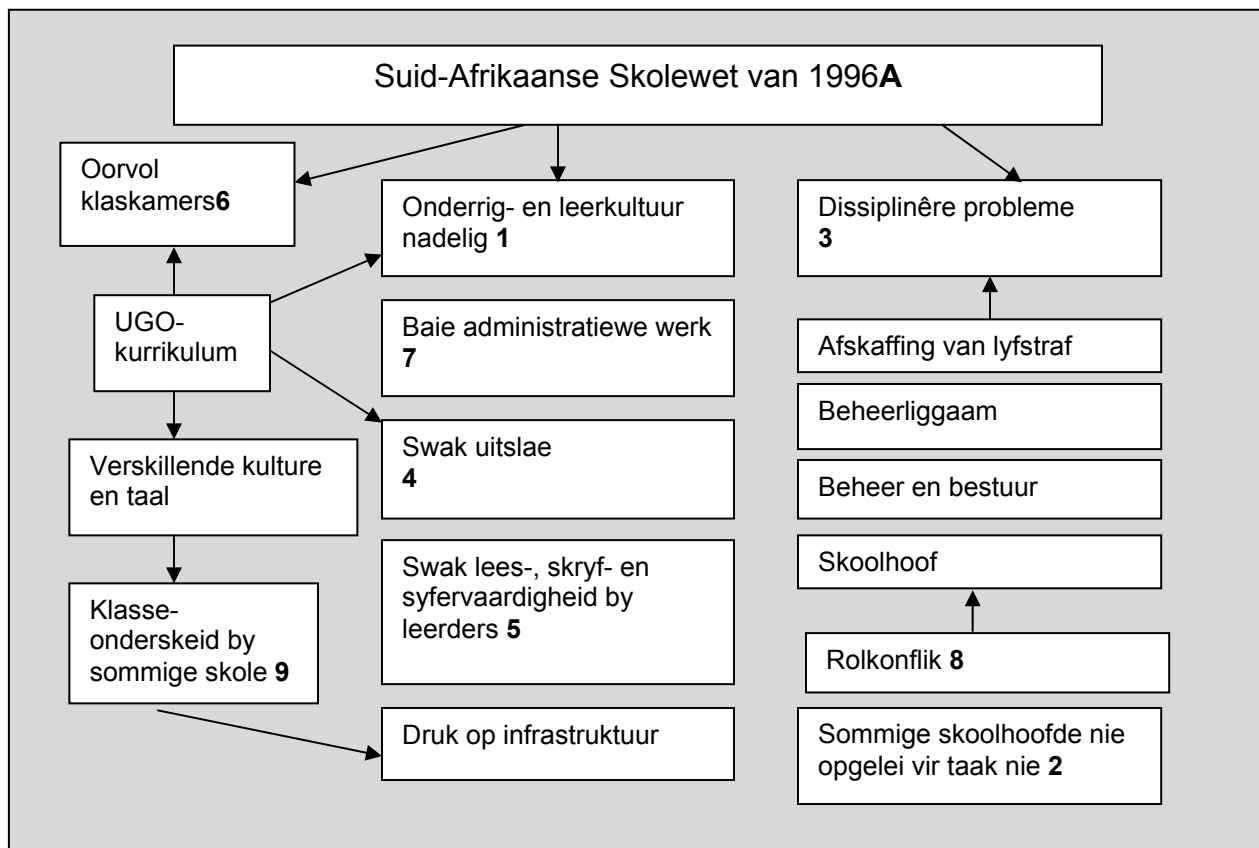
'n Skool kan dus enersyds as nie-presterend beskou word as bogenoemde aspekte daarin voorkom. Hierteenoor blyk dit verder dat 'n skool ook as onderpresterend getipeer kan word wanneer (Brown, 2006:514):

- Integrasie van verskillende kultuurgroepe nie plaasgevind het nie;
- Waardes, aspirasies en behoeftes van verskillende kultuurgroepe nie in dieselfde skool verreken word nie;
- Taal- en toelatingsbeleid leerders van 'n skool uitsluit; en
- Skoolfooie uitermatig hoog is en nie deur sommige van die leerders se ouers bekostig kan word nie.

Die afleiding kan gemaak word dat daar skole is wat onderpresteer as gevolg van sosiale, fisiese en strukturele probleme. Armoede, onkunde en gebrekkige opleiding is hier groot struikelblokke. Alhoewel daar skole is wat as presterend getipeer kan word, is daar egter elemente soos klasse-onderskeid by die skole aanwesig, wat as negatief beskou kan word (Brown, 2006:514).

Laasgenoemde aspek kan ook oor die boeg van die stelsel gegooi word, want by die samestelling van die Suid-Afrikaanse Skolewet is uitgebreide magte aan die skoolbeheerliggaam verleen om skole te beheer en te bestuur. In die lig hiervan kan gesê word dat die skole vindingryk is en binne die wet optree ter wille van die effektiewe bestuur van dié skole.

Uit die voorafgaande is dit dus duidelik dat die meeste probleme wat die skoolhoof ondervind, nie 'n persoonsprobleem is nie, maar eerder sistemiese probleme is waarvoor hy of sy min beheer het. Samevattend word hierdie uitdagings in die onderwys in Figuur 2.2 aangetoon.



Figuur: 2.2 Nie-verandering aan bestaende stelsels, gebruike en gewoontes

2.3.3 Gevolgtrekking

Uit die voorafgaande (2.3.1 & 2.3.2) kan afgelei word dat baie veranderinge in die onderwyslandskap plaasgevind het wat as positief beskou kan word. Positiewe aspekte soos skole-integrasie en gelykheid vir alle skole is van die ideale wat vir skole gekoester word. Om die ideale in die praktyk te laat realiseer moet belangrike struikelblokke eger uit die weg geruim word. Die belangrike rol van die skoolhoof, die geletterdheidsvlakke van belanghebbendes, asook die werkklas van onderwysers is van die aspekte wat onder die loep geneem moet word om die onderrig- en leerkultuur te verbeter. Omdat

nie alle skole onderpresteer nie, sal dit raadsaam wees dat beste praktyke van presterende skole geneem word as 'n verdere hulp aan nie-presterende skole.

Die faktore wat aanleiding gee tot nie-presterende skole, beïnvloed die skoolklimaat negatief en bring ontevredenheid mee, wat in weerstand omsit. In die volgende gedeelte van die hoofstuk word dié aspek, naamlik weerstand, wat die navorsingstema van die studie is, volledig bespreek.

2.4 WEERSTAND TEEN VERANDERING AS TIPIESE VERSKYNSEL IN ONDERWYSORGANISASIES

Weerstand teen verandering is 'n wêreldwye verskynsel wat algemeen voorkom as verandering of nie-verandering voorkom. Volgens 'n literatuuroorsig blyk dit dat weerstand teen verandering erken word as 'n belangrike faktor in die veranderingsproses wat die sukses of mislukking van 'n organisasie (die skool) se pogings om te verander kan beïnvloed en laat skeefloop (Almaraz, 1994; Waddell & Sohal, 1998: 543-545; Van Huyssteen, 2000:18; Brenner, 2001; Bolognese, 2002; Wynn, 2005; Lientz & Rae, 2007; Van Dijk & Van Dick, 2009: 143; Adenle, 2011).

Weerstand teen verandering of nie-verandering is so 'n belangrike faktor waarmee rekening gehou moet word dat spesiale aandag tydens 'n organisasie (die skool) se strategiese beplanning hieraan geskenk moet word. Weerstand is 'n tipiese verskynsel in die fisika – dit is 'n natuurwet, maar seker ook deel van die menswêreld. Daarom is dit byna 'n vanselfsprekendheid dat weerstand ook in onderwysorganisasies sal voorkom. So gesien is weerstand 'n sosiodinamiese krag in die maatskappy, die samelewingsverbande en daarom ook in onderwysorganisasies en kan weerstand ook as 'n organisasiekrag beskou word.

Dit wil sê dat vir elke optrede met die oog op verandering, daar ook normaalweg 'n teenreaksie is, naamlik weerstand (Van Dijk & Van Dick, 2009:143; Adenle, 2011). Daar is sprake van dryfkragte aan die een kant en kragte aan die ander kant wat weerstand bied. Die dryfkragte (verandering) verkeer in 'n proses om die ewililibrium of die *status*

quo of die bestaande te wil verander, terwyl die weerstandskragte daarteenoor staan (Van der Westhuizen & Theron, 2007: 218-227).

Uit hierdie toedrag van sake kan dus afgelei word dat weerstand eintlik maar voorkom weens druk teen verandering of teen nie-verandering. Weerstand kan nie weggewens word nie en sal altyd by organisasies (die skole) voorkom. Hierdie kragte in die samelewing en organisasies (die skole) sal verderaan in meer detail ondersoek word.

2.5 WEERSTAND AS DEEL VAN DIE VERANDERINGSPROSES

Wanneer verandering voorgestel word, is weerstand altyd onlosmaaklik deel van verandering (Van Dijk & Van Dick, 2009:143; Kelly, 2011). Daar kan dus gesê word dat weerstand altyd in die een of ander vorm tydens die veranderingsproses aanwesig is. Weerstand word egter, veral deur die veranderingsagente (die skoolhoofde) as negatief beskou en sodoende word weerstand merendeels as 'n struikelblok in die weg van verandering hanteer (De Villiers, 1995:19).

Die negatiewe beskouing en hantering van weerstand as struikelblok is opsigself 'n struikelblok in die weg van verandering aangesien die redes waarom mense teen die beoogde verandering weerstand bied en daarteen optree, die gedrag van mense is wat altyd by 'n organisasie (die skool) teenwoordig sal wees en wat nie sal verdwyn nie. Weerstand is dus 'n gegewe wat sluimerend deel van verandering sal wees en wat so beskou moet word. Om doeltreffende organisasies tot stand te bring en struikelblokke uit die weg te ruim, is die taak van die skoolhoof. Daarom moet 'n hoë premie op die opleiding van die skoolhoof rakende aspekte soos weerstand geplaas word.

Uit 'n onlangse studie wat oor weerstand teen verandering uitgevoer is, word die negatiewe beskouing van weerstand deur veranderingsagente (die skoolhoofde) weereens uitgelig. Weerstand word deur veranderingsagente (die skoolhoofde) algemeen beskou as die gedrag van werkers wat met die pogings om verandering teweeg te bring bots (Van Dijk & Van Dick, 2009: 143-144; Kelly, 2011). Veranderingsagente (die skoolhoofde) sien ook heel dikwels die optredes van werkers

as onvanpas en aanstootlik en selfs as uitdagend asof hulle die organisasie (die skool) omver wil werp (Wynn, 2005). So 'n klimaat is weliswaar nie bevorderlik vir gesonde werksverhoudings nie en skep 'n teelaarde vir negatiewe konflik tussen die verskillende partye.

Weerstand is veronderstel om as normale reaksies van mense wat verskillende mense verskillend laat optree, beskou te word (De Villiers, 1995:19). Weerstand word egter as ongewoon beskou en die blaam vir die bestaan van weerstand word op die skouers van die werkers geplaas. Gevolglik word die mislukking van die voorgenome verandering as gevolg van weerstand eensydig op die skouers van die werkers geplaas. Die veranderingsagent (die skoolhoof) word van alle blaam rakende weerstand onthef en sodoende geniet die wil van die veranderingsagent (die skoolhoof) voorrang. 'n Oneweredige balans ten opsigte van die werklike redes vir weerstand bestaan dus, aangesien onsekerheid bestaan wat elkeen (werker en veranderingsagent) se bydrae is ten opsigte van die mislukking van die voorgenome verandering. Daar kan egter met sekerheid gesê word dat albei partye 'n aandeel behoort te hê in die weerstand wat gedurende die veranderingsproses teenwoordig is.

Weerstand teen verandering kan, figuurlik gesproke, beskou word as 'n kanker wat versprei, want alhoewel sommige mense in die werkplek nie weerstand bied nie, word hulle deur diegene wat weerstand bied, aangesteek (Foote, 2008). Die verskynsel kom ook in die sakewêreld voor waar die minderheid verbruikers 'n nuwe produk sonder meer sal koop. Hierdie groep word die vroeë aanvaarders genoem. Die ander groter segment van die verbruiker wil eers sien of die produk heilsaam vir gebruik sal wees alvorens hy/sy die produk aankoop. Laasgenoemde groep sal die produk aankoop as die gebruik van die produk die eersgenoemde groep se goedkeuring wegdra.

As gevolg hiervan kan gesê word dat die mate van weerstand wat aanvanklik gedurende verandering gebied word, relatief gering is. Laasgenoemde dui verder daarop dat weerstand 'n geringe aspek is wat nie net geïgnoreer kan word nie,

aangesien weerstand verder kan eskaleer. Om te verhoed dat weerstand ernstige afmetings aanneem, is dit wenslik om dit as 'n saak van erns te hanteer.

In die laaste instansie kan aanvaar word dat wanneer transformasie (vgl 2.2.2) anders as verandering geïmplementeer word, groter weerstand verwag moet word (Almaraz, 1994:10). Die rede vir die toedrag van sake is dat die soort verandering radikaal van aard is (Bast, 2008). Die aanslag vir verandering is groter en die persepsies van die werkers oor die verandering is meer negatief (Maurer, 2006: 122; Bast, 2008; Sherman, 2008; Reh, 2008).

Die volgende aannames kan dus gemaak word rakende weerstand tydens die veranderingproses:

- Weerstand is nie noodwendig 'n negatiewe krag nie;
- Geringe weerstand kan in groter weerstand verander;
- Hoe groter die verandering en hoe meer negatief die persepsies oor die verandering, hoe groter sal die weerstand daarteen wees; en
- Hoe meer die veranderingsagent ontslae wil raak van weerstand, hoe groter die opposisie en laksheid wat deur werkers getoon sal word.

2.6 VLAKE VAN WEERSTAND

Vir doeleindes van die navorsing word weerstand teen verandering beskryf as dat dit op drie vlakke gevind kan word, naamlik (Maurer, 2006:126-127):

Vlak 1: Die weerstand gaan oor onduidelikheid en verwarring oor die inhoud van verandering;

Vlak 2: Die weerstand hou verband met die emosies en persepsies wat by die individu aanwesig is; en

Vlak 3: Op dié vlak word weerstand nie teen die verandering gebied nie, maar teen die persoon wat die verandering aanvuur en vir wie hy of sy verteenwoordig (vakbond

versus bestuur; streek versus hoofkantoor; verskille in ouderdom; geslag; ras en kultuur). Alhoewel werkers die verandering ten volle verstaan en selfs daarvan hou, gaan dit oor diepe geloofsoortuigings, persepsies, ervarings en vooroordele aangaande die veranderingsagent.

Gesien in die lig van die voorgestelde vlakke van weerstand teen verandering ontstaan weerstand nie om enkele redes nie. In die eerste instansie is verandering in enige persoon se lewe 'n nuwigheid waarvoor klarigheid verkry moet word. Dit is daarom noodsaaklik om die verandering aan diegene wat daardeur geraak word, feitlik oor te dra. Indien weerstand dan steeds bestaan, is dit 'n aanduiding dat die kommunikasieproses nie na wense verloop het nie en dat van voor af aan beplan moet word om sekerheid aangaande onopgeloste sake te verkry. Dis 'n lang proses wat met geduld en integriteit gepaard gaan en wat die verantwoordelikheid van die veranderingsagent (die skoolhoof) bly om seker te maak dat alle persone wat by die verandering betrokke is, ingelig bly (Wynn; 2005; Maurer; 2006: 126-127; Lientz & Rae, 2007; Van Dijk & Van Dick, 2009: 143; Shun-Wing, 2011).

Tweedens, wanneer verandering ontstaan, is baie emosies van die individu betrokke wat hom of haar nie goed in staat stel om na die redes en inhoud waarom die verandering wel moet plaasvind, te luister nie. Dit mag gebeur dat die boodskap rakende die verandering dan versluier raak en die persoon die verandering negatief ervaar. As gevolg hiervan aanvaar die individu nie verandering goed nie, wat in weerstand kan omsit (Almaraz, 1994; Waddell & Sohal, 1998: 543-545; Brenner, 2001; Bolognese, 2002; Wynn, 2005; Lientz & Rae, 2007; Maurer, 2006:126-127).

In die laaste instansie kan die leier hom/haar byvoorbeeld op niks beroep nie, omdat hy of sy die werkers in die verlede in die steek gelaat het deur byvoorbeeld leuens te verkondig. Verder kan die werkers ook sinies staan teenoor die veranderingsagent rakende sy of haar bevoegdheid in die algemeen en spesifiek ten opsigte van die implementering van verandering (Stanley *et al.*, 2005:457; Maurer, 2006: 126-127). Weerstand teen verandering ontstaan dus ook as gevolg van griewe in die verlede wat

nie opgelos is nie asook persepsies rakende gebrekkige kundigheid van die leier. Weerstand ontstaan dus ook as gevolg van die onvanpaste optredes van die veranderingsagent (die skoolhoof) rakende sy of haar hantering van aspekte wat met verandering in verband staan.

Onsekerheid bestaan wat die tipiese reaksie van 'n individu by bogenoemde vlakke is; daarom word uit die literatuur enkele reaksies of optredes beskryf wanneer weerstand gebied word.

2.7 REAKSIES OF OPTREDES VAN INDIVIDUE TYDENS WEERSTAND TEEN VERANDERING

Tydens weerstand teen verandering kom die mens se aangebore oorlewingsinstink na vore omdat die beoogde verandering onverwags, onaangenaam en selfs skokkend is. Die rasonale denke van die werker word soms ingeboet wat aanleiding gee daartoe dat sy/haar optrede en denke negatief beïnvloed word. Gevolglik word die persoon se normale optrede versteur waarvoor hy of sy min of geen beheer het nie (Reh, 2008; Foote, 2008). Ook laat die individu se oordeel hom of haar dikwels tydens weerstand in die steek en sodoende kan hulle optrede as onwillekeurige reaksies beskou word.

Enkele van die optredes en reaksies word vervolgens beskryf. Tydens weerstand tree 'n persoon op of reageer as (Goshert, 2008):

- Toeskouer van die verandering en wat 'n wag-en-sien-benadering volg, alhoewel die verandering nie goed deur hom/haar ervaar word nie, en dus bekend staan as die "spectator";
- Huiweraar wat verward is en kognitief weerstand bied deur baie vrae te stel, en dus om hierdie rede bekend staan as die "hesitator";
- Agitator wat daarop uit is om die veranderingsagent kwaad te maak, skinderstories te versprei en emosionele weerstand te bied;
- Mediteerder wat die goeie in alles sien, almal gelukkig wil sien, met alles saamstem, en gevolglik bekend staan as die sogenaamde "meditator";

- Diktator wat almal voorsê wat om te doen en daarvan hou om beheer uit te oefen, en dus bekend staan as die “dictator”;
- Vegetator wat swak gewoontes ontwikkel en wat alleen gelaat wil wees;
- Nabootser wat die veranderingsproses as sy/haar eie aanvaar.

Uit bogenoemde kan afgelei word dat die individu nie soos gewoonlik en onder normale omstandighede tydens weerstand optree nie en drasties van sy of haar normale gedrag afwyk. Verder kan ook gestel word dat hoewel die individu ten volle bewus is van sy/haar optrede in die vorm van weerstand, die optrede in die oë van die individu geregverdig is.

2.8 DIE AARD VAN WEERSTAND TEEN VERANDERING

Volgens Van der Westhuizen en Theron (2007:221) het weerstand teen verandering die kenmerk dat dit twee pole het, naamlik reaksionêre en revolusionêre weerstand teen verandering. Hieraan word vervolgens aandag geskenk.

2.8.1 Reaksionêre weerstand teen verandering

Reaksionêre weerstand manifesteer as 'n opponerende en blokkerende aanwending van energie wat daarop gemik is om die verandering of beoogde verandering teen te staan (Van Huyssteen, 2000: 6; Van der Westhuizen & Theron, 2007: 219-221; Nolan, 2011). Daarom is reaksionêre weerstand eintlik die teenstaan van of teenstand teen beoogde verandering wat van bo afgedwing is.

As die voorafgaande paragraaf ontleed word, kom enkele sake op die voorgrond, naamlik dat reaksionêre weerstand ontstaan wanneer:

- daar twee partye is wat verskil rakende 'n aangeleentheid wat albei raak;
- daar nie voldoende gekonsulteer is nie, en dus gebrekkige kommunikasie plaasgevind het;
- besluite nie met alle belanghebbendes se instemming geneem is nie; en
- die veranderingsagent (die skoolhoof) verandering wil hê en die res van die personeel daarteen gekant is.

Indien die personeel die oordeel en integriteit van die veranderingsagent (die skoolhoof) ten volle vertrou en daarin glo, behoort die verandering sonder weerstand plaas te vind. In die geval van reaksionêre weerstand teen verandering is wantroue aan die orde van die dag en word kragte ingespan om die eensydige veranderingsproses teen te werk. Die res van die personeel is die mening toegedaan dat die verandering of voorgenome verandering nie hulle beste belange sal dien nie, omdat dit so vreemd of onbekend is (Schuler, 2003; Kotelnikov, 2007; Bacal, 2007; Lientz & Rae, 2007; Nolan, 2011).

Daar is 'n persepsie onder die personeel dat te veel verloor kan word as die beoogde verandering toegelaat word om plaas te vind (Lombard & Zaaiman, 2004:7). Reaksionêre optrede word 'n werklikheid wanneer verandering wel plaasvind (Kötter & Schlesinger, 2006; Kotelnikov, 2007). Dit neem die vorm aan van boikotte, stakings, afwesigheid en vertraagde werkaksies.

Verder blyk dit ook dat weerstand nie voorkom as weerstand teen die verandering self nie, maar as gevolg van die sielkundige en sosiale gevolge van die verandering (Coetsee, 1993: 1823). Alhoewel verandering binne 'n organisasie as 'n logiese noodsaaklikheid beskou behoort te word, reageer mense meestal negatief daarop omdat verandering in beide hulle persoonlike en professionele lewe ter sprake is wat 'n ongewenste uitwerking kan hê en die vrede gevolglik nie vertrou kan word nie (Wynn, 2005; Struthers, 2009).

In die onderwysfeer is dieselfde wetmatigheid ter sprake. Uit 'n studie wat 'n paar jaar gelede gedoen is, het dit geblyk dat die veranderinge wat sedert 1994 in die onderwysfront plaasgevind het, spanning en onsekerheid by onderwysers laat ontstaan het (Mentz, 2002:237). Hierdie spanning en onsekerheid kan in weerstand omsit, veral as die verandering nie sinvol beleef word nie, onderwysers geen beheer oor die proses het nie, verandering van buite en van bo afgedwing word, inligting oor die verandering wat gebrekkig is, en daar weinig tot geen geleenthede vir bevordering bestaan nie (Wevers & Steyn, 2002: 205).

Laasgenoemde aspek word beklemtoon deur 'n verdere literatuurstudie wat getoon het dat indien reaksionêre weerstand teen verandering plaasvind, eenstemmigheid nie bereik kan word nie (Woldring, 2004; Van Huyssteen, 2000: 26; Schuler, 2003; Wynn, 2005; Tutor2u, 2006; Kötter & Schlesinger, 2006; Kotelnikov, 2007; Bellanca, 2007).

'n Situasië waarin eenstemmigheid nie bereik kan word nie en weerstand voorkom, is gereeld in die staatsdiens van die Republiek van Suid-Afrika duidelik waarneembaar. In die onderwyssfeer word verskeie klagtes oor die nuwe kurrikulum geopper. Te veel papierwerk en te min onderrigwerk is van die klagtes wat geopper word. Die diensvoorwaardes van onderwysers is 'n ander kwessie wat weerstand kan uitlok waarvoor gereeld elke jaar onderhandel word. Die ontevredenheid is gereeld so groot dat selfs geneeshere wat die Eed van Hippokrates afgelê het, staak, en hulle min aan die eed steur.

Gesien in die lig van die voorafgaande kan die afleiding gemaak word dat staatsdienspersoneel oor die algemeen en onderwysers in die besonder nie meer tevrede is met die huidige stand van sake in die onderwys nie. Hulle werksomgewing en ook hul salarisse is 'n groot bron van kommer wat geen sekuriteit aan hulle bied nie. Hierdie ontevredenheid rakende diensvoorwaardes het al in die verlede aanleiding gegee tot grootskaalse arbeidsoptredes wat getipeer kan word as reaksionêre weerstand.

2.8.2 Revolusionêre weerstand teen verandering

Revolusionêre weerstand teen verandering vind plaas as bestaande praktyke nie verander nie, is radikaal van aard en word beskou as 'n noodsaaklikheid om die bestaande stelsel en strukture te verander en af te dwing (Van Huyssteen, 2000: 18; Van der Westhuizen & Theron, 2007: 219-221). Hierdie weerstand hou verband met morele en politieke oorheersing en dien as 'n noodsaaklike vorm van magsvertoon om aan die oorheersing te ontsnap.

Die voorafgaande paragraaf lig die volgende aspekte ten opsigte van revolusionêre weerstand teen verandering uit, naamlik dat:

- die personeel protesteer en ontevrede is oor die stagnering van die organisasie;
- 'n gebrek aan leierskap moontlik voorkom; en
- verandering of beoogde verandering van onder af afgedwing word.

In skoolverband word die personeel en leerders byvoorbeeld gebruik om weerstand te bied teen die bestaande stelsels sodat die sosiale orde binne en buite die skool verander kan word (Aggleton, 1987). Aangesien genoemde personeel- en leerderkorps hoofsaaklik aan die onderpunt van die organisasiestruktuur lê, raak die weerstand wat deur hulle gebied word, 'n krag waardeur verandering van onder af afgedwing word. Hierdie optredes deur mense is 'n manifestering van ongelukkigheid oor allerlei griewe. Groepvorming as 'n vorm van magsvertoon vind plaas om stukrag aan die verandering te verleen sodat die griewe wat bestaan aandag kan geniet (Fleisch & Christie, 2004:99).

Hierdie magsvertoon was veral duidelik te bespeur gedurende die tagtigerjare toe leerders verskeie griewe gehad het oor die destydse onderwysstelsel in Suid-Afrika. Skole in veral die voorheen benadeelde gemeenskappe was konflikterreine (Fleisch & Christie, 2004: 99). Hierdie leerders het hul optredes soos klasboikotte en wegbly-aksies as 'n positiewe en aktiewe hulpmiddel beskou wat teen die oorheersende ideologie gerig is en wat moes verander.

Ander optredes, soos verbruikersboikotte, vernietiging van eiendom en versperring van paaie, en terreur, was hulpmiddele wat ingespan is om die bestaande orde omver te werp (Fleisch & Christie, 2004). Hierdeur het een nie-rassige onderwysstelsel in 1994 in Suid-Afrika tot stand gekom. Vier jaar na die totstandkoming van die een nie-rassige onderwysstelsel, eis Jansen (1998:11) die kop van die nuutaangestelde onderwysminister, Professor Bengu, omdat hy volgens hom nie leierskap toon nie en die onderwys onder sy leierskap van een krisis na die ander laat strompel.

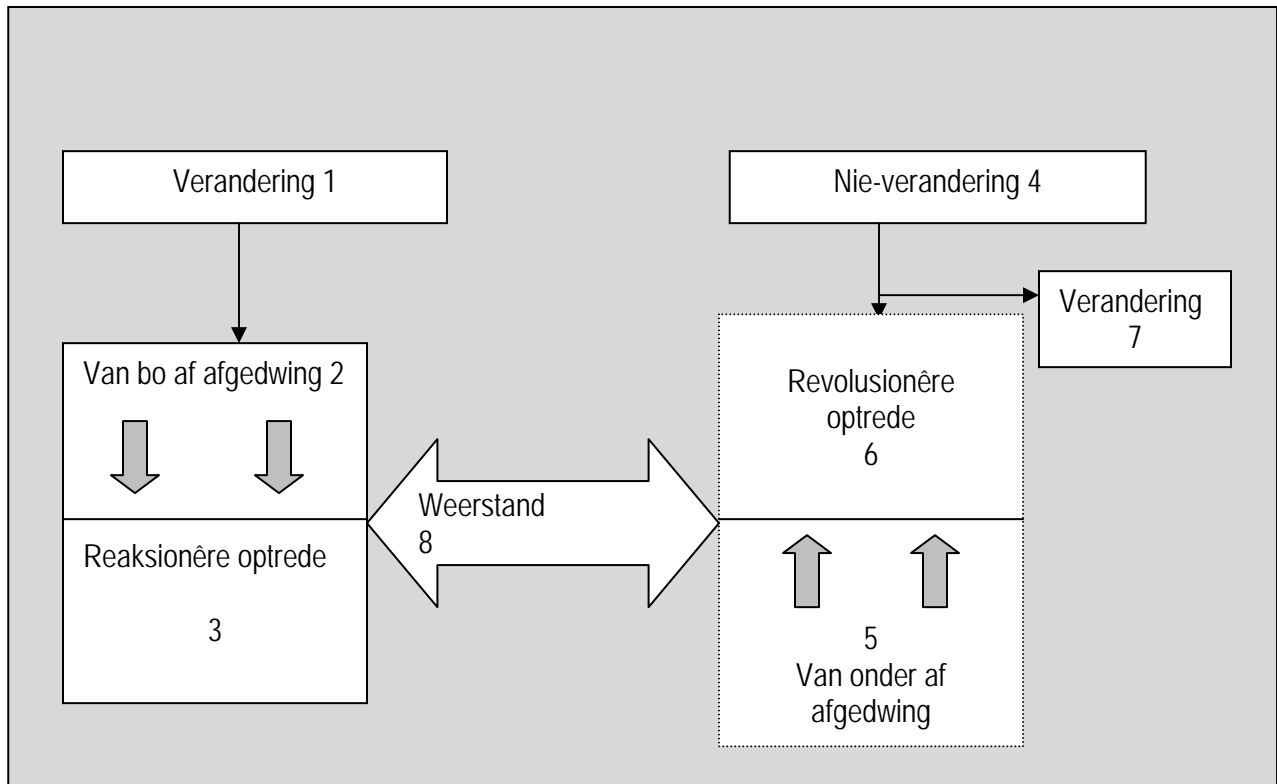
Laasgenoemde twee reaksies staan as voorbeelde uit van die wyse waarop die groep of individu reageer teenoor die strukture van oorheersing, ondoeltreffendheid en dwang met die doel om dit te verander. Mense raak ontevrede en tree passief, aktief en aggressief op om 'n revolusie in 'n organisasie teweeg te bring sodat bestaande stelsels, gebruike en praktyke kan verander (Van der Westhuizen & Theron, 2007: 219-221). Ook meen die outeurs dat dié optredes van mense 'n logiese noodsaaklikheid in die onderwys is om stelsels en strukture wat onderdrukkend is, te verander. Sodoende word 'n kritiese beweging teweeg gebring teen 'n dominante ideologie wat as hulpmiddel vir verandering kan dien.

Dit is 'n noodsaaklike vorm van mag wat hoop bring vir die verontregtes. Dit is dus gevolglik nie net opponerende gedrag deur die verontregtes nie, maar ook 'n uitdrukking van selfrealisering en sosiale bevryding. Die opponerende gedrag gaan gewoonlik gepaard met metodes soos protesoptogte (Van Huyssteen, 2000:18).

In die lig van bogenoemde aspekte hou revolusionêre weerstand verband met ontevredenheid van personeel op grondvlak oor 'n onderwysstelsel wat klaarblyklik stagneer en sodoende noodsaaklike verandering verhoed ten koste van die hele skoolgemeenskap.

2.8.3 Gevolgtrekking

Uit die voorafgaande (2.8.1 & 2.8.2) is die twee pole van weerstand teen verandering bespreek. Wat duidelik na vore gekom het, is dat mense om twee redes hul ontevredenheid uitspel. Enersyds wanneer verandering nie sinvol beleef word nie en andersyds wanneer daar geen verandering plaasvind nie. Laasgenoemde twee redes kan in reaksies omsit wat passiewe, aktiewe en aggressiewe weerstand tot gevolg kan hê (vgl. 2.9.1 tot 2.9.3). Samevattend blyk uit bogenoemde dat indien verandering plaasvind of beoog om plaas te vind daar weerstand is wat reaksionêr van aard is, en indien verandering nie plaasvind nie (nie-verandering), weerstand ontstaan wat revolusionêr van aard is. Die twee verskynsels word in Figuur 2.3 saamgevat.



Figuur 2.3 Verandering en nie-verandering in 'n organisasie (die onderwys en die skool)

In Figuur 2.3 word verandering (1) aan die een kant in 'n organisasie (die skool) van bo (2) deur die veranderingsagent aangevuur wat ontevredenheid by belanghebbendes veroorsaak en wat met reaksionêre optredes (3) en dus met weerstand begroet word. Aan die ander kant word nie-verandering (4) deur revolusionêre optredes (6) van onder (5) gewysig deur belanghebbendes om verandering te laat plaasvind. Weerstand het die kenmerk dat verandering (7) van bo of onder in die organisasie (die skool) teweeg gebring word.

Die gevolgtrekking kan dus gemaak word dat weerstand altyd teenwoordig sal wees in 'n organisasie (die onderwys of skool) in die vorm van weerstand teen verandering of weerstand teen nie-verandering. Vir doeleindes van die navorsing word daar in die res van die hoofstuk gefokus op weerstand as 'n logiese uitvloeisel wanneer bestaande stelsels, gewoontes, praktyke en strukture verander is; met ander woorde wanneer verandering beoog om plaas te vind of wel plaasgevind het.

Die metodes wat gevolg word om teen die beoogde verandering weerstand te bied, neem verskeie vorme aan en word geklassifiseer as passief, aktief en aggressief. Hierdie vorme van weerstand word vervolgens bespreek.

2.9 Tipes weerstand teen verandering

Weerstand teen verandering ontstaan eers psigologies in die denke van die individu as gevolg van ongelukkigheid oor die verandering of die beoogde verandering. Hierdie weerstand word as passiewe weerstand getipeer. Indien die ontevredenheid rakende die verandering nie na wense opgelos word nie, ontstaan aktiewe weerstand wat dan oorspoel in aggressiewe weerstand wat die ergste vorm van weerstand is (Weiss, 2011). Daar kan dus gekonstateer word dat weerstand nie dadelik by aggressiewe weerstand begin nie, maar deur fases of vlakke beweeg en wel van ongelukkigheid af na verskillende fases van gewelddadigheid. Weerstand het ook die verdere kenmerk dat van aggressiewe weerstand terugbeweeg kan word na passiewe weerstand, wat weerstand uiteraard 'n dinamiese krag in die organisasie (die skool) maak.

Vervolgens word die dinamiese aard van weerstand in detail bespreek.

2.9.1 Passiewe weerstand teen verandering

Passiewe weerstand verwys hoofsaaklik na negatiewe persepsies en houdings wat deur die persoon wat weerstand bied, uitgeoefen word. Hieraan word in die volgende paragraawe aandag geskenk.

- Negatiewe persepsies

Die persepsies kom grootliks binne die individu se denke voor en is hoofsaaklik negatief van aard (Coetsee, 1993: 1823; Weiss, 2011). Die individu het nie iets goeds te sê oor die verandering nie, omdat volgens hom of haar, die verandering nie hul beste belange vooropstel nie. Negatiewe opmerkings teen die verandering word gemaak wat tekenend is van die persoon se misnoë met die verandering. Indien 'n nuwe vak by die kurrikulum gevoeg word, sal sommige individue daarteen gekant wees. Hulle sal byvoorbeeld voorspellings maak aangaande die onderrig van die vak dat die onderrig nie heilsaam

en goed is vir opvoedende onderwys nie. Hierdeur bied hulle teenkanting; dus word weerstand getoon.

Passiewe weerstand kan as 'n ligter vorm van weerstand beskou word want dié weerstand word gekenmerk deur stille protes teen die verandering. Alhoewel die individu baie ontevrede is oor die veranderingsproses, maak fisiese optredes teen die verandering nie deel uit van passiewe weerstand nie. Die individu se ontevredenheid kom net tot uiting in die vorm van teëwerkende uitgangspunte en negatiewe beskouings rakende die verandering (Bellanca, 2007). Die redes hiervoor is daarin geleë dat die werkers bang is vir viktimisering en blaam deur die veranderingsagent (die skoolhoof) en vermy daarom onaangename situasies wat deur die veranderingsagent geskep kan word.

- Negatiewe houdings

Passiewe weerstand vergestalt verder ook in die houdingspatroon van die individu (Coetsee, 1993: 1823-1824). Weerstandbiedende opmerkings rakende die verandering word gemaak, maar wanneer die verandering geopponeer moet word, verkies die individu om maar steeds op te tree soos van hom of haar verwag word.

Ander voorbeelde wat daarop dui dat die houding van die werker negatief is jeens die voorgenome verandering en sy/haar houding gevolglik as weerstand beskou kan word, is onder andere dat:

- die werker byvoorbeeld by 'n vergadering oor die beoogde verandering saamstem oor die gebruik van 'n nuwe prosedure om werk af te handel, maar wanneer die prosedure geïmplementeer moet word, sy/haar samewerking nie gee nie (Bolognese, 2002);
- die werker nuwe toerusting tydens die verandering van die bestuurder (veranderingsagent) aanvra om die werk ter wille van die verandering beter te kan verrig, maar die nuwe toerusting vir ander doeleindes anders as vir die voorgenome verandering aangewend word omdat voldoende toesig oor die werksaamhede van werkers ontbreek (Curson, 2006:69-70);

- die werker stadiger werk en die werk uitgerek word sodat daar nie by sperdatums gehou kan word nie (Bacal, 2007);
- die werker belangrike inligting oor 'n aspek waarvan hy/sy baie kennis dra, weerhou (Hultman, 1998:102); en
- die werker allerlei verskonings aanvoer waarom die beskikbare bronne liever op 'n ander plek aangewend moet word, by die verandering (Hultman, 1998:102).

Uit bovermelde inligting kan afgelei word dat die individu die voorgenome verandering nie goed in sy of haar gedagte-wêreld ervaar nie en ten alle koste wil verhoed dat die verandering plaasvind. Alhoewel kunsmatige steun vir die verandering getoon word, word die weerstand duidelik wanneer die verandering 'n werklikheid word. 'n Verdere afleiding wat gemaak kan word, is dat passiewe weerstand die kenmerk dra dat dit sluimerend is en nie duidelik gesien kan word nie. Die onsigbaarheid van passiewe weerstand veroorsaak dat probleme in die organisasie (die skool) nie betyds ontdek kan word sodat gepaste oplossings gevind kan word nie. Passiewe weerstand het die verdere kenmerk dat die organisasie (die skool) se werksaamhede maklik ondermyn en vertraag kan word.

Indien die werker steeds bedenkinge rakende verandering het en daar nie met klinkklare oplossings vorendag gekom word nie, sit passiewe weerstand om in aktiewe weerstand wat radikaal van aard is. Derhalwe word die volgende aspek, naamlik aktiewe weerstand teen verandering, noukeurig ondersoek.

2.9.2 Aktiewe weerstand teen verandering

Aktiewe weerstand ontstaan wanneer die individu steeds ontevrede is oor die voorgenome verandering en oor die gepaardgaande kwessies wat nog nie opgelos is nie. Kenmerke van aktiewe weerstand is opponerende standpunte, stakings en boikotte. Hierdie kenmerke volg op passiewe weerstand en die voorstelle kry nou gestalte in aksies wat ten doel het om die verandering stop te sit of te versteur. Die aksies van die individu is in detail in die volgende gedeelte vervat.

- **Opponerende standpunte**

Aktiewe weerstand kom voor wanneer werkers openlik hul misnoë oor die verandering te kenne gee en kritiek daarop lewer (Hultman, 1998:102; Bolognese, 2002; Lientz & Rae, 2007; Bellanca, 2007). Hulle is byvoorbeeld nie bang om hulle ontevredenheid te opper nie en sal selfs protesteer of weier om saam te werk aan die verandering.

- **Stakings**

Indien diegene wat ontevrede is oor die verandering die verandering nie kan stopsit nie, gaan hulle soms direk, sonder om met bestuur te onderhandel, na hul vakbond om hulle griewe aanhangig te maak. Die ontevredenheid loop heel dikwels uit op stakings wat 'n kragtige middel is om die verandering te keer (Curson, 2006: 69-70; Bacal, 2007). Stakings is dus 'n doeltreffende weerstandsmetode om van die skynbare ongerief en ongeregtheid as gevolg van die verandering te ontsnap.

- **Boikotte**

Boikotte is 'n verdere aktiewe hulpmiddel wat ingespan word wanneer mense nie gelukkig is met hoe die verandering verloop nie. Blote desperaatheid omdat iets belangriks tydens die veranderingproses verloor kan word, spoor ook die persoon aan om die verandering deur middel van aktiewe weerstand te keer (Raelin, 2008). Alles word daarom deur die verontregtes in die stryd gewerp om die verandering te keer. Daarom kom by hierdie vorm van weerstand die vernietiging van eiendom en lewensverlies dikwels voor. Geweld en oproer is ook kenmerkend hiervan tydens boikotte.

Gesien in die lig van die voorafgaande kan gesê word dat aktiewe weerstand te make het met daadwerklike optredes teen 'n onregverdige bestel. Volgens die gegriefdes dien die verandering nie hul belange nie en moet die verandering ten alle koste verhoed word. Derhalwe word die verandering met oorgawe en georganiseerd teen gestaan in die vorm van aktiewe weerstand. Indien die ongelukkigheid steeds voortduur, spoel aktiewe weerstand oor in aggressiewe weerstand. Aggressiewe weerstand is die ergste vorm van weerstand waarvoor breedvoerig uitgeweï sal word.

2.9.3 Aggressiewe weerstand teen verandering

By aggressiewe weerstand is die kans groter dat destruktiewe optredes kan voorkom aangesien die doel by dié vorm van weerstand is om die veranderingsproses tot stilstand te dwing. 'n Verdere doel is om die totale sosiale stelsels waarbinne die verandering voltrek moet word, omver te werp sodat die veranderingsproses beëindig kan word.

- Blokkerende gedrag

Skinderpraatjies rakende die veranderingsagent (die skoolhoof) en die veranderingsproses is aan die orde van die dag. Hierdie gesprekke wat die rondte doen is hoofsaaklik kwaadwillig van aard. Die doel daarvan is om verdag te maak, te blameer en selfs te beskuldig (Hultman, 1998:102). Die individu oefen dan doelbewus hierdie geblokkeerde gedrag uit sodat geen verandering kan plaasvind nie.

- Ondermyning

Alles wat die veranderingsagent tydens die veranderingsproses sê of doen, word verdraai. So word seker gemaak dat die werklike boodskap aangaande die veranderingsproses nie korrek oorgedra word nie (Newstrom & Davis, 1993: 276; Hultman, 1998: 102; Picower, 2011). Laasgenoemde dui daarop dat die gesag van die veranderingsagent (die skoolhoof) en dus die veranderingsproses geheel en al ondermyn word.

- Sabotering

Kenmerkende optredes van werkers tydens aggressiewe weerstand is sabotasie, intimidasie en afdreiging (Newstrom & Davis, 1993: 276; Hultman, 1998: 102; Curson, 2006: 69). In dié geval kan die data wat nodig is om die verandering suksesvol deur te voer byvoorbeeld heeltemal van die rekenaars verwyder word. Die persone wat weerstand bied, kan selfs so ver gaan as om brande te stig om eiendom te vernietig.

- Destruktiewe aksies

Destruktiewe aksies kom voor in die vorm van boikotte, demonstrasies, stakings en die vernietiging van eiendom. Die aksies gaan gepaard met die magsvertoon en is daarop gemik om die inisieerders van die verandering te laat herbesin daaroor of die verandering wel nog moet plaasvind. Verder dui destruktiewe aksies daarop dat geen kompromieë oor die eise om die verandering te stop, aangegaan sal word nie (Newstrom & Davis, 1993: 276; Hultman, 1998: 102; Curson, 2006: 69).

- Moord

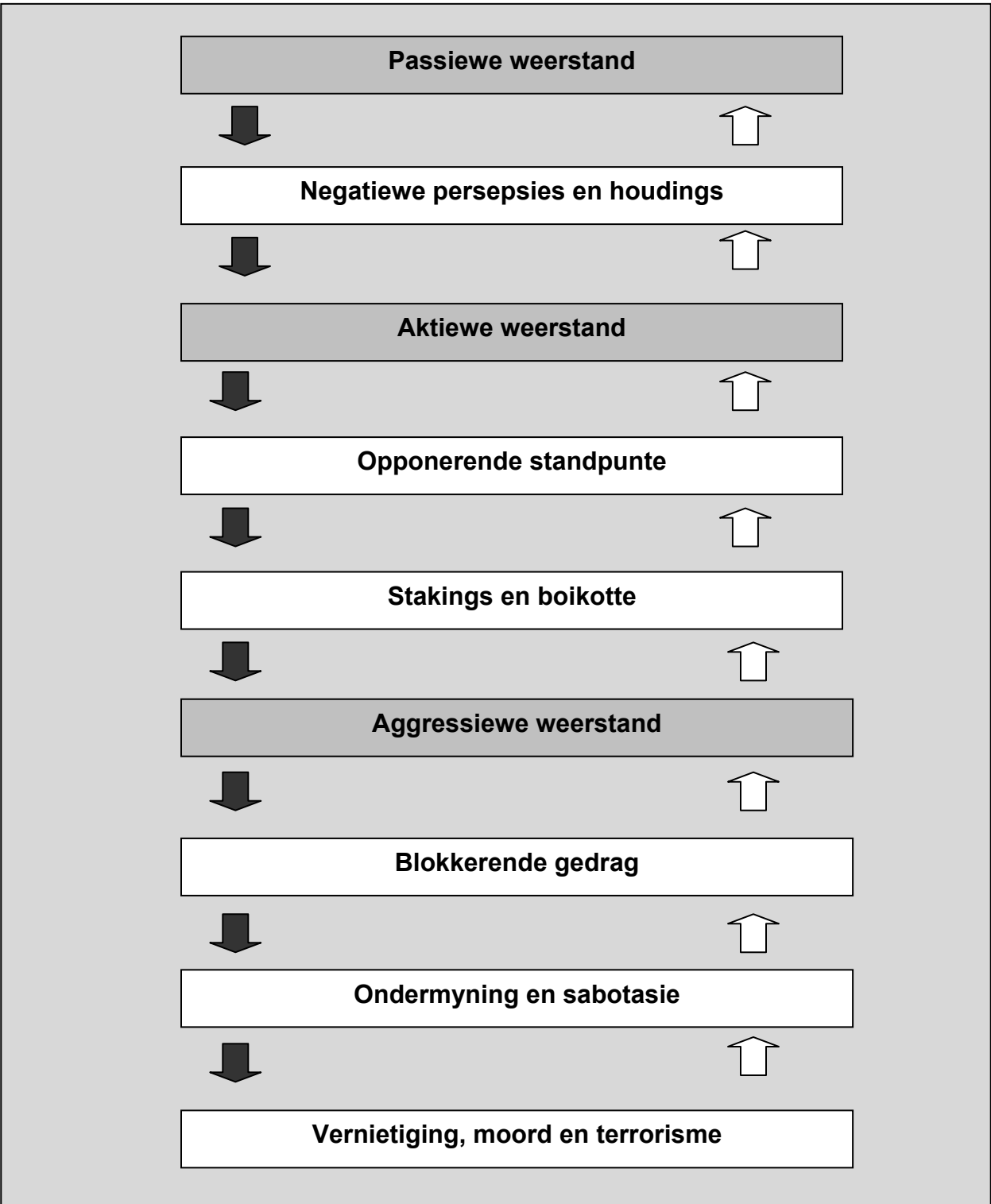
By aggressiewe weerstand word soms van uitermatige geweld gebruik gemaak. Laasgenoemde is veral waar wanneer die weerstand so ver gevorder het dat mense nie meer vir die lewens van ander omgee nie.

- Terrorisme

Terrorisme tydens die verandering het ten doel om die inisieerders van die verandering tot oorgawe te dwing. Dikwels word mense wat nie eintlik met die verandering te make het nie, as gyselaars of sagte teikens gebruik om die verandering stop te sit (Coetsee, 1993: 1823-1824; Hynds, 2010).

Die veranderingsagent bevind hom of haar teen 'n oormag van negatiewe omstandighede wat te oorweldigend is om te oorkom en hierdie negatiewe omstandighede waarin die veranderingsagent hom of haar bevind kan die verandering laat skipbreuk ly. So kan die strukture waarbinne die veranderingsproses voltrek moes word, ook vernietig word (Coetsee, 1993: 1823-1824; Hynds, 2010).

Dit blyk dus dat aggressiewe weerstand te make het met alle pogings wat aangewend word om verandering te laat misluk en ook alle stelsels wat reeds op die been gebring is vir die beoogde verandering, te vernietig. Hierdeur word seker gemaak dat die wil en die prerogatief van die veranderingsagent om dinge in die organisasie (die skool) te verander, heeltemal uitgeskakel word. Samevattend kan die drie tipes, naamlik passiewe, aktiewe en aggressiewe weerstand in Figuur 2.4 soos volg voorgestel word:



Figuur 2.4 Tipes weerstand teen verandering (vertaal en aangepas uit Van der Westhuizen & Theron, 2007)

Soos reeds vermeld (vgl. 2.5), veroorsaak verandering en nie-verandering weerstand. Die weerstand kan in verskillende vorme, naamlik passief (3), aktief (4) of aggressief (5) voorkom, wat deur óf reaksionêre (6) óf revolusionêre (7) optrede aan die gang gesit kan word.

2.9.4 Gevolgtrekking

Uit die voorafgaande (2.9.1, 2.9.2 & 2.9.3) is die verskillende vorme van reaksie wat weerstand teen verandering kan aanneem, bespreek. Drie scenario's het uit die bespreking na vore gekom, naamlik dat weerstand ongesiens in die organisasie kan ontstaan en wat eers in 'n latere stadium as 'n krag teen verandering ontdek word. Mense wat hierby betrokke is, laat nie duidelik deurskemer dat hulle oor iets ontevrede is nie en koester die ontevredeheid meestal in hulle denke.

By die tweede en derde scenario word ontevredeheid openlik gewys waar optredes wissel van klagtes, foutvindery met iets, asook openlike konfrontasie. Hoe sterker die werker ontevrede voel oor die verandering, hoe meer daadwerklik en met groter oorgawe word sy of haar optrede teen die verandering, wat dan omsit in óf aktiewe óf aggressiewe weerstand.

Weerstand teen verandering is 'n organisasiekrag wat verskeie voordele en heelwat nadele vir 'n organisasie (die skool) kan inhou. In die laaste instansie van dié hoofstuk word die voor- en nadele van weerstand teen verandering bespreek.

2.10 VOORDELE EN NADELE VAN WEERSTAND TEEN VERANDERING

2.10.1 Voordele van weerstand teen verandering

Weerstand wat normaalweg as 'n negatiewe krag beskou word, hou vir die organisasie (die skool), en spesifiek die bestuur van die organisasie, heelwat voordele in, wat insluit (Waddell & Sohal, 1998: 545-546; Janas, 1998; Van Huyssteen, 2000: 6; Bolognese, 2002; Tutor2u, 2006; Van de Kleut & White, 2010):

- Dit lig swakhede ten opsigte van die verandering uit

’n Graad van skepsis wat altyd by mense oor iets nuuts, veral aan die begin van die voorgestelde verandering voorkom, kan voordelig vir die organisasie wees en mense moet toegelaat word om hulle menings uit te spreek aangaande swakhede van die verandering wat bespeur word. Aangesien die uitkomst van die verandering slegs geëvalueer kan word as goed of sleg as die gevolge daarvan bekend is, kan verandering nie van meet af aan as iets goeds beskou word nie. Die gevolge van die verandering is eers bekend nadat die verandering plaasgevind het en voldoende tyd verloop het.

As sodanig is dit wenslik om soveel insette as moontlik, hoe negatief ook al, te verwelkom, want daar sou geredeneer kon word dat soveel deelname toegelaat is dat die mislukking of vordering met die verandering die gesamentlike poging is van baie rolspelers wat ook diegene wat weerstand bied, insluit. Hiervolgens hou weerstand ook voordele in want weerstand teen verandering wat andersins ’n organisasie (die skool) se stabiliteit kan bedreig, is positief ingespan om ’n belangrike rol by die verandering te speel.

- Individuele groei as gevolg van deelname

Indien mense toegelaat word om positiewe wenke rakende die verandering deur te gee en ook hulle skepsis met bestuur te deel, kan dit selfs voordele vir die individu inhou. Nuwe geleenthede kan vir die individu, vir moontlike persoonlike verandering en ontwikkeling, geskep word. Sodoende word nuwe uitdagings aan die individu gestel om skynbaar vervelike werk te kan verminder en dit om te skep in geleenthede vir deelname aan die veranderingsproses en die uitkoms van die verandering positief te beïnvloed (Tutor2u, 2006).

- Vestig aandag op aspekte wat nie goed deurdink is nie

Verdere ondersoek dui daarop dat indien die individu as gevolg van die weerstand wat hy bied, dan die geleentheid gegun word om aan die veranderingsproses deel te neem,

daar verdere voordele vir die organisasie is. Hy of sy kan die veranderingsagente op sekere aspekte wys wat nie tydens die beplanning van die veranderingsproses in ag geneem is nie en sodoende keer dat dinge skeef loop wanneer die implementeringstadium van die verandering bereik word. Die druk om verandering deur te sien raak minder en deurdagte besluite ten opsigte van die verandering kan dan oorweeg word. Tyd vir deeglike beplanning van en besinning oor die voorgestelde verandering word so gewen en hiervolgens raak weerstand sodoende 'n middel tot 'n doel. Die voordele vir die organisasie (die skool) is legio en verg 'n kritiese en gesonde verstand om die voordele wat die weerstand inhou, te besef.

- Ondersoek van verskillende opsies

Indien tot die slotsom gekom is dat nie alle weerstand skadelik is nie, volg dit dat daar 'n sekere vlak van motivering of energie aanwesig is om alle opsies te oorweeg voordat verandering 'n werklikheid word. Sodoende bring weerstand mee dat verskillende alternatiewe ondersoek word om 'n sintese te vind vir die beste implementering van die verandering.

- Debatvoering

Die individu raak gemotiveerd om die verandering te laat slaag en energie word vrygestel as hy of sy ontevrede is oor 'n aangeleentheid wat die insette van verskillende persone verg en kom tot die slotsom dat die beoogde verandering nie heeltemal korrek hanteer word nie. Omdat die menings van ander persone nie in ag geneem is nie en ook nie verreken kan word nie, raak die ontstaan van weerstand teen verandering ook onafwendbaar.

Indien verskillende alternatiewe vir die voorgenome verandering ondersoek moet word, is dit nodig om voldoende tyd beskikbaar te stel sodat genoeg gesprekke gevoer kan word vir 'n oorwoë mening rakende die verandering. Debatvoering, veral wanneer wetgewing ter sprake is wat die werkers direk raak, moet deeglik bestudeer word voordat 'n besluit oor die verandering geneem kan word (Waddell & Sohal, 1998: 545-546; Van de Kleut & White, 2010). Debatvoering is dus 'n positiewe stap aangesien die

gesprekke bydra daartoe om die veranderingsproses te verbeter sodat alternatiewe reëlins rakende die verandering in werking gestel kan word.

- Kan organisasie red van ondergang

Werknemers met verskillende agtergronde bring verskeie vorme van kundigheid na die organisasie (die skool). Hulle besware is juis tekenend daarvan dat alles rakende die verandering nie sondermeer aanvaar kan word nie en dit kan waardevolle inligting en insig gee met betrekking tot die rigting wat die organisasie moet inslaan. Dit opsigself kan weer gulde geleentheid bied vir betrokkenes rakende besinning en gedagtes oor verhoogde groei en vernuwing by die organisasie wat die organisasie selfs van ondergang kan red (Van de Kleut & White, 2010).

- Beter verstandhoudings kan gevestig word

Insig, goedbedoelde debat, kritiek, of nie-eenstemmigheid tussen mense is nie noodwendig negatiewe weerstand nie. In die lig hiervan hou weerstand die voordeel in dat beter verstandhoudings en rapport tussen mense bewerkstellig kan word, aangesien elkeen die kans gegun word om sy of haar standpunte en oortuigings duidelik te stel sodat ander dit kan verstaan. Weerstand hou ook dié voordeel in dat dit kan dien as filter wat die organisasie kan help om mense van mekaar te onderskei ten opsigte van hulle vaardighede en swakhede. Toepaslike opsies kan dus vir aanstellings uitgeoefen word (Bolognese, 2002; Van de Kleut & White, 2010).

- Kritiese beweging teen 'n heersende ideologie

Laastens kan weerstand enersyds 'n kritieke beweging teen 'n heersende ideologie laat ontstaan, of dit kan andersyds veranderingsagente daartoe bring om daarvoor te besin of die voorgestelde verandering werklik heilsaam sal wees en dit kan hulle ook daarvan oortuig dat hulle die veranderingsproses beter aan alle belanghebbendes moet motiveer. Sodoende raak weerstand selfs 'n hulpmiddel met betrekking tot verandering (Van Huyssteen, 2000:6; Van de Kleut & White, 2010).

Uit bostaande inligting word afgelei dat weerstand 'n organisasiekrag is wat tot voordeel van die organisasie benut kan word. 'n Organisasieklimaat wat andersins negatief as gevolg van weerstand beskou word, kan positief verander word indien die onderliggende faktore van weerstand verstaan en positief aangewend word. Sodoende kan gesê word dat weerstand 'n middel is wat benut kan word om effektiewe en doeltreffende organisasies te laat ontstaan. Weerstand het egter ook 'n keersy wat, as dit ontleed word, daarop dui dat hierdie weerstand te make het met aksies om alle pogings wat aangewend word om die organisasie te vernuwe, teen te staan. Nadele van weerstand teen verandering word vervolgens bespreek.

2.10.2 Nadele van weerstand teen verandering

Weerstand hou nie net voordele in nie, aangesien 'n literatuuoroorsig getoon het dat weerstand ook negatief aangewend kan word (Hultman, 1998: 62; Janas, 1998; Van Huyssteen, 2000: 6; Hathaway, 2000; Bolognese, 2002; Susanto, 2003; Coria, *et al.*, 2010).

Enkele van die nadele word vervolgens bespreek en ontleed.

- Opponeer en blokkeer

Weerstand kan deur mense aangewend word om die beoogde verandering te opponeer en die opponering het nie ten doel om 'n beter perspektief oor die verandering te verkry nie (Van Huyssteen, 2000: 6). Die opponering hou verband met 'n totale aanslag op die verandering sodat dit geneutraliseer, omseil of ontwyk kan word. Indien die reaksies van mense van nader beskou word, kom dit daarop neer dat die opsie om die verandering te evalueer hierdeur heeltemal uitgeskakel word, wat opsigself as negatief beskou kan word. Ook raak die reaksies sinoniem met verset en opposisie wat destruktief van aard is. Verset en opposisie dra dikwels die kenmerk dat dit in aggressie, geweld en intimidasie omsit.

- Aggressie, geweld en intimidasie

Aggressie, geweld en intimidasie is hulpmiddels wat gebruik word om in beheer te wees sodat ander perspektiewe geneutraliseer kan word (Coria, *et al.*, 2010). Gevolglik word

metodes aangewend wat daarop gemik is om aan te val en vrees in te boesem. Ook word die metodes benut om chaos teweeg te bring sodat onsekerheid oor die verandering by die veranderingsagent veroorsaak kan word. Bogenoemde dui alles daarop dat die doel is om alles in die stryd te werp om die verandering stop te sit, al beteken dit ook dat die hele organisasie in duie stort.

- Ondermyning van doelwitte en aksieplanne

Doelwitte en aksieplanne wat vir die verandering opgestel is, word gedwarsboom en versteur. Aangesien baie hulpbronne reeds gebruik en tyd bestee is om doelwitte en aksieplanne op te stel kan die dwarsboming daarvan as negatief beskou word omdat die opoffering vir altyd verlore kan wees en ook omdat energie reeds aan 'n reeks aksies vir die verandering verbruik is.

Deur verandering dus aan die gang te sit kan 'n demper op die inisiatiewe en vermoëns van die veranderingsagent geplaas en onsekerheid geskep word, omdat daar nie sekerheid is daaroor of die verandering met welslae deurgevoer gaan word nie. Hiervolgens raak die instel van verandering as gevolg van negatiewe weerstand dan 'n uitdaging vir elke persoon wat verandering en vernuwing wil inbring.

- Weerhouding en verdraaiing van inligting

Weerstand word ook as negatief beskou wanneer daar sprake is daarvan dat inligting wat belangrik is vir die suksesvolle implementering van verandering, doelbewus weerhou word. Weerhouding van inligting hou hierdie nadele in dat dit teenproduktief is en baie tyd in beslag neem deurdat belangrike inligting opnuut opgespoor moet word. 'n Ander aspek aangaande inligting vir die verandering is dat die inligting dikwels verdraaid verskaf word in die vorm van skinderpraatjies. Hierdie inligting wat verskaf word, is nie eg nie en veroorsaak dat die verandering in 'n ander rigting gestuur word. Hierdeur word die aanvanklike doel met die verandering gemis en kan dit dus as 'n mislukking beskou word. Al bogenoemde aspekte dui op desperate pogings om die verandering te verhoed en 'n gevoel van vrees as gevolg van die verandering te ontwyk.

- Swak verhoudings

Een van die aspekte wat te make het met 'n positiewe organisasieklimaat is gesonde menseverhoudings. As gevolg van die negatiewe aanwending van weerstand het dit die potensiaal om die menseverhoudings te vertroebel en die organisasieklimaat nadelig te raak. Die swak verhoudings veroorsaak dat die effektiewe en doeltreffende bestuur van die organisasie ingeboet word.

- Sintese

Uit die voorafgaande is die nadele van weerstand teen die beoogde verandering, soos uit die vorige paragrawe duidelik blyk, benadruk. Alle weerstand wat gebied word, hou verband met die self en die nadele wat dit vir die individu persoonlik inhou. Feit is egter dat nie alle verandering sleg is nie. Inteendeel, verandering word deur navorsers as positief beskou. As alle verandering as negatief beskou sou word, sou die meeste organisasies hulle kanse om te vernuwe verspeel, wat tot agteruitgang sou kon lei.

Om die voor- en nadele van weerstand teen verandering in die organisasie te eien, is nie 'n maklike taak nie. Daar moet in gedagte gehou word dat weerstand verskillende vorme aanneem en dat verskillende mense met verskillende agtergronde by 'n organisasie werksaam is. Inspanning en kennis van verskillende persoonlikhede van personeel is nodig om die aspekte te kan raaksien. 'n Ervare en opgeleide veranderingsagent wat sy of haar personeel ken, is dus nodig om die voor- en nadele van weerstand te identifiseer.

Samevattend word enkele van die voor- en nadele van weerstand in Figuur 2.5 aangedui.

VOORDELE	NADELE
<ul style="list-style-type: none"> • Lig swakhede uit • Deelname • Vestig aandag op aspekte wat nie goed deurdink is nie • Kyk na verskillende opsies • Debatvoering • Kan organisasie red van ondergang wat deur foutiewe besluitneming teweeggebring kan word • Beter verstandhoudings kan gevestig word 	<ul style="list-style-type: none"> • Ry verandering in wiede • Dwarsboom en ondermyn doelwitte • Ondermyning • Manipulering • Aggressie • Geweld • Weerhouding van inligting • Neem baie tyd in beslag • Swak verhoudings • Blaam

Figuur 2.5 Voor- en nadele van weerstand teen verandering

2.10.3 Gevolgtrekking

Uit die vermelde inligting aangaande die voor- en nadele van weerstand is dit duidelik dat die voordele van weerstand nie voor die handliggend is nie. Die voordele moet eers geïdentifiseer word sodat die inligting daaromtrent doeltreffend aangewend kan word. Daarteenoor verg dit nie baie inspanning en moeite om die negatiewe aspekte van weerstand te identifiseer nie. Wat egter met die beskikbare inligting rakende die negatiewe elemente van weerstand gemaak word, kan die verandering laat slaag of skipbreuk laat ly, want indien die negatiewe aspekte van weerstand andersins nie reg bestuur word nie, bly dit 'n negatiewe krag wat nie tot voordeel vir die organisasie (die skool) strek nie.

2.11 'n SINTESE VAN WEERSTAND TEEN VERANDERING

Weerstand is kenmerkend van verandering maar lê op die teenoorgestelde kontinuum van verandering en ontstaan daarom nie om verandering te bespoedig nie. Weerstand

kan gelyk gestel word aan 'n dispuut rondom die verandering met die doel om die inisieerders van die verandering in kennis te stel dat die voorgestelde verandering nie die goedkeuring van almal wegdra nie. Weerstand is 'n komplekse verskynsel omdat allerlei persoonlikhede en uiteenlopende vaardighede en kennis aan die orde van die dag is wat nie tot 'n eenvoudige oplossing van weerstand sal lei nie. In die onderwysopset kom die kompleksiteit ten opsigte van weerstand veral na vore wanneer dié vir verandering en dié teen verandering in 'n wedloop gewikkel is.

'n Verdere aspek van weerstand is daarin geleë dat die individu se optredes tydens weerstand in direkte verhouding staan tot sy of haar tevredenheidsvlak ten opsigte van die verandering. Weerstand is daarom wisselend en manifesteer ligtelik of hewig op 'n kontinuum – wat beteken dat weerstand die kenmerk van veranderlikheid dra na gelang van omstandighede rakende die verandering. Weerstand dra die verdere eienskappe dat dit enersyds as 'n hulpmiddel vir die verandering dien, of andersyds as wapen teen die verandering.

2.12 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die aard van weerstand teen verandering bespreek. Eerstens is enkele verwante begrippe soos verandering, transformasie en konflik bespreek. Hierdie begrippe staan in direkte verhouding tot die probleem – weerstand teen verandering – wat die fokusgebied van die navorsing is. Om verder aansluiting te vind by die fokusgebied, moes verandering wat die hoof oorsaak is van die probleem wat ondersoek word, eerstens kortliks bespreek word. Dit is getipeer as die veranderende onderwyslandskap.

Voorts is die aard en spanwydte van die probleem, naamlik weerstand teen verandering, in besonderhede bespreek. Aspekte wat hier bespreek is, is onder andere die bipolêre aard van die probleem. Indien daar geen verandering is nie, kom weerstand voor en as verandering wel plaasvind, vind weerstand ook plaas. Die passiewe, aktiewe en aggressiewe aard van weerstand is verdere aspekte wat in die bespreking gevolg het.

Die voor- en nadele van weerstand teen verandering is bespreek. Dit het aan die lig gekom dat weerstand ook voordele kan inhou. Een daarvan is dat weerstand tot beter besluitneming lei. Dit het ook geblyk dat weerstand talle negatiewe aspekte inhou wat die organisasie tot nadeel kan strek.

Weerstand teen verandering kan wel tot voordeel van die organisasie bestuur word. Dit is egter nie waar dat enigeen vir die taak opgewasse is nie, aangesien dit te kompleks is. So 'n persoon, en juis in die onderwys, is dit die skoolhoof wat spesifiek vir die taak opgelei moet wees.

Die faktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering word vervolgens ondersoek en bespreek.

HOOFSTUK 3

FAKTORE WAT 'N ROL SPEEL BY WEERSTAND TEEN VERANDERING

3.1 INLEIDING

Die oorsake van die ontstaan van weerstand is 'n verdere belangrike aspek. Weerstand is so grondliggend dat, selfs wanneer die organisasie (die skool) as gereed en ontvanklik vir verandering gediagnoseer is, weerstand steeds teenwoordig sal wees. Daar kan gevolglik aanvaar word dat dit 'n noodsaaklikheid geword het om die faktore wat aanleiding tot weerstand gee, duideliker gestel moet word, anders as wat deur vroeëre skrywers gedoen is. Hulle het weerstand in breë kategorieë ingedeel. Daar moet dus 'n verdere dimensie bygevoeg word sodat 'n fyner indeling van die faktore wat weerstand veroorsaak, aangebied kan word. Die doel van die hoofstuk is dus enersyds om die faktore wat weerstand veroorsaak, fyner te kategoriseer sodat 'n beter geheelbeeld van die ontstaan van weerstand verkry kan word.

Al die faktore word by elke nuwe kategorie vir weerstand teen verandering, indringend bespreek en met behulp van illustrasies toegelig om die kousaliteit van weerstand aan te dui sodat daar sonder twyfel oor die faktore gepostuleer kan word. Die gedeelte oor die faktore is afgesluit met 'n samevatting in die vorm van 'n skets wat handel oor die oorkoepelende faktore wat aanleiding gee tot weerstand. Genoemde ondersoek na die faktore vir die ontstaan van weerstand is noodsaaklik sodat Navorsingsvraag 2, naamlik "*Watter faktore gee aanleiding tot weerstand teen verandering?*", met beslistheid beantwoord kan word.

Vervolgens word verskillende outeurs se kategorisering van faktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering in oënskou geneem. Hiermee is 'n beter begrip gevorm van die redes wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering om sodoende 'n nuwe mening oor die kategorisering van faktore uit te spreek.

3.2 KATEGORISERING VAN FAKTORE DEUR OUTEURS

Daar is eerstens van vyf verskillende skrywers se menings gebruik gemaak om die redes waarom weerstand teen verandering ontstaan, in fyner kategorieë in te deel. Hiervolgens is 'n teoretiese onderbou geskep vir die redes vir weerstand sodat 'n eie siening gevorm kon word. Tweedens is 'n sintese rakende die kategorisering van redes vir weerstand gevolglik haalbaar omdat daar nou 'n beter begrip gevorm is van hoe om die uiteenlopende sieninge van skrywers vanuit 'n nuwe perspektief te benader.

Verskeie gesaghebbende outeurs het die faktore wat aanleiding gee tot weerstand reeds in besonderhede ondersoek (De Villiers, 1995; Van Huyssteen, 2000; Coetsee, 2003; Van der Westhuizen & Theron, 2007; Wirth, 2009). Uit 'n analise van bogenoemde outeurs se werk rakende weerstand teen verandering het dit duidelik geword dat daar verskillende standpunte is ten opsigte van die faktore wat weerstand teen verandering veroorsaak. Sommige skrywers het die redes of faktore geklassifiseer as behorende tot sekere kategorieë wat weer verder onderverdeel is, terwyl ander slegs die redes vir weerstand genoem het.

Hiervolgens is dit duidelik dat die redes waarom weerstand ontstaan velerlei van aard is en vandaar die meningsverskille onder skrywers, maar dat die meeste redes vir weerstand grootliks deur die meeste outeurs onderskryf word. Vir doeleindes van die studie, is die indelings volgens die verskillende skrywers aangaande die kategorieë van weerstand eerstens aan die orde gestel. Daarna is gelet op welke wyse die sieninge meegehelp het om uiteindelik nuwe menings rakende die faktore te vorm. Indien daar gemeen is dat 'n kategorie te kompleks om dit beter te verstaan is 'n kategorie verder in kleiner kategorieë onderverdeel. Die volgende skrywers se sieninge rakende weerstand is gevolglik onder die vergrootglas geplaas:

3.2.1 De Villiers (1995)

Bogenoemde skrywer het die redes vir weerstand gekategoriseer as omgewings- en individuele of persoonsfaktore. Elk van dié twee faktore is vervolgens nagegaan om te bepaal of daar faktore is wat verdere onderverdeling moontlik noodsaak.

- Omgewingsfaktore

Onder die omgewingsfaktore het die skrywer veral op aspekte gefokus soos die rol van kulturele waardes in die omgewing, die organisasie (die skool) se kultuur en klimaat, strukture, beleide, prosedures, bestuurstyle, onderlinge verhoudings, beskikbaarheid van inligting asook vaardighede om weerstand te bestuur (De Villiers, 1995: 50-60). Die organisasie (die skool) se kultuur en klimaat, strukture, beleide, prosedures, bestuurstyle, onderlinge verhoudings, beskikbaarheid van inligting asook vaardighede hou meestal verband met die organisasie self en is vir doeleindes van die studie geag gepas te wees by ander weerstandskategorieë (vgl. 3.2.6).

Uit voorgenoemde inligting is dit duidelik dat, om die redes vir weerstand beter te verstaan, van die inligting wat as omgewingsfaktore gekategoriseer is as sodanige faktore behou moet word (vgl. kulturele waardes in die omgewing), terwyl ander faktore op die agtergrond moet skuif as synde minder behorend tot omgewingsfaktore (vgl. die organisasie (die skool) se kultuur en klimaat, strukture, beleide, prosedures, bestuurstyle, onderlinge verhoudings, beskikbaarheid van inligting asook vaardighede) om weerstand te bestuur en plek moet maak vir ander faktorkategorieë wat aanleiding gee tot weerstand. Gevolglik kan gepostuleer word dat die omgewingsfaktore wat minder gepas is as omgewingsfaktore in twee ander kategorieë (vgl. 3.2.6) ingedeel kan word.

- Persoonsfaktore

By dié faktore is daar deur die outeur (De Villiers, 1995:60-69) veral 'n hoë premie geplaas op aspekte soos die verdedigingsfunksie van weerstand, inligting oor

verandering en weerstand, angs en vrees, persoonlikheidsfaktore, motivering, persoonlike behoeftes, voorkeure, vermoëns, vaardighede en kennis.

Indien die inligting ten opsigte van die persoonsfaktore op die keper beskou word, word die klem sterk geplaas op die individu se belewing van die verandering en toon duidelik aan dat daar tydens die verandering deeglik rekening gehou moet word met die individu se behoeftes. Gevolglik is persoonsfaktore so belangrik dat die kategorisering van bydraende faktore tot weerstand onvolledig sal wees indien dié faktore (vgl. 3.2.6) nie in berekening gebring word nie. Derhalwe word die gedeelte van die skrywer (De Villiers, 1995) se indeling behou as belangrik vir die nuwe indeling.

Daar kan dus gesê word dat die faktore wat dié outeur in twee hoofkategorieë verdeel het, uitgebrei kan word tot 'n fynere indeling. Hiermee is beter begrip rakende die faktore wat weerstand veroorsaak, bewerkstellig.

3.2.2 Van Huyssteen (2000)

Van Huyssteen (2000: 24-41) het verder gegaan en weerstand teen verandering in drie kategorieë ingedeel, naamlik, stelsel-, omgewings- en persoonsfaktore. Hierdie faktore word ook noukeurig ondersoek vir verdere indeling.

- Stelselgebonde faktore

Die faktore sluit sake in soos die struktuur van die organisasie, sistemiese aangeleenthede, bestuuraspekte, sosiale, kulturele en politieke kwessies. Hierdie tipe faktore word dikwels op nasionale, provinsiale en skoolvlak aangetref en is van politieke en wetgewende aard, wat meebring dat die sake nie bloot geïgnoreer kan word nie (Van Huyssteen, 2000: 24).

Uit die voorafgaande inligting kan die afleiding gemaak word dat die aspekte so eietyds en diepgaande is dat daardie faktore nie sondermeer geïgnoreer kan word nie. Wat verder ook duidelik is, is dat by bostaande indeling (vgl. 3.2.1) sake is wat duidelik en sonder twyfel by die indeling hoort. Hierdie kwessies het meestal te make met die stelsel wat by die organisasie (die skool) in gebruik is.

Verdere afleidings rakende bostaande inligting is dat sommige van dié faktore eintlik ook afsonderlik gekategoriseer kan word. Die faktore hou verband met die veranderingsproses, hoe die verandering die werksopset beïnvloed asook hoe die beoogde verandering ingestel word. Hiervolgens word tot die gevolgtrekking gekom dat dié stel faktore wel in 'n verdere drietal bykomende faktore ingedeel kan word (vgl. 3.2.6).

- Omgewingsfaktore

Die aspekte wat die skrywer (Van Huyssteen, 2000:29) onder hierdie groep faktore laat ressorteer het sluit die sosiale, omgewings- en gemeenskapsfaktore in waarvan die ouergemeenskap ook deel uitmaak.

Aangesien dié stel faktore verband hou met die gemeenskap, die omgewing waar die skool geleë is asook die ouergemeenskap, is die indeling duidelik, en geen twyfel bestaan aangaande die faktore nie. Daar word gevolglik met die skrywer akkoord gegaan rakende die indeling. Hierdie indeling sal dan ook deel uitmaak van die nuwe faktorkategorieë (vgl. 3.2.6).

- Persoonlikheidsgebonde faktore

Hierdie groep faktore wat aanleiding tot weerstand gee, hou verband met interne, persoonlike of persoonlikheidsgebonde faktore, wat 'n invloed op die onderwyser het. Verder funksioneer die groep faktore meestal in die psige van die onderwyser (Van Huyssteen, 2000: 33).

Aangesien die psige van die onderwyser hier ter sprake is, is die pogings deur die veranderingsagent om die individu oor te haal om van die bestaande orde weg te beweeg, moeitevol. Om suksesvolle verandering teweeg te bring raak gevolglik ingewikkeld. Daarom is daar eenstemmigheid rakende die indeling van faktore. Voorts kan hiermee volstaan word deur te sê dat dit 'n noodsaaklikheid is om die kategorie deel

van die nuwe indeling te maak aangesien die faktore met die individu (die onderwyser) wat midde in die verandering staan, te make het.

Uit die voorafgaande inligting aangaande die werk van Van Huyssteen (2000) het nuwe inligting op die voorgrond getree, naamlik dat by die stelselgebonde faktore 'n nuwe dimensie bygekom het deurdat nuwe kategorieë bygevoeg is. Die omgewings- en persoonlikheidsgebonde faktore is duidelik en omvattend en maak deel uit van die nuwe indeling.

3.2.3 Coetsee (2003)

Coetsee (2003:202) het omvattende navorsing gedoen en praktiese ondervinding opgedoen met betrekking tot die redes waarom weerstand ontstaan. Ook hy het die redes vir weerstand teen verandering in drie hoofkategorieë ingedeel, naamlik faktore in die omgewing, faktore in die stelsel of substelsel en in individuele faktore.

- Omgewingsfaktore

Die omgewingsfaktore hou meestal verband met die voorkoms en krag van waardes wat in tradisies, konserwatisme en dogmatisme gesetel is wat die organisasie (die skool) uniek maak en van enige ander organisasie (die skool) onderskei. Hiervolgens is die faktore wat die organisasie uniek maak, moeilik om te ignoreer, aangesien dit die kern vorm waarom heen die organisasie bestaan. Bogenoemde faktore hou verder verband met die bestaande organisasiekultuur en -klimaat wat die instel van enige verandering soveel moeiliker maak (Coetsee, 2003:202). Derhalwe lê die faktore ten grondslag van weerstand teen verandering en maak dit gevolglik deel uit van die nuwe indeling van faktore wat aanleiding gee tot weerstand.

- Faktore in die stelsel en substelsel

Hierdie faktore is volgens hom in die organisasie self, in 'n departement en in werksvlakke gesetel. Verder hou dit verband met faktore in die kultuur en klimaat, faktore in ander sosiale stelselkenmerke, die beskikbaarheid van inligting asook die vaardigheid van meningsvormers om weerstand te bestuur (Coetsee, 2003:202).

Die velerlei aard en dieperliggendheid van die faktore bring mee dat 'n fyner omskrywing van die faktore noodsaakliker is om die ware oorsake van weerstand beter bloot te lê. Daarom, benewens die stelsel faktore wat hier ter sake is, kan twee verdere kategorieë geïdentifiseer word wat veral op bestuurs- en werkvlak lê.

- Individuele faktore

Individuele faktore hou veral verband met die individu en veral met sy of haar vrees vir die verandering, eksterne lokus van beheer en vrees vir mislukking. Verder behels dit ook die individu se motivering, persoonlike behoeftes, verwagtinge en voorkeure (Coetsee, 2003:202).

Volgens bostaande inligting is dit duidelik dat aangesien die individu die beoogde verandering beleef en daardeur geraak word, daar eenstemmigheid behoort te wees rakende die insluiting van die stel faktore met betrekking tot 'n ondersoek na faktore wat weerstand veroorsaak. Daar kan dus met sekerheid gesê word dat, benewens omgewings-, stelsel- en individuele faktore, daar ter wille van 'n beter begrip van weerstand, nog twee bykomstige kategorieë bygevoeg kan word.

3.2.4 Van der Westhuizen en Theron (2007)

Bogenoemde twee skrywers het die redes waarom weerstand teen verandering ontstaan ook voor die deur van verskeie faktore gelê. Hierdie faktore sentreer hoofsaaklik ook om die stelsel wat in gebruik is, faktore in die omgewing en individuele faktore (Van der Westhuizen & Theron, 2007: 223-228).

- Stelsel- en omgewingsfaktore

'n Indringende ondersoek is na die stelsel- en omgewingsfaktore geloods en daar is tot die slotsom gekom dat die stelsel- en omgewingsfaktore 'n heelwat geringer rol speel by die faktore wat aanleiding gee tot weerstand. Só 'n siening kan daarop dui dat die studiepulasie wat vir genoemde studie gebruik is, hierdie mening gehuldig het en dat hulle minder probleme met die stelsel en omgewing ondervind het. 'n Veralgemening op

alle skole in Suid-Afrika kan egter nie gemaak word nie. Verdere navorsing hieroor is dus noodsaaklik.

- Individuele faktore

Verder word daarop gewys dat die tweede groep faktore (individuele faktore) 'n groter rol speel by die faktore wat aanleiding gee tot weerstand. Hierdie aspek word so geaksentueer deurdat daar na nagenoeg vyf aspekte verwys word om die mening te staaf. Dit is vyf sielkundige sake wat uitgesonder word en wat veral wentel om aspekte soos die onderwyser se persepsie van die status quo, homeostase, die onderwyser se behoefte aan aanvaarding, hul persoonlikheidsfaktore en hul algemene geneigdheid om voorkeur te gee aan 'n bekende omgewing (Van der Westhuizen & Theron, 2007: 226-227).

Só 'n mening is na 1994 uitgespreek en is dus insiggewend, want na dié datum het die onderwyser se belewing van sy of haar werkplek soveel meer veeleisend geword (Mentz, 2002). Die onderwyser se werkplek het heelwat verander deur byvoorbeeld die aanbidding van 'n nuwe kurrikulum, groter klasse en 'n swaarder werklading. Daarom is dit te verstane dat die onderwyser onsekerheid kan beleef en na die verlede wil terughunker veral wanneer die werkplek minder gestruktureerd raak en inisiatief deur die onderwyser aan die dag gelê moet word.

3.2.5 Wirth (2009)

Bogenoemde bron is 'n buitelandse outeur wat veral klem gelê het op die sistemiese, omgewings- en persoonsfaktore. Met die beklemtoning van die drie hoofkategorieë is dit ook moontlik om die kategorieë in verdere segmente te verdeel.

- Sistemiese- en omgewingsfaktore

Die universele aard van die faktore wat aanleiding gee tot weerstand word hiermee uitgewys aangesien die outeur die mening van die ander Suid-Afrikaanse skrywers deel. Weerstand teen verandering word dus plaaslik en internasionaal erken as 'n aspek wat organisasies kniehalter om verandering teweeg te bring.

- Individuele faktore

'n Ander aspek wat deur die skrywer uitgesonder word as van die faktore wat aanleiding gee tot weerstand hou verband met die feit dat die verandering vir die individu (die onderwyser) as 'n verrassing kom. Hierdie sienswyse beklemtoon weereens die feit dat die onderwyser in die onderwysstelsel misken word en bloot as 'n uitvoerder van beleid hanteer word. Verder kan dit daarop dui dat die individuele faktore anders as die res van die faktore sterker figureer as weerstandsfaktore.

Uit die voorafgaande inligting kan volstaan word deur te sê dat die drie faktore wat deur die skrywer as weerstandsfaktore uitgewys is, net so in die nuwe kategorisering opgeneem kan word. Ook is dit moontlik om die sistemiese- en omgewingsfaktore verder te verdeel.

3.2.6 Gevolgtrekking

Na aanleiding van die bespreking rakende die kategorisering van faktore wat aanleiding gee tot weerstand, kan gesintetiseer word dat daar faktore is wat verder onderverdeel kan word terwyl daar ander is wat so behou kan word. Die beweegredes hiervoor wentel om die volgende faktore wat in ag geneem is, naamlik dat:

- alle outeurs oor dieselfde aspekte wat weerstand veroorsaak, saamstem;
- daar egter klemverskuiwings aan die faktore plaasgevind het na gelang nuwe navorsing wat oor weerstand gedoen is;
- na gelang van die voorgenoemde klemverskuiwings, kleiner faktorkategorieë wel moontlik is.

Hierdie faktorkategorisering sien soos volg daaruit:

Die faktore wat verder verdeel kan word, is veral dié wat te make het met die omgewing en die stelselgebonde faktore. Die organisasie (die skool) se kultuur en klimaat, strukture, beleide, prosedures en bestuurstyle, anders as omgewingsfaktore, kan ook na die stelsel wat in die organisasie in gebruik is, verwys. Hierdie aspekte word getipeer

as **sistemiese faktore**. Die faktore figureer sterk in die geraadpleegde bronne as aanduiders van weerstandsfaktore. Daarom sal die faktore deel uitmaak van die nuwe faktorindeling.

Van die skrywers vermeld voorts dat sake soos onderlinge verhoudings, beskikbaarheid van inligting, vaardighede asook politieke kwessies ook aanleiding kan gee tot weerstand. Hierdie faktore het veral met die beoogde veranderingsproses te make en word na verwys as **prosesfaktore**. Die faktore sal ook deel uitmaak van die nuwe indeling.

Daar is by die indeling van skrywers ook sake wat duidelik te make het met die bestuur van weerstand, en dié word geklassifiseer as bestuursfaktore. **Bestuursfaktore** hou verband met die wyse waarop die onderwyser die bestuur van die veranderingsproses ervaar. Indien die bestuur van die proses volgens hom of haar nie na wense verloop nie, ontstaan weerstand. Gevolglik het die insluiting van genoemde faktore ook noodsaaklik geword om weerstandsbestuur beter te verstaan.

Ander faktore wat aanleiding gee tot weerstand is byvoorbeeld sosialestelsel-kenmerke, die beskikbaarheid van inligting en hoe die verandering die werksopset beïnvloed. Die faktore hou verband met die werkplek self tydens die verandering. Hoe gereed en ontvanklik die werkplek is om die verandering aan die gang te sit, kan bepalend wees of die betrokkenes weerstand sal bied al dan nie. Die nuwe kategorie kan omskryf word as **werksfaktore** wat aanleiding gee tot weerstand.

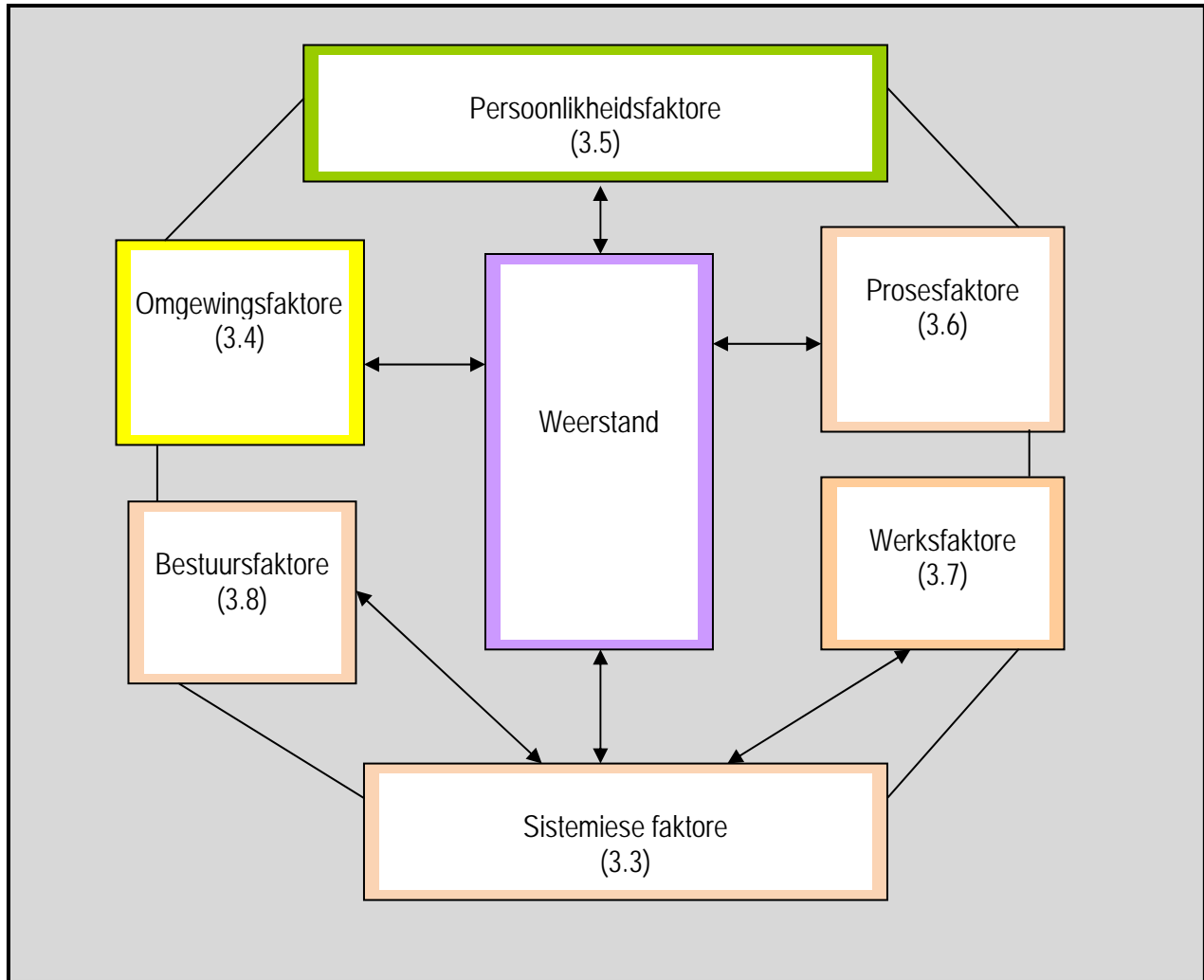
Twee faktore wat deur alle outeurs beklemtoon word as belangrike aspekte wat aanleiding gee tot weerstand is die **persoonlikheids- en omgewingsfaktore**. Dié faktore sal vir doeleindes van die studie ook as sodanig geag word en sal deel uitmaak van die nuwe faktorindeling. Die rede hiervoor is tweërlei van aard, naamlik dat die persoonsfaktore direk met die onderwyser te make het en dié faktore uitgesonder word as die grootste veroorsakende faktore van weerstand teen verandering, en ook dat die

omgewingsfakore met die omgewing waarin die skool geleë is, verband hou, asook met die gebruike en tradisies wat daar gehandhaaf word.

Uit bostaande inligting kan gekonstateer word dat by die nuwe faktorkategorieë die volgende in ag geneem is:

- die organisasiesistelsels wat bedryf word en in welke mate dit aanleiding gee tot weerstand;
- hoe die voorgenome verandering deur die veranderingsagent bestuur word en hoe die individu dit beleef;
- hoe die individu sy of haar werkplek beleef en as gevolg van die belewing, weerstand bied;
- watter invloed die omgewing op die onderwyser uitoefen en hy/sy gevolglik weerstand bied.

Bostaande geïdentifiseerde faktore dien as raamwerk vir 'n indringende bespreking van die faktore. Eerstens word die bespreking van die faktore voorafgegaan deur 'n illustrasie om 'n kousale siening te bewerkstellig, waarna die indringende bespreking van die faktore volg.



Figuur 3.1 Kategorisering van faktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering

3.3 SISTEMIESE FAKTORE WAT 'n ROL SPEEL BY WEERSTAND TEEN VERANDERING

Hierdie faktore hou verband met die werkswyse en die stelsel wat die organisasie (die skool) volg (Van der Westhuizen & Theron, 2007). Sodanige faktore is by alle organisasies aanwesig maar verskil só van een na die ander dat 'n organisasie (die skool) eintlik as uniek getipeer kan word. 'n Meer indringende beskouing van die weerstandsfaktore word nou onderneem.

3.3.1 Gebrekkige ondersteuning en begeleiding

In dié geval ontstaan weerstand tydens die veranderingsproses weens 'n gebrek aan genoegsame en bevredigende ondersteuning (Van Huyssteen, 2000: 26; Bolognese, 2002; Van der Westhuizen & Theron, 2007: 226; Shun-Wing, 2011).

- Ouers

Genoemde ondersteuning wat nie verleen word nie en wat weerstand veroorsaak, beteken nie net dat dit van die skoolhoof alleen afkomstig moet wees nie. Aangesien die moderne organisasie (die skool) se sukses al dan nie afhanklik is van verskillende rolspelers, kom dit daarop neer dat die broodnodige ondersteuning van verskeie persone af moet kom. 'n Literatuuroorsig wat gedoen is by "township"-skole bevestig hierdie feit ten sterkste (Masitsa *et al.*, 2004: 241). Hier is 'n gebrek aan ouerondersteuning, ouerbetrokkenheid en leerderdisipline sterk beklemtoon as aanduiders van nie geslaagdheid en redes vir weerstand.

- Medekollegas

'n Verdere rolspeler na wie vinger gewys word ten opsigte van nie-ondersteuning en dus 'n oorsaak van weerstand, is die onderwyser self (Mentz, 2002). Onvermoë van kollegas om medekollegas by te staan kom blykbaar ook voor. Hier kan veral gedink word aan nuutaangestelde kollegas, en kollegas wat van 'n ander skool oorgeplaas of bevorder is. Selfs die nuutaangestelde skoolhoof kan onder die kollegas tel wat nie ondersteun word nie. Weliswaar is die organisasiekultuur en -klimaat van geen skool dieselfde nie en dan is dit te verstane dat dinge nie glad sal verloop nie (vgl. 3.3.4 skoolklimaat en -kultuur).

- Skoolhoof

Die skoolhoof is seker die persoon wat die meeste blameer word as dinge by 'n skool skeef loop. Hierdie feit word deur bykans elke outeur benadruk (Van Huyssteen, 2000; Mentz, 2002; Masitsa *et al.*, 2004; Van der Westhuizen & Theron, 2007; Nolan, 2011). Dit is seker te verstane want hy of sy is die persoon wat die toon by die skool moet

aangee. Vrae wat egter onwillekeurig op die voorgrond tree, is of hy of sy vir die pos opgewasse is want aspekte wat in berekening gebring moet word, is opleiding, ervaring en voldoende hulpbronne. Die saak van die skoolhoof rakende die oorsake vir weerstand teen verandering word egter breedvoeriger by (vgl. 3.3.5 bestuurstyl van die skoolhoof) onder die soeklig geplaas.

- Departement van Basiese Onderwys

As daar egter verder na redes gesoek moet word ten opsigte van waarom onderwysers weerstand teen verandering bied, kan dié redes grotendeels aan die deur van die Departement van Basiese Onderwys, wat die werkgewer is, gelê word (Bolognese, 2002; Van der Westhuizen & Theron, 2007; Star, 2011). Die Departement van Basiese Onderwys is die liggaam wat verantwoordelik is daarvoor om onderwys aan sy landsburgers te moet verskaf. Hiermee word bedoel dat die nodige hulpbronne beskikbaar gestel moet wees. Met die inwerkingstelling van die nuwe kurrikulum is daar onsekerheid of die nodige hulpbronne en infrastruktuur wel beskikbaar was. Tydens 'n Nasionale nuuskonferensie van 6 Julie 2010 is erken dat die nodige bronne nie beskikbaar was om die kurrikulum suksesvol deur te voer nie. Gevolglik is die kurrikuluminhoud heelwat afgeplat.

Die aanstelling van die beheerliggaam en die skoolhoof is bykomende twee aspekte wat die bevoegdheid van die Departement van Basiese Onderwys is. Hierdie twee aspekte is ook belangrike aanduiders daarvan of die prosesse reg hanteer is. Indien die aspekte nie reg hanteer word nie, vereis dit ondersteuning sodat die skool nie nadelig getref kan word nie. 'n Gebrek aan genoegsame en bevredigende ondersteuning gedurende die veranderingsproses het tot gevolg dat mense meen dat hulle bloot meegesleur word sonder dat hulle verstaan waarom dinge op 'n sekere manier gedoen word (Van Huyssteen, 2000: 26).

Uit die voorafgaande word bedoel dat verskeie rolspelers verantwoordelik gehou kan word vir die weerstand teen verandering in skole. Omdat die Departement van Basiese

Onderwys die werkgewer is, behoort die meeste ondersteuning uit daardie rigting te kom sodat weerstand beperk kan word.

3.3.2 Nuttelose verandering

’n Tweede aspek wat onder sistemiese faktore ressorteer en wat aanleiding gee tot weerstand, is die wyse waarop die persoon die beoogde verandering ervaar (Van Huyssteen, 2000:26; Van der Westhuizen & Theron; 1993:224-228; Tutor2u, 2006; Kotelnikov, 2007; Lientz & Rae; 2007). Verskeie elemente is hier ter sprake wat vervolgens kortliks bespreek word, naamlik:

- Voor- en nadele

Sodra werkers in ’n organisasie meen dat verandering nie heilsaam vir hulle is nie, is die kans groot dat hulle die verandering sal verwerp, en wel in die vorm van weerstand (Van Huyssteen, 2000:26; Tutor2u, 2006). Die gevolg van die verwerping kan neerkom op ’n gebrek aan ’n begeerte om eienaarskap vir die verandering te aanvaar. Indien dit gebeur, kom dit daarop neer dat dit vir die veranderingsagent (die skoolhoof) ’n moeisame bestuurstaak word om suksesvolle verandering teweeg te bring.

- Bestaande probleme by die werk

Belangrike probleme wat die werknemers voor die verandering vir ’n tyd lank by die werk teister, kan ook verhoed dat die werkers die verandering goedsmoeds aanvaar (Kotelnikov, 2007; Lientz & Rae, 2007; Tag, 2012). Die gevoel ontstaan by hulle dat die voorgenome verandering nie die reeds bestaande behoeftes kan ondervang nie. So byvoorbeeld is onderwysers versigtig om tot die nuwe rigting van die kurrikulum wat die Minister van Onderwys aangekondig het, oor te gaan, aangesien hulle lank met Kurrikulum 2005 sowel as die Hersiene kurrikulum geworstel het.

3.3.3 Ontoereikende kommunikasie

Kommunikasie in ’n organisasie (die skool) is een van die belangrikste bestuurstaake wat die skoolhoof moet verrig om moontlike misverstande uit die weg te ruim en met die bestuur van sy of haar skool te slaag (Van der Westhuizen & Theron, 1993: 224;

Curson, 2006: 72; Coetzee & Stanz, 2007: 78; Wirth, 2009). Die redes hiervoor is legio en van die redes, synde belangrik, dien vermeld te word.

- Eenrigting-kommunikasie

By die hedendaagse organisasie is dit van kardinale belang om die gesprekke wat handel oor die organisasie se werksaamhede so inklusief as moontlik te hou (Adenle, 2011). Die redes is tweërlei van aard. Eerstens is misverstande weens ontoereikende inligting dikwels die rede waarom mense nie die belangrikheid van verandering hoor of insien nie. Eenrigting-kommunikasie gun mense nie die geleentheid om meer te wete te kom aangaande beoogde verandering nie. Tweedens kan assesseringsmetodes wat ook nie insette van onderwysers toelaat nie sodat die nodige verbetering aan onderrigstrategieë aangebring kan word nie, meebring dat die ou werkswyse van die onderwyser steeds gevolg word. Sodoende kan die nodige verandering nie plaasvind nie.

- Beleide, dokumente en skrywes komende van die Departement van Basiese Onderwys

Onduidelike inligting as gevolg van moeilik verstaanbare dokumente dra verder daartoe by dat verandering ook skipbreuk ly (Newstrom & Davis, 1993:277; Walker & Epp, 2010). Dikwels gebeur dit dat daar skrywes van die Departement van Onderwys by die skool aankom wat in hoogdrawende taal geskryf is en vir die skoolhoof moeilik is om te ontleed en te interpreteer. Weens hierdie toedrag van sake ontstaan 'n kommunikasiegaping tussen die skool en die Departement van Basiese Onderwys. Sodanige ontoereikende kommunikasie tussen die skoolowerheid, provinsiale- en nasionale vlak gee aanleiding tot onsekerheid wat weer aanleiding gee tot weerstand.

3.3.4 Skoolklimaat en -kultuur

Skoolklimaat verwys na die beleving en persepsies van die onderwyser oor die gehalte van sy persoonlike werkservaring. Dié beleving en persepsies van die onderwyser word bepaal deur 'n sekere gees of atmosfeer by die skool wat ten grondslag lê van beide die onderwyser se werkstevredenheid en sy produktiwiteit. Kultuur verwys normaalweg na

eenskappe wat eie is aan 'n spesifieke groep mense. Binne 'n skool kan kultuur beskou word as 'n stel gemeenskaplike waardes en om hierdie rede bepaal die kultuur van 'n skool die verwysingsraamwerk waaruit alle handeling deur onderwysers uitgevoer word. 'n Negatiewe ervaring van onderwysers van die skoolklimaat sal aanleiding gee tot hulle bevraagtekening van die gehalte van hulle werkservaring wat weer aanleiding gee tot 'n negatiewe skoolkultuur (Van Huyssteen, 2000: 28-29; Tutor2u: 2006).

Vervolgens word na enkele sake verwys wat 'n negatiewe skoolkultuur en -klimaat teweeg kan bring wat aanleiding kan gee tot weerstand.

- **Kultuur van wantroue**

Indien die bestuur van die skool nie vertrou by sy onderwysers inboesem nie, skep dit weersin by personeel (De Villiers, 1995:50). Laasgenoemde aspek kan weer op sy beurt aanleiding gee tot weerstand. By 'n skool met 'n oop en positiewe organisasieklimaat, daarenteen, waarby betrokkenheid van sy lede nie ontbreek nie, sal minder weerstand ondervind word.

- **Geheimhouding**

Onderwysers wil graag op hoogte bly van sake by hulle skool en wil nie in die duister gelaat wees oor aangeleenthede wat hulle direk raak nie. Indien dit egter gebeur dat hulle onseker voel daarvoor, kan dit weerstand ontketen (BPR Online Learning Centre, 2002; Gaztambide-Fernandez, 2011). Hierdie feit is veral van belang wanneer onderwysers van een skool sake vergelyk met hoe dit gedoen word by naburige skole.

- **Onverdraagsaamheid**

Onverdraagsaamheid kan enigiets beteken, soos die onvermoë van die veranderingsagent om kritiek te aanvaar en sy/haar neiging om die meeste veranderinge met 'n tegniese aanslag te benader terwyl die menslike element verontagsaam word (Recklies, 2001:2-3). Verder kan dit ook gebeur dat die veranderingsagent (die skoolhoof) min verdraagsaamheid teenoor menslike foute wat

kan insluip, openbaar, en as gevolg daarvan die werkplek 'n onaangename milieu maak om in te werk. Spanning laai gewoonlik op, wat in weerstand kan omsit.

- Heersende skoolklimaat en -kultuur

Aan die ander kant kan die heersende skoolklimaat en -kultuur egter ook 'n struikelblok wees en in die pad staan van suksesvolle verandering (Masitsa *et al.*, 2004: 243). Uit die aard van die saak is dit nie vir die meeste onderwysers aangenaam as sy of haar skool nie goed vaar in byvoorbeeld matriekuitslae nie, of as daar voortdurend ongedissiplineerde leerders by die skool is wat gesag eenvoudig nie wil aanvaar nie. So 'n afwesigheid van 'n positiewe kultuur in skole behoort onderwysers moedeloos te maak wat in weerstand kan omsit.

3.3.5 Bestuurstyl van die skoolhoof

Die skool het 'n geordende struktuur waarbinne alle bestuurshandelinge plaasvind en kan beskou word as 'n geïntegreerde eenheid van substelsels en elemente wat in onderlinge harmonie en interafhanklik van mekaar funksioneer. Indien probleme binne die skool ten opsigte van die sleutelemente bestaan, neem weerstand toe (De Villiers, 1995: 52-54). Hierdie probleme wat verband hou met die bestuurstyl van die skoolhoof en wat meehelp tot verhoogde weerstand, geniet vervolgens kortliks aandag.

- Ondoeltreffende werkopset

Werkopsette by 'n skool soos onbillike werkseise, ongesonde konflikvlakke asook wanneer 'n skool se organisasie deurgaans swak is asook 'n gebrekkige aansporingstelsel, gee aanleiding tot weerstand. Verder is outoritêre leidinggewing en 'n bestuurstyl van oorkontrole sterk aanvoeders van weerstand (Young, 2008: 5; Claris, 2011).

- Onvoldoende beplanning

Tydens die veranderingsproses is daar sekere swakpunte van die skoolhoof wat blootgelê word, wat aanleiding gee tot weerstand. Basies sentreer die aspekte daarom dat daar 'n gebrek aan beplanning was vir die verandering, met die gevolg dat die

implementering daarvan bemoelijk word (Goman, 2006). Beplanning maak een van die hoekstene van die werk van 'n skoolhoof uit en hieronder is enige verandering tot mislukking gedoem. Indien onderwysers tot die slotsom kom dat die verandering nie korrek hanteer word nie, verloor hulle vertroue daarin en bied dan ook weerstand teen die implementering daarvan.

3.3.6 Tydsberekening

Om verandering te implementeer verg van die skoolhoof om deeglik te besin oor wanneer dit die regte tyd is om die verandering aan te kondig en te implementeer (Wynn, 2005; Grenny & Pound, 2010). Hierdie oorweging van die skoolhoof rakende die tyd om die verandering in te stel is van kritieke belang, en wel om die volgende redes:

- Konflik met ander inisiatiewe en prioriteite

Die werklading van die onderwyser het na 1994 sedert die implementering van die nuwe kurrikulum swaarder geword (Mentz, 2002; Wevers & Steyn, 2002). Om hierdie rede kan enigiets wat nuut is as 'n skok kom, want alhoewel daar nog onduidelikheid is oor wat die taak eintlik behels, is die blote gedagte aan die nuwe verwikkeling dat dit meer werk beteken. Hierdie gedagte oor die aankondiging van die skoolhoof is nie aangenaam nie en kan aanleiding gee tot weerstand.

- Gebrek aan takt, en swak tydsberekening

Verdere aspekte wat noodsaaklik is om te oorweeg wanneer verandering ingestel word, hou verband met die wyse waarop die verandering aangekondig word asook gedurende watter tyd van die skooljaar die aankondiging oor die verandering gemaak word (Young, 2008: 5; Wirth, 2009).

In die eerste instansie is dit noodsaaklik dat die skoolhoof die gevoelens van die onderwyser wat deur die verandering geraak word, in ag moet neem. So kan dit byvoorbeeld wees dat die voorgenome verandering meebring dat daar van die onderwysers hulle poste kan verloor. Andersyds kan die verandering wat ingestel moet word op 'n tydstop kom wanneer 'n staking of eksamens plaasvind of belangrike

administratiewe stukke waarmee die onderwyser besig is, afgehandel moet word. Die twee aspekte kan negatiewe gevoelens by die onderwyser ontketen, waarop weerstand kan volg.

3.3.7 Vorige ervaring van verandering

Die individu se ervaring met vorige onaangename gebeurtenisse in sy of haar lewe is blywende kwessies wat moeilik uit sy of haar gedagtes gewis kan word (Weller, 1996: 25; BPR Online Learning Centre, 2002). Van die sake wat met die verandering in die verlede te make het en wat deur die individu onthou word, is byvoorbeeld die:

- Mislukking van vorige veranderingsinisiatiewe

Die veranderingsinisiatiewe wat in die verlede by die skool skeefgeloop het, is sterk herinneringe wat opgeroep word. As gevolg van die herinneringe word dit vir die veranderingsagent (die skoolhoof) 'n moeilike oortuigingaksie om die individu sover te kry om aan die onderhawige verandering te glo en deel te neem. Hierdie weiering van die individu om aan die verandering te glo en daaraan mee te doen, kan opsigself as weerstand teen verandering beskou word.

- Vaste geloof dat dié verandering ook tydelik en onvolledig is

In dié geval het vorige ervaring van die individu die nalatenskap dat die verandering in die verlede wel plaasgevind het, maar dat dit kortstondig en van tydelike aard was. Daar was gou weer na die status quo teruggekeer (Curson, 2006:72; Kanter, 2007). Hierdie toedrag van sake gee aanleiding daartoe dat die onderwyser nie sy of haar beste wil lewer om die verandering suksesvol deur te voer nie, wat ook as weerstand teen verandering beskou kan word.

- Ignorering van die verlede

Verder was die veranderingsproses so pateties hanteer dat die onderwyser liewer daarvan vergeet en die ervaring van die verlede wil vermy (Gregory, 2003). Allerlei verskonings dat die verandering nie heilsaam vir die onderwyser en skool sal wees nie, word aangevoer. Hiermee wil die onderwyser hom of haar net beskerm teen die

gevolge van die verandering. Die optrede van die onderwyser kan as verdedigingsmeganismes gesien word en wat neerkom op weerstand teen verandering.

3.3.8 Sintese (vgl. 4.3.3.2)

Uit bostaande inligting met betrekking tot die sistemiese faktore wat aanleiding gee tot weerstand, kan gesintetiseer word dat dit hier merendeels handel oor die foutiewe hantering en ervaring van die stelsels wat in gebruik is. Verder kom dit ook daarop neer dat tydens die analise en implementering van stelsels, denkfoute begaan word wat aanleiding gee tot weerstand. Aangesien die skool die kenmerke van 'n organisasie dra, kan die afleiding gemaak word dat die sistemiese faktore wat aanleiding gee tot weerstand ook op die skool van toepassing gemaak kan word. As gevolg hiervan kan gevra word *in watter mate* die volgende sistemiese faktore wat aanleiding gee tot weerstand, by die skool aanwesig is:

- Ontoereikende ondersteuning van die skoolhoof, medekollegas en ouers;
- Ontoereikende ondersteuning van die Departement van Basiese Onderwys;
- Nuttelose verandering;
- Ontoereikende kommunikasiekanale;
- Skoolklimaat waar 'n kultuur van wantroue, geheimhouding en onverdraagsaamheid heers;
- Die bestuurstyl van die skoolhoof wat onbevredigend is;
- Onvoldoende beplanning;
- Konflikte met ander skoolaktiwiteite;
- Vorige veranderingsinisiatiewe is swak hanteer.

Om te toets of bogenoemde faktore wel by die skool aanwesig is, is daar aan die hand van 'n posvraelys wat aan die skoolhoofde en die onderwysers gestuur is, bepaal in watter mate genoemde faktore by die skool voorkom. Rapportering oor hierdie gedeelte is in Hoofstuk 4 van die navorsing vervat.

3.4 OMGEWINGSFAKTORE WAT 'N ROL SPEEL BY WEERSTAND TEEN VERANDERING

Die omgewing speel 'n belangrike rol by die vestiging van bepaalde waardes en norme en beïnvloed ook die skole dienooreenkomstig (Young, 2000). Hierdie waardes en norme asook ander sake soos die politiek en die tegnologie wat onlosmaaklik deel van die onderwys geraak het, kan nie sondermeer geïgnoreer word nie en vorm die kernmomente van die hieropvolgende bespreking.

3.4.1 Kultuur en waardes

Kultuur is die ganse geestelike besitting van 'n volk of ander groepering op elke terrein, geesteslewe asook beskawingstoestand terwyl waardes uniek gevestigde gebruike en gewoontes in die gemeenskap is wat die gemeenskap van ander gemeenskappe onderskei.

- **Bedreiging van kultuur en waardes**

In 'n kulturele omgewing waarin mense gewoon is aan sekere gevestigde waardes, gewoontes en gebruike en die beoogde verandering bedreig die sake, is die ontstaan van weerstand teen die verandering meestal onvermydelik (De Villiers, 1995:49; Hultman, 1998:143-146; Anon., 2008). Daar is ook sekere kulturele aspekte wat as taboes getipeer word. Met taboes word bedoel dat daar dinge in die skoolgemeenskap is wat daar ontoelaatbaar is. Indien die dinge wel by 'n skool toegelaat word, niteenstaande die gemeenskap se afkeer daarvan ontstaan ontevredenheid wat in weerstand teen verandering kan omsit. 'n Swak tradisie ten opsigte van veranderingsbestuur sowel as die feit dat die omgewing 'n geskiedenis het van stabiliteit met baie min verandering in die verlede, is alles faktore wat aanleiding gee tot weerstand.

- **Vrees dat sosiale verhoudings versteur kan raak**

As gevolg van verandering bestaan die vrees ook by die individu dat sy of haar sosiale verhoudings daardeur versteur kan raak en hy/sy vriende en familie op hierdie wyse kan

verloor (Almaraz, 1994: 10; Buchanan, 2010). Mense voel hulle verbind tot ander mense wat glo aan die ou manier van dinge doen en wat makliker verstaanbaar is. Hierdie terugdeinsing is moeilik omkeerbaar, wat daarop dui dat weerstand teen verandering te wagte kan wees.

3.4.2 Tegnologie

Wat betref tegnologie gaan dit nie soseer om die omgewing waarin die skool geleë is as sodanig wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering nie, maar eerder om die spesifieke skool waar die onderwyser onderrig gee.

- Eiewaarde tydens die verandering

Die aanwending van tegnologie moet met groot omsigtigheid en versigtigheid aangepak en in gebruik geneem word. Die gevaar bestaan dat die individu se sin vir eiewaarde aangetas kan word deur die bedreiging wat hy/sy sien met die aanwending van nuwe tegnologie. Wanneer die persoon se selfbeeld negatief beïnvloed word deur veranderinge, is die logiese gevolg dat weerstand teen die verandering sal ontstaan (Van Huyssteen, 2000:32; Denton, 2011). Veral vir die ouer garde onderwysers hou die ekstensiewe gebruik van moderne tegnologie soos rekenaars 'n groot bedreiging in, wat aanleiding kan gee tot spanning en uiteindelik tot weerstand.

- Uitkoms van die verandering

Van die personelede is ook onseker oor die uitkoms van die verandering wat gepaard gaan met die gebruik van nuwe tegnologie (Waddell & Sohal, 1998: 544; Wynn, 2005; Denton, 2011). Die rede lê daarin opgesluit dat die onderwysers 'n vrees vir mislukking ontwikkel het wat aanleiding kan gee tot weerstand.

3.4.3 Politieke faktore

Die politieke faktore verwys na die magsverhoudings in die organisasie (die skool) en die mate waarin die verhoudings bedreig en misbruik word (VanSciver, 2007). Aangesien die skoolhoof in 'n magsposisie by die skool staan, kan dit maklik gebeur dat hy of sy dié posisie kan misbruik om onderwysers teen mekaar af te speel. Dit is selfs

moontlik dat die skoolhoof en van die onderwysers van dieselfde politieke party en van dieselfde omgewing is en mekaar as kamerade beskou. Hierdie toedrag van sake kan veroorsaak dat die verontregtes teësiniger is om met bestuursake soos verandering saam te werk. Aspekte soos die volgende kan voorkom:

- Voortrekkery

By voortrekkery word van die onderwysers by die skool bevoordeel bo ander (Waddell & Sohal, 1998: 544). Die doel is om 'n wanbalans te skep waar die bevoordeelde onderwysers die gevoel kry dat dit beter is om met die skoolhoof saam te werk al is daar swakhede in sy of haar mondering. Verdere probleme word egter geskep deurdat die res van die onderwysers dit raaksien. Wanneer iets belangriks soos verandering moet plaasvind, is die verontregtes nie so gretig om saam te werk nie, wat ook as weerstand beskou kan word.

- Voorstelle word misbruik

Sommige onderwysers het deelgeneem aan die veranderingspogings en vorendag gekom met nuwe voorstelle, maar het agtergekom dat ander persone die krediet daarvoor kry (Lientz & Rae, 2007). As gevolg hiervan is die onderwysers nie meer so gretig om aan die verandering deel te neem nie.

3.4.4 Sintese (vgl. 4.3.3.2)

Daar kan gevolglik na aanleiding van bogenoemde inligting volstaan word deur te sê dat daar beslis omgewingsfaktore is wat te make het met onderwysers se neiging om weerstand te bied. 'n Aspek wat met die onwilligheid om saam te werk verband hou, en wat uit die verkreeë inligting uitkristalliseer, is die feit dat die onderwyser sy of haar arbeid-, sosiale- en kultuuraspekte na waarde skat. Wat egter na vore kom, is dat dit blyk dat as die sake wat vir die onderwyser belangrik is, geïgnoreer word, en nie voldoende aandag daaraan geskenk word om die onderwyser se samewerking te verkry nie, weerstand 'n voldonge feit raak. Na aanleiding hiervan kan met beslistheid gekonstateer word dat daar wel omgewingsfaktore voorkom wat aanleiding gee tot

weerstand. Wat verdere ondersoek verg, is *in watter mate* die volgende geïdentifiseerde omgewingsfaktore 'n rol speel by weerstand teen verandering:

- Bedreiging van kulturele waardes;
- Vrees dat sosiale verhoudings versteur kan raak;
- Vrees vir die aanwending van nuwe tegnologie;
- Vrees vir mislukking as gevolg van die gebruik van nuwe tegnologie;
- Faksies in die skool;
- Voortrekkery deur die skoolhoof;
- Voorstelle wat misbruik word.

Omgewingsfaktore soos hierbo geïdentifiseer, wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering is meestal negatief van aard. Daar is gevolglik aan die hand van 'n posvraelys vasgestel of die omstandighede wat hierbo by die omgewingsfaktore te berde gebring is, wel so negatief is. Twyfel bestaan daarvoor of die negatiewe klimaat by alle skole voorkom.

3.5 PERSOONLIKHEIDSFAKTORE WAT 'n ROL SPEEL BY WEERSTAND TEEN VERANDERING

By hierdie stel faktore is die redes wat aanleiding gee tot weerstand merendeels geskoei op die gevoelens en die ervaringe wat die individuele onderwyser oor die beoogde verandering koester (Arul, 2007). Hier gaan dit nie soseer om 'n groepsgevoel nie maar om die enkeling wat die hantering van weerstand vir die skoolhoof verder bemoeilik, aangesien elke onderwyser se persepsie van die verandering in ag geneem moet word. Voorts word die betrokke faktore in oënskou geneem.

3.5.1 Psigologiese faktore

- Persoonlikheidskonflik

Alle onderwysers is nie dieselfde nie en reageer verskillend op voorstelle wat te make het met iets vreemds (Newstrom & Davis, 1993: 277; Arul, 2007). Hierdie optredes hou verband met subjektiewe beelde, diep gewortelde aannames en veralgemenings wat

mense oor hulleself of oor ander mense het, wat beïnvloed hoe mense dink en optree. Genoemde aspekte wat eie is aan die individu, kan struikelblokke wees teen verandering.

- Eiebelang

Die individu (die onderwyser) is inherent 'n selfsugtige wese en stel sy of haar eie belang voorop (Tutor2u, 2006). Kortliks kom dit daarop neer dat enigiets wat vreemd is en wat 'n bedreiging blyk te wees, met agterdog bejeën word. Daarom sal enige voorstel wat nie met eiebelang strook nie, verwerp word en as gevolg hiervan sal die voorgestelde verandering met weerstand begroet word.

- Emosioneel nie toegerus nie

Onderwysers verstaan dikwels die noodsaaklikheid om te verander, maar is emosioneel nie toegerus om te verander nie (Van der Westhuizen & Theron, 2007: 225). Aangesien die veranderingsproses kan beteken dat iets kosbaars prysgegee moet word, gaan dit met diep emosies gepaard. As die onderwyser nie toegerus is om sy of haar emosies in toom te hou nie, raak die emosies oorweldigend, wat die voorgenome verandering kan kelder en as weerstand beskou kan word.

- Hou van die status quo

Die individu beskou die status quo as belangrik omdat hy of sy dan in beheer van sake is (Dr. J, 2008). Die status quo plaas die onderwyser in 'n gemaklike en 'n aankondiging oor 'n moontlike verandering beteken vanselfsprekend 'n verskuiwing uit dié posisie uit. As gevolg hiervan kan die afleiding gemaak word dat sodra die onderwyser uit sy of haar gemaklike posisie moet beweeg, dit die primêre rede vir weerstand sal wees.

3.5.2 Voorkeur vir lae vlakke van stimulasie en vernuwing

Die onderwyser toon bloot nie belangstelling in enigiets nuuts nie en wil graag voortgaan met die dinge waaraan hy of sy gewoond is. Stimulasievlakke is baie laag en kan aan die volgende redes toegeskryf word:

- Onvermoë om fokusareas van belang vir verandering te identifiseer

Persoon word oorweldig deur die pas van die verandering en kan nie alles hanteer nie. Hy of sy beskik nie oor die vermoë om fokusareas wat van belang is vir verandering te identifiseer nie en kan nie in die veranderingsproses vorder nie (Van Huyssteen, 2000: 34; Recklies, 2001: 2-3; Evans *et al.*, 2012). Daar kan gesê word dat die persoon verloor het hoe om sy of haar verbeelding te gebruik en hanteer elke dag soos dit kom. Dit is dus ook moeilik om so 'n persoon van die voordele wat die verandering kan inhou, te oortuig.

- Dogmatisme

Dogmatisme kan 'n persoon se beoordeling van of benadering tot verandering voorspel en kan as kognitiewe rigiditeit getipeer word (Oreg, 2003a: 680-681). 'n Dogma is 'n leerstelling wat nie aan beredenering onderworpe is nie. Indien die skoolhoof so 'n onderwyser op sy personeel het, is dit duidelik dat só 'n persoon moeilik oorreedbaar is om verandering te aanvaar.

- Skepsis

Indien iemand skepties is, beteken dit dat twyfel by so 'n persoon bestaan en hy/sy nie volkome oortuig is daarvan dat 'n aspek, soos verandering, die beste opsie is om te oorweeg nie (BPR Online Learning Centre, 2002; Evans *et al.*, 2012). Hiermee word bedoel dat die skeptiese onderwyser nie die behoefte van die aanvoeders en ontwerpers van verandering en hul negatiewe gevoel oor die probleme met die vorige bedeling, deel nie. As gevolg hiervan raak dit moeilik om verandering in te stel.

- Motivering vir prestasie en werk is baie laag

Onderwysers wie se motivering vir prestasie en werk baie laag is, sal nie ontvanklik wees vir enige vorm van verandering nie (Van der Westhuizen & Theron, 2007: 226). Hulle toon ook 'n gebrek aan nuuskierigheid of motivering om verder te studeer of om hulle professioneel verder te ontwikkel. Die eienskappe waarvoor die onderwyser beskik,

is 'n aanduiding daarvan dat daar nie dryfvere is vir verdere ontwikkeling nie, wat sodoende meebring dat iets nuuts die onderwyser nie sal prikkel nie.

3.5.3 Homeostase

Homeostase kan ook omskryf word as dat 'n persoon in 'n toestand van traagheid verval het wat dit moeilik maak om beweging aan die gang te sit (Schuler, 2003; Struthers, 2009). Aangesien nuwe take verdere leer en aanpassing vereis, dra verskeie faktore soos moegheid, uitbranding en vervreemding van die werk by tot homeostase. Die onderwyser het niks meer om by te dra nie en dit bring mee dat goedbedoelde veranderingspogings daardeur gekelder kan word wat ook as weerstand gesien kan word.

3.5.4 Ongeduld tydens die interim periode van verandering

Verskeie studies onderskei tussen persone wat aanpasbaar is maar wat die beste presteer in 'n goed-gedefinieerde en 'n bekende raamwerk, terwyl ander buite die gegewe raamwerk beter funksioneer en nuwe oplossings soek (Oreg, 2003a: 680-681; Cervon, 2007). Laasgenoemde persone is meestal innoverend en toon oor die algemeen 'n sterker behoefte aan nuwe stimuli en uitdagings wat 'n saak soos verandering ten goede strek. Aan die anderkant is eersgenoemde persone gewoonlik ongeduldig as daar nog aan 'n struktuur gewerk moet word, en hulle ervaar die nuwe manier van dinge doen minder positief, wat aanleiding kan gee tot weerstand.

3.5.5 Vrees vir verandering

- Bedreiging deur die onbekende

Omdat verandering iets nuuts beteken, word verandering beskou as 'n bedreiging en word dit gevolglik deur onderwysers verwerp omdat die onbekende omgewing dikwels deur niemand beskryf kan word nie (Esterhuyse, 2003: 5-6; Lombard, 2004: 94; Simpson, 2008a). Hierdie beperkte inligting aangaande die verandering skep angs wat aanleiding gee daartoe dat die onderwyser self beperkings plaas op sy/haar vermoë om by die verandering aan te pas. 'n Voorbeeld in hierdie verband kan wees dat 'n kind donderstorms vrees en as gevolg van die vrees by sy of haar ouers gaan slaap, maar

bang is om hierdie vrees te oorkom omdat die genesing sal meebring dat hy of sy weer alleen sal moet slaap.

Die onsekerheid en vrees vir die verlies van die bekende en betroubare veroorsaak ongemak wat aanleiding gee tot angs (Kotelnikov, 2007). Die bestaande reëlins en gevestigde gebruike wat sekuriteit geskep het, kortwiek die proses van verandering. Hulle voel dat hulle 'n aandeel het in die status quo en verandering daaraan beteken 'n mosie van wantroue in die werk wat reeds verrig is. Al genoemde aspekte het die potensiaal om in weerstand teen verandering om te sit.

- Vrees vir werksverliese

Een van die hoofredes wat aan die vrees vir verandering toegeskryf kan word, is die vrees vir werkverlies omdat die onderwyser nie weet hoe die voorgestelde verandering sy/haar persoonlike en professionele lewe kan raak nie (Esterhuyse, 2003:5-6; Shapira, *et al.*, 2011). Ekonomiese verliese bring ongerief mee en versterk die vrees, wat 'n sterk voorspeller is daarvan dat weerstand teen verandering wel gaan plaasvind. Ook omdat die onderwyser tot die slotsom gekom het dat verliese in die een of ander vorm gaan voorkom word 'n renons in die verandering ontwikkel wat veroorsaak dat die onderwyser lae verdraagsaamheidsvlakke vir die verandering ontwikkel.

Die bedreiging wat deur die verandering teweeggebring en wat onderwysers aanvoel, word soms 'n werklikheid omdat gebruike soos oortolligverklaring in skole bestaan. Verandering binne die skole laat onderwysers dikwels voel dat hul poste moontlik deur kollegas bedreig kan word by wyse van politieke aanstellings. Die vrees vir die verlies van 'n pos is dus 'n verdere faktor wat aanleiding kan gee tot weerstand.

3.5.6 Wil nie maklik eie siening prysgee nie

Die individu het ook die neiging om nie maklik eie sieninge van 'n saak prys te gee vir dié van ander nie (Van der Westhuizen & Theron, 2007: 225). 'n Rede wat hieraan toegeskryf kan word, is dat aangesien die prysgee van 'n standpunt die persepsie skep dat die individu verloor het, dit moeilik is om eie sieninge prys te gee. Verder is die

individue ook die mening toegedaan dat die ou metodes wat gebruik is nie ontoepaslik is nie en dat eie insette nie in berekening gebring is nie. Weens die tekortkominge aanvaar die onderwyser die verandering nie goed nie en dit dra by daartoe dat die verandering verwerp word.

3.5.7 Persepsie van die status quo

- Verlore werk

Die bestaande orde by 'n skool is 'n bron van sekuriteit en enige verandering hieraan skep ang en onsekerheid (Curson, 2006:72). Die persepsie dat die status quo goed is en dat verandering daaraan nie aanvaar kan word nie, is sterk weerstandaanduiders. Indien die individu byvoorbeeld hard gewerk het om byvoorbeeld kurrikuluminhoud onder die knie te kry en verandering word daaraan aangebring, is die onmiddellike reaksie daarop een van woede wat gepaard gaan met ang en vrees ten opsigte van die bemeestering van die nuwe werk.

- Praktyke in die verlede

Indien verandering ingestel word, het sommige individue die persepsie dat praktyke in die verlede foutief hanteer is (Oreg, 2003a: 680-681). Hierdie persepsies veroorsaak baie stres by die individu aangesien hy/sy die werk wat in die verlede gedoen is na waarde skat. Verandering hieraan kan beteken dat die individu oor sy of haar eie vermoëns begin twyfel, wat verdere implikasies tot gevolg kan hê.

- Aangeleerde vaardighede word as voldoende beskou

Tydens die status quo beskou die individu sy of haar vaardighede as voldoende en is nie gretig om verder te studeer of aan opleidingskursusse deel te neem nie (Esterhuyse, 2003). Hiervolgens beskou die individu die verandering as 'n bedreiging vir die vaardighede wat met moeite bekom is. Omdat die individu so behep is met die bestaande orde, word die waarde van die verandering nie na waarde geskat nie en bloot beskou as dat dit die status quo bedreig. Daar kan dus gesê word dat indien persone die opvatting het dat die status quo bedreig word, dit aanleiding gee tot weerstand teen verandering.

3.5.8 Natuurlike behoefte om aanvaarbaar vir ander te wees

- Die persoon se persepsie van verandering

Die uitkoms van verandering is dikwels die hoof rede vir weerstand omdat daar byvoorbeeld geglo word dat verandering nie nodig is nie of dat die verandering nie geslaagd sal wees nie (Van Huyssteen, 2000:33). Hierdie tipe weerstand het sy oorsprong in die persoonlikheid van die onderwyser want onderwysers wil graag aanvaarbaar wees vir kollegas, leerders en ouers. Wanneer voorgestelde verandering vir hierdie groepe onaanvaarbaar is, is die kans groot dat weerstand teen die verandering by die onderwyser sal opbou.

- Gemak met die manier waarop dinge gedoen word

Toe kurrikulum 2005 as 'n nuwe manier van klasgee aangekondig is, het dit talle onderwysers aan die praat gehad oor hoe hulle dit sal bemeester (Mentz, 2002). Die eintlike rede vir die toedrag van sake is daarin geleë dat die onderwyser bang is dat hy of sy met die onderrig van die kind sal misluk en deur die skoolhoof en ouers kwalik geneem kan word. Weens die vrees word daar voortydig beswaar aangeteken, wat as weerstand getipeer kan word.

- Vrees om vir ander onaanvaarbaar te wees

Weens gebrekkige indiensopleiding of heropleiding word bestaande praktyke jare lank beoefen en enige afwyking daarvan word as 'n bedreiging beskou (Van der Westhuizen & Theron, 2007: 226). Indien onderwysers nie oortuig kan word daarvan dat bestaande praktyke nie meer toepaslik is nie, sal hulle op die ou manier voortgaan, anders sal hulle teen die verandering weerstand bied. Volgens die onderwyser het die ou metodes gewerk en goeie resultate opgelewer wat hom of haar aanvaarbaar gemaak het by die skoolhoof, kollegas en ouers. Afwyking van die ou manier van dinge doen, stel die onderwyser bloot daaraan om onaanvaarbaar vir ander te word. Die blote gedagte hieraan skep angs wat in weerstand kan omsit.

3.5.9 Sintese (vgl.4.3.3.2)

Uit die voorafgaande inligting kan gekonstateer word dat die aspekte van verandering waardeur die individu geraak word, moeiliker bestuurbaar is. Aangesien dit daarop neerkom dat verskillende persoonlikhede in ag geneem moet word, word gemeen dat die veranderingsproses heelwat langer kan duur om deurgevoer te word. Die afleiding kan ook verder gemaak word dat die aspekte wat te berde gebring is aangaande die teenkantiing van die individu rakende die beoogde verandering, sterker as weerstandaanduiders beklemtoon moet word. Wat egter nog meer duidelikheid verg, is *in watter mate* die volgende persoonlikheidsfaktore wat aanleiding gee tot weerstand, by 'n skool aanwesig is:

- Beskerming van eie belang;
- Onvermoë om emosies te hanteer;
- Handhawing van die status quo;
- Dogmatisme;
- Skepsis met betrekking tot die verandering;
- Ongeduld;
- Vrees om werk te verloor;
- Vrees vir die onbekende;
- Wil nie eie siening prysgee nie;
- Vrees dat vorige werk nietig verklaar kan word;
- Tevrede met die opleiding van die verlede;
- Vrees om vir ander onaanvaarbaar te wees.

Hierdie persoonlikheidsfaktore wat 'n rol speel by weerstand teen verandering, het uit 'n literatuurstudie uitgekristalliseer, en daar is onsekerheid daaroor of die faktore wel by 'n skool voorkom. Indien die faktore wel voorkom, is daar steeds onsekerheid oor die mate waarin die faktore wel by 'n skool voorkom. Om sekerheid te kry aangaande die bestaan van die faktore by 'n skool, is 'n posvraelys aan die skoolhoof en onderwysers gestuur om in te vul. Eers daarna kan sekerheid verkry word rakende genoemde faktore.

3.6 PROSEFAKTORE WAT 'n ROL SPEEL BY WEERSTAND TEEN VERANDERING

Die prosesfaktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering, hou verband met aspekte van die verandering soos kapasiteit, kennis en infrastruktuur om die verandering suksesvol te implementeer. Indien dit sou blyk dat die sake nie in orde is nie, ontstaan weerstand.

3.6.1 Verlies van persoonlike keuses en waardes tydens die verandering

Dit is vir sommige persone baie moeilik om 'n situasie dadelik te aanvaar indien daar inbreuk gemaak word op persoonlike keuses en waardes. Die nuwe voorstel ontlok weerstand omdat dit met diepgewortelde oortuigings van die individu bots (Van Huyssteen, 2000: 36; Young, 2008: 5).

Mense wil nie graag ervaar dat die waardesisteme wat hulle aanhang en handhaaf verontagsaam, verander of verkleineer word nie. Daarom sal onderwysers hulle eie belange beskerm deur weerstand te bied teen innovasie. Die weerstand raak hewiger, veral wanneer die onderwyser nie inspraak gehad het in hoe om hul eie domein te beskerm nie.

3.6.2 Gebrekkige kapasiteit en vaardighede ten opsigte van die verandering

- **Vaardighede en vermoëns**

Individue vrees dikwels dat hulle nie daartoe in staat sal wees om die werk te kan doen wat in die nuwe omstandighede wat geskep is as gevolg van die verandering nie (Bolognese, 2002; Kotelnikov, 2007; Van der Westhuizen & Theron, 2007: 224-228).

Die onsekerheid oor die vereistes waaraan voldoen moet word om in die nuwe situasie te kan presteer, hou hoofsaaklik verband met die feit dat die individu vertrou is met die ou metodes en redelik goed gevaar het daarmee. Die gevaar bestaan nou met die instelling van die nuwe bedeling dat die individu swakker kan vaar en dus as 'n mislukking beskou kan word. Daar is ook sprake daarvan dat die goeie prestasies wat in die verlede gelewer is, deur die oënskynlike mislukking as gevolg van die nuwe orde

ongedaan gemaak kan word. Die nuwe orde bring dus twyfel by die individu teweeg betreffende vaardighede en vermoëns wat meebring dat die nuwe orde nie maklik aanvaar word nie. Die onwilligheid om die nuwe bedeling te aanvaar kan 'n aanduiding van weerstand teen verandering wees.

- Opleiding

Die vrees vir die gebrek aan vaardighede en die prestasie in die nuwe dispensasie sentreer ook om die feit dat skole dikwels ook nie die nodige opleiding verskaf nie (Adenle, 2011). Heel dikwels is die begroting van 'n skool net geskoei op belangrike prioriteite wat opleiding van onderwysers uitsluit wat daartoe bydra dat die belangrike aspek nagelaat word. As gevolg van die beperkte begroting kan mense nie opgelei word om by die nuwe stelsels in en aan te pas nie.

3.6.3 Gebrekkige kennis en begrip van die verandering

Wanneer onderwysers nie begryp wat die verandering behels nie en wat dit van hulle vereis nie, sal 'n groot moontlikheid bestaan dat hulle konserwatief die status quo sal probeer handhaaf deur weerstand teen die verandering te bied (Van Huyssteen, 2000: 40). Indien die aard van die beplande verandering nie aan onderwysers duidelik gemaak word nie, kan misverstande insluip want die evaluering van die verandering vind op verskillende wyses plaas. Daar is dus nie eenstemmigheid tussen die onderwysers oor wat die verandering eintlik vir die toekoms inhou nie.

Van die aspekte wat deur die onderwysers as gevolg van die gebrekkige inligting geopper word, is dat die verandering ingestel word omdat hulle huidige werkpeil nie op standaard is nie, en ook dat die moontlikheid bestaan dat die verandering kan meebring dat meer werk van hulle vereis sal word. Hulle is so oningelig dat daar gepraat kan word van die sogenaamde “walking-off-a-cliff-blindfolded”-sindroom wat beteken dat onderwysers so in die duister is oor die verandering dat daar enigiets ergs met hulle kan gebeur weens die verandering. Die onaangenaamste gevolge van die verandering word deur die onderwysers voorspel omdat die bestuur nie oortuigend en duidelik uitgespel het wat ná die verandering gaan gebeur nie.

3.6.4 Infrastruktuur

- Oorvol klaskamers

Die onderwyser-leerderratio's wat oor die afgelope dekade toegeneem het, het gelei tot oorvol klaskamers wat aanleiding gegee het daartoe dat onderwysers beheer veel moeiliker oor leerders uitoefen (Van Huyssteen, 2000: 40). Hierdie toename in leerdergetalle in een klaskamer het derhalwe meegebring dat die ruimte waarin klas gegee moet word heelwat verklein het, wat hewige stres vir die onderwyser op die hals gehaal het. Ook werk die ondoeltreffende werksomgewing stremmend in op onderrig-en-leer wat 'n resep is vir mislukking en uiteindelik weerstand kan veroorsaak.

- Gebrekkige fasiliteite en beperkte hulpbronne

Indien daar beperkte fasiliteite en hulpbronne soos handboeke en geskikte laboratoriums bestaan sodat onderwysers nie hulle take en pligte na wense kan verrig nie, sal weerstand ontlok word (Van Huyssteen, 2000:30; Masitsa *et al.*, 2004: 243).

Onderwysers kan ook die verandering as 'n bedreiging sien wanneer toegewysde bronne om eie projekte te doen, oorgeplaas word na 'n ander departement waar dit benodig sal word vir die beoogde verandering. Verdere sake van belang en wat as redes vir weerstand aangevoer kan word, is situasies waarin daar 'n tekort aan onderwysers is en bestaande onderwysers oorlaai word met werk of waarin daar van die ongekwalifiseerde onderwysers wat aangestel is, verwag word om diens te doen soos die opgeleide onderwyser. Genoemde toestande is vir die onderwysopset verdoemend en bring mee dat die onderwysers moedeloos raak.

3.6.5 Druk

Wanneer die veranderingsagent kennis ten opsigte van die proses gebruik om mense binne die organisasie te manipuleer om sodoende sekere handeling tot uitvoer te bring word sielkundige druk op hulle uitgeoefen in 'n gemene poging van magsvertoon wat aanleiding sal gee tot weerstand teen die verandering (Van Huyssteen, 2000: 38-39; Van der Westhuizen & Theron, 2007: 224-228), veral wanneer iemand nie daarvan

oortuig is dat die voorgestelde verandering nie waarde sal inhou nie en druk ook nog op die persoon toegepas word, sal lojaliteit jeens die saak met weerstand vervang word.

3.6.6 Deurlopende en verwarrende verandering

By die volgende sake gaan dit nie soseer oor gebrekkige kennis en onvoldoende inligting aangaande die verandering nie, omdat die beoogde verandering wel gekommunikeer is. Wat hier ter sprake is, is dat die veranderingsagent telkens die rigting van die verandering wysig en sodoende verwarring veroorsaak.

- Rigting van die verandering

Nadat die terme en voorwaardes van die verandering gedefinieer en uitgespel is, word die besonderhede van die verandering wat gekommunikeer is, gewysig (Arul, 2007; Lientz & Rae, 2007). As gevolg hiervan raak die werknemers verward, wat meebring dat werkers kla dat hulle nie weet wat om te doen nie. Daar bestaan dus gapings tussen instruksies wat reeds gegee is, en dit wat eintlik gedoen moet word. Die afleiding wat gemaak kan word, is dat daar geen eenstemmigheid bestaan oor die rigting waarin en die wyse waarop die verandering bedryf moet word nie.

- Konflikterende doelwitte van die verandering

Verskillende seine en aanwysings wat nie in verband staan met die aanvanklike direktiewe nie word van bestuurskant deur werknemers ten opsigte van die veranderingsproses ontvang (Kotelnikov, 2007). In dié geval word weereens verwarring onder die onderwysers gesaai aangesien dié konflikterende doelwitte vir die verandering, verwarrende prosedures en beleide nie strook met die aanvanklike verklaring van voornemens met die verandering nie. Die toedrag van sake lei nie net tot verwarring nie, maar ook tot weerstand.

3.6.7 Sintese (vgl.4.3.3.2)

Uit bogenoemde inligting kan gepostuleer word dat die prosesfaktore wat aanleiding gee tot weerstand verband hou met die onderwyser en die wyse waarop die veranderingsproses bedryf word. Die aard van die weerstand wat die onderwyser bied,

sentreer hoofsaaklik om sy of haar gebrek aan inligting oor die verandering en dat die onderwyser min geleentheid het om bydraes te lewer om die verandering te laat vlot. Wat ook verder uitkristalliseer is dat die onderwyser onbeholpe voel omdat die skoolomgewing neerdrukkend is en die skoolhoof nie duidelike riglyne neerlê om die skoolomgewing positief te verander nie. Gevolglik is dit moontlik om ondersoek in te stel na *die mate waarin* die volgende prosesfaktore wat aanleiding gee tot weerstand in die skool aanwesig is:

- Verlies van persoonlike keuses en waardes tydens die verandering;
- Gebrekkige fasiliteite en beperkte hulpbronne;
- Oorvol klaskamers;
- Gebrekkige kennis en begrip van die verandering;
- Twyfel oor vaardighede en vermoëns;
- Gebrek aan indiensopleiding;
- Druk om ontoepaslike aksies uit te voer;
- Rigting van die verandering wat telkens gewysig word;
- Konflikterende doelwitte.

Bogenoemde aspekte wat deur geraadpleegde bronne geïdentifiseer is as faktore wat aanleiding gee tot weerstand, is nie 'n aanduiding daarvan dat dit noodwendig in die skool aanwesig is nie. Daar is in hierdie studie met hulp van 'n empiriese ondersoek vasgestel of die faktore ook by skole voorkom.

3.7 WERKSFAKTORE WAT 'n ROL SPEEL BY WEERSTAND TEEN VERANDERING

Die faktore staan in verband met die werksopset wat te make het met die voordele en werksomstandighede en hoe die individu die opset ervaar. Indien dit neerdrukkend en nie aan die individu se verwagtinge voldoen nie, ontstaan weerstand.

3.7.1 Gebrekkige erkenning en vergoeding

- Vergoeding

Die skool se geskiedenis aangaande swak vergoeding vir ekstra werk na-uurs kan ook aanleiding gee tot weerstand teen die verandering (Van Huyssteen, 2000: 37). Onderwysers wil voel dat hulle moeite om die veranderingsproses te ondersteun, nie ongesiens verby moet gaan nie. Meer aandag moet aan die sake geskenk word om weerstand te voorkom.

- Sielkundige kontrak

Die onderwyser se kontrak wat hy of sy met die Departement van Basiese Onderwys sluit, spel die sake uit wat van hom of haar verwag word. So word in dieselfde kontrak die onderwyser se salaris en diensvoordele uiteengesit (Bolognese, 2002). Dikwels word die ooreenkomste wat deur van die partye gesluit is, nie nagekom nie. Weerstand kom veral voor wanneer die ooreenkomste nie deur die werkgewer nagekom word nie. Ook word daar soms nie voldoende erkenning gegee aan die onderwyser wat in sy of haar skoolwerk presteer het nie. Die erkenning hoef nie noodwendig 'n monetêre waarde te hê nie. Genoemde sake skep die indruk dat onderwysers se prestasies nie na waarde geskat word nie en die sielkundige kontrak nie eerbiedig word nie. Menigmaal laai die spanning op by onderwysers wat tot stakings in die onderwys kan lei.

3.7.2 Oormatige werklading

- Werklading

Werkers is gekant teen verandering wat die werklading swaarder maak en die meting van hulle werk meer kompliseer, en hulle beskou dit as onnodige werk wat hul verantwoordelikheid en aanspreeklikheid daarvoor verhoog. In die Suid-Afrikaanse konteks is die toename in werksdruk in die negentigerjare versterk deur die besnoeiing van die onderwysertal, wat daartoe gelei het dat die oorblywende onderwysers meer vakke moes aanbied. Voorbereidingswerk het volumegegewys meer geraak, asook die gepaardgaande administrasie wat ook bygehou moet word. Verhoogde onderwyser-leerder-ratio het ook tot 'n verhoging in werklading bygedra (Van Huyssteen, 2000; Van der Westhuizen & Theron, 2007: 225). Hierdie werklewe van die onderwyser het so

ondraaglik geraak dat die nuutaangestelde Minister van Onderwys na beraadslaging met kundiges 'n vermindering van administrasiewerk van onderwysers aangekondig het.

- Tyd

Onderwysers het meestal nie die tyd om hulle gedurig met die verandering besig te hou nie want hulle moet die verandering hanteer en ook hulle bestaande verpligtinge nakom. Gewoonlik gebeur dit dat die veranderingsproses tydens normale skoolure moet plaasvind, aangesien die pouses ook te kort is om die tyd vir die verandering te benut (BPR Online Learning Centre, 2002). Omdat daar nie 'n plaasvervanger is om bestaande werk te doen nie, is dit tydrowend en moet die onderwyser gewoonlik na-ure werk om die bestaande verpligtinge na te kom. Die oorlading weens die werkseise bring stres mee omdat die onderwyser nie 'n ruskans kry om te ontspan nie, wat in weerstand teen verandering kan omsit.

3.7.3 Verlies van status en sekuriteit

Verandering kan 'n persoon se individuele gesagsposisie beïnvloed; daarom kom daar 'n onwilligheid by die onderwyser voor om die status quo prys te gee. Hierdie onwilligheid is gewoonlik 'n manifestering van die persoon se vrees dat hy of sy status en prestige kan verloor (Van der Westhuizen & Theron, 2007: 224-228).

- Moontlike verlies van gesag

Omdat die voorgenome verandering gepaard kan gaan met moontlike wysigings in posomskrywing vrees die onderwyser dat die verandering uiteindelik op werksverlies kan uitloop (Wynn, 2005). Hierdie gevoel is neerdrukkend omdat onderwysers vrees dat hulle die gesag wat hulle oor mense het, ook kan verloor.

- Moontlike verlies van status en prestige

Gesag gaan gewoonlik gepaard met status en prestige (Bacal, 2007). Indien die onderwyser sy of haar werk verloor, beteken dit ook dat hierdie aspekte wat met status en prestige in die onderwysberoep geassosieer word, nie meer bestaan nie. Dus kom

dit daarop neer dat wanneer die verandering ingestel word, die onderwyser onder hewige stres verkeer.

- Verlies van sekuriteit

Hierdie aspek is seker die belangrikste wat beklemtoon word as vrees wat by die onderwyser aanwesig is wanneer die verandering voorgeneem word (Wevers & Steyn, 2002; Lombard, 2004: 94). Daar word gemeen dat die verlies van 'n werk die meeste stres en angs veroorsaak, aangesien persone se mees basiese behoeftes soos kos en klere ook vanweë die verandering in gedrang kan kom.

Volgens Lientz en Rae (2007) is die junior werkers die persone wat die ergste bekommernisse het as bestuur kostebesparings beklemtoon as hoofprioriteit van die verandering. Die rede vir die bekommernisse van die junior personeel anders as dié van die res van die personeel is dat hulle tot die slotsom gekom het dat kostebesparing alleenlik kan geskied deurdat van hulle kategorie werkers afgedank word. Die redenasie onder junior personeel is dat aangesien hulle die laaste persone is wat aangestel is, hulle heel waarskynlik die eerstes sal wees om afgedank te word.

3.7.4 Portuurdruk

Met portuurdruk word bedoel die druk wat 'n bepaalde groep vriende of kollegas in die werkplek op die individu kan uitoefen (Curson, 2006:72). Omdat die persone mekaar op informele wyse beïnvloed, is dit vir bestuur moeilik om dit wat die groep aangaande die verandering bespreek het, te wysig. Hierdie wysiging aan die bestaande denke word bemoeilik deur faktore soos groepkohesie en die norme wat die groep vir hulle neergelê het. Die weiering om gehoor te gee daaraan om by die verandering in te skakel kan toegeskryf word aan weerstand teen verandering.

3.7.5 Kompetisie

Daar bestaan gewoonlik onwilligheid by mense om in te val by die nuwe voorstelle van 'n ander individu (Van Huyssteen, 2000: 26-27; Van der Westhuizen & Theron 2007: 224-228). Onderwysers is gewoonlik onwillig om eie voorstelle te verruil vir dié van

andere wat eintlik maar toegeskryf word aan mededinging met mekaar onderling. Hierdie onderlinge kompetisie kan toegeskryf word aan 'n magstryd oor die behoud van poste, oortuigings en persoonlike standaarde. Daar kan dus gesê word dat, weens die mededinging wat deur die verandering teweeg gebring is, weerstand ontstaan.

3.7.6 Intra- en interrolkonflik

In die geval van 'n persoon wat sterk behoefte het aan struktuur en afhanklikheid, kan 'n onsekere, skielike verandering groot interrolkonflik tot gevolg hê. Intrarolkonflik daarenteen behels dat die persoon gewikkel raak in 'n interne stryd oor waar hy in die proses van verandering inpas en of hy of sy aan die vereistes voldoen (Van Huyssteen, 2000: 39). Interrolkonflik dui verder op die konflik tussen onderwysers onderling ten opsigte van hulle rolle in die verandering en sodanige konflik kan aanleiding gee tot talle probleme wat aanleiding kan gee tot weerstand.

3.7.7 Sintese (vgl. 4.3.3.2)

Uit bogenoemde inligting kan die afleiding gemaak word dat die werksfaktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering verband hou met hoe die individu die werkplek ervaar. Sake wat sentraal staan en wat aanleiding gee tot weerstand, is dat die individu sy of haar salaris en byvoordele vergelyk met die hoeveelheid werk wat verrig is. Indien die vergelyking na dié persoon se mening nie klop nie, ontstaan weerstand. Die individu is ook verder van mening dat indien die voorgenome verandering beteken dat hy of sy iets soos aansien in die skool gaan verloor, hy of sy nie so gretig sal wees om afstand te doen van die status quo nie.

Die veranderingsproses word verder bemoeilik deurdat individue mekaar onderling beïnvloed. Hierdie beïnvloeding is gewoonlik nie daarop uit om die veranderingsproses te laat vlot nie, maar eerder om te keer dat die verandering plaasvind. Daar kan ook verder gesê word dat die verandering ook daartoe bygedra het dat kollegas onderling met mekaar in 'n wedloop om skaars hulpbronne gewikkel is wat weer aanleiding gee tot ongesonde verhoudings in die skool. Hierdie verhoudings is nie bevorderlik vir die skep van 'n positiewe organisasieklimaat nie en bemoeilik verder die instel van die

verandering. 'n Ander aspek wat die voorgenome verandering kniehalter, is die feit dat die individu weens die onsekerheid nie weet waar hy of sy by die organisasie in- en aanpas nie. Die verwarring aangaande sy of haar rol skep verdere probleme om die verandering in te stel.

Na aanleiding van bogenoemde ten opsigte van die werksfaktore wat aanleiding gee tot weerstand kan 'n verdere dimensie bygevoeg word deurdat 'n empiriese ondersoek gedoen is om te bepaal *in watter mate* die volgende werksfaktore wel by die skool aanwesig is (vgl. 4.3.3.2):

- Gebrekkige vergoeding;
- Nie-nakoming van die sielkundige kontrak tussen die onderwyser en Departement van Basiese Onderwys;
- Oormatige werklading;
- Te min tyd om aandag aan alles te skenk;
- Verlies van gesag;
- Verlies van status en prestige;
- Verlies van sekuriteit;
- Beïnvloeding van portuurgroep by die werk;
- Ongesonde kompetisie;
- Intra- en interrolkonflik.

Uit bostaande feite kan gekonstateer word dat daar wel van die geïdentifiseerde faktore wat aanleiding gee tot weerstand by skole aanwesig is. Die redes is voor die handliggend, aangesien die onderwyser se werklading weens die instelling van die nuwe kurrikulum swaarder en stresvoller geword het. Faktore wat met sekerheid uitgesonder kan word as dat hulle tot weerstand teen verandering bydra, is lae vergoeding, oormatige werklading en daarom min tyd om aan alles aandag te skenk. Ook kan verlies van sekuriteit 'n sterk aanduider wees van moontlike weerstand teen verandering aangesien die onderwyser se werksomgewing waarby hy/sy noodgedwonge moet aanpas, in 'n groot mate verander het. Wat die res van die

geïdentifiseerde faktore betref, bestaan onsekerheid daaroor of die faktore wel in skole en nie net by die nywerheid nie, voorkom. Om sekerheid aangaande die faktore te kry is 'n empiriese navorsing gedoen.

3.8 BESTUURFAKTORE WAT 'n ROL SPEEL BY WEERSTAND TEEN VERANDERING

Bestuursfaktore hou verband met die bestuur van die verandering en die mate waarin die individu die bestuur van die verandering ondervind. Die bestuursfaktore wat aanleiding gee tot weerstand is aanverwant en sluit nou bymekaar aan.

3.8.1 Verlies van mag

- Vrees vir die verlies van bestaande mag

Verandering binne 'n organisasie kan dikwels 'n persoon se magsposisie binne die organisasie beïnvloed (Nelva *et al.*, 2005). Vrees dat hulle iets waardevols gaan verloor, bring mee dat mense nie afstand wil doen van die status quo nie. Aangesien verandering dikwels iets elimineer waaroor die bestuurder mag het of dat iets voorgestel word waaroor die bestuurder nie mag het nie, vererger die aanvaarding van die voorgestelde verandering. Hierdie vrees kom meer dikwels by onderwysers voor wat in 'n bevorderingspos staan en dan byvoorbeeld in 'n laer pos moet oorneem.

- Minder beheer

Nuwe wetgewing in verband met dissiplinêre aksies teen leerders laat onderwysers magteloos voel en die ervaring word versterk deur leerders se sterk bewustheid van die voordeel wat hulle kan trek deur die toepassing van die nuwe wetgewing (Van Huyssteen, 2000: 27). Hierdie magteloosheid is nie soseer net van toepassing op posvlak 1 onderwysers nie, maar behoort ook van toepassing te wees op alle onderwysers, insluitend die skoolhoof. Met die afskaffing van lyfstraf en die inwerkingstelling van 'n menseregte kultuur by skole, het dié strafmaatreeël in onbruik verval, wat aanleiding gegee het daartoe dat die onderwyser aan kreatiewe maniere moes dink om leerders wat oortree, te straf.

Die feit dat die onderwyser-leerder-ratio soveel binne die nuwe onderwysstelsel verhoog is, het byvoorbeeld aanleiding gegee daartoe dat onderwysers meen dat hulle min beheer het oor die leerders en oor die akademiese klimaat wat in die klas heers. Daar moes veel meer energie bestee word om te onderrig aangesien die klasse nou veel groter is, wat daartoe lei dat 'n verlies van beheer ervaar word.

- Aanslag op onderwysers se outonomie

Indien verandering deur die veranderingsagent voorgestel word wat die skool se hiërargie raak en geen insette van die kant van die persone wat geraak word, gevra is nie, word dit deur die betrokkenes beskou as 'n persoonlike aanval op hul outonomie (BPR Online Learning Centre, 2002). As gevolg hiervan kan weerstand teen verandering ook intree.

3.8.2 Tradisionele gewoontes en gebruike

- Onwilligheid om ou gebruike prys te gee

Sodra daar van die bestaande praktyke afgewyk word, ontstaan 'n gevoel van onsekerheid by onderwysers omdat hulle nuwe dinge moet aanleer. In die meeste gevalle is daar eenstemmigheid oor die voordele van die verandering, maar daar bestaan vrees oor hulle vermoë en kapasiteit om daarby aan te pas (Struthers, 2009). Die verlies van roetine as gevolg van die verandering word beskou as 'n algemene rede om weerstand te bied (Struthers, 2009).

Kortliks behels dit dat die huidige metode waarvolgens dinge gedoen word, 'n lang tyd reeds in gebruik is en oënskynlik vir die onderwysers goed werk. Die oorsake van weerstand is daarin geleë dat onderwysers, weens die feit dat hulle gewoon geraak het aan die tradisionele gewoontes en gebruike, gekant is teen die verandering omdat hulle uit hul gemaksones gedwing word as gevolg van die druk om by die nuwe stelsels aan te pas.

- Die burokratiese organisasiestruktuur

’n Ander aspek wat dikwels aanleiding gee tot weerstand by onderwysers is dat daar nie seker gemaak word dat die boodskappe van die hoogste na heel onder korrek deurgegee word nie. Baie van die waardevolle inligting kan sodoende gesmoor word (Van der Westhuizen & Theron, 2007: 224). Die burokratiese organisasiestruktuur is ’n tipe personeelsamestellingswyse wat jare lank reeds bestaansreg het en steeds beoefen word. Sorg moet egter gedra word dat dit nie die enigste wyse is waarop verandering ingestel word nie omdat die moderne organisasie ’n omgee- en ondersteunende skoolomgewing vooropstel.

Dié burokratiese organisasiestruktuur bestaan nie net op skoolvlak nie maar kom dikwels ook op provinsiale en nasionale vlak voor, wat beteken dat misverstande reeds van owerheidsweë kan voorkom, wat ’n totale wanpersepsie van die verandering by skole tot gevolg kan hê. Hier kan die nuwe aankondigings oor die kurrikulum as voorbeeld voorgehou word waar vakbonde en onderwysers reeds kla dat die inhoud van die veranderinge vaag is en verwarring veroorsaak. Die klagtes wat die belanghebbendes in die onderwys het, is daarom eg en kan beskou word as weerstand teen verandering.

- Weerstand teen verandering in die verlede

Individue is die mening toegedaan dat weerstand teen verandering in die verlede die gewenste uitwerking gehad het en dat dit weer sal slaag (Struthers, 2009). Dit is ’n tradisioneel menslike reaksie wat dikwels ook deur onderwysers en vakbonde aangewend word om standpunte te demonstreer en die werkgewer tot oorgawe te dwing om aan bepaalde eise te voldoen. Dit is ’n tipiese metode om ontevredenheid in die vorm van weerstand te toon (vgl. 2.9.1-2.9.3).

- Rimpel-effek van verandering

Verandering dra die kenmerk dat indien wysigings aan een area van die skool aangebring word, die moontlikheid bestaan dat die res van die skool se aktiwiteite en

projekte ook versteur kan word (Kanter, 2007). Hiermee word bedoel dat daar onder onderwysers wat nie deur die verandering geraak word nie, vrees bestaan dat die voorgename verandering ook projekte waarmee hulle besig is, kan verander en beïnvloed. Gevolglik het dit die rimpeleffek dat dié onderwysers ook weerstand kan bied omdat hulle gemaksone ook in die proses betree kan word.

3.8.3 Wantroue in die veranderingsproses

- Vrae en kwellings oor verandering geïgnoreer

Dikwels gebeur dit dat die kommer wat die werknemers rakende die verandering het, nie deur die veranderingsleier in ag geneem word nie (Lientz & Rae, 2007). Die werkers maak dan die afleiding dat die veranderingspan nie vir hulle as mense omgee nie omdat hulle menings nie ook in berekening gebring word nie, wat 'n teelaarde skep vir die ontstaan van weerstand.

- Mense deel nie die waardes wat die veranderinge aandryf nie

Verder dink die individu dat die veranderingsagent verkeerdelik die verandering aan die gang gesit het want die voordele wat deur die verandering teweeg gebring word, is minimaal (Woldring, 2004: 2). Omdat die voordele wat die verandering kan bring nie onmiddellik waargeneem kan word nie, word verandering nie as 'n noodsaaklikheid beskou nie.

- Verskuilde agenda van die veranderingsagent

Met die instel van verandering bestaan daar altyd die element van wantroue (Schuler, 2003). Aangesien die verandering met die werk van die individu te make het, word daar deur die individu bespiegel dat die ware rede vir die verandering eintlik verband hou daarmee dat werk besnoei en mense oortollik verklaar moet word. Daar word geredeneer dat die bestuurder 'n verskuilde agenda met die verandering het wat nie die beste belang van die individu op die hart dra nie. As gevolg van die persepsies heers daar ongemak om by die verandering betrokke te raak omdat mense skepties staan teenoor die bestuur van die proses. Hierdie reaksies is uitinge van weerstand teen verandering.

3.8.4 Deelname

- Eienaarskap van die verandering

Onderwysers word soms by die veranderingsproses betrek, maar om die een of ander rede wil die individu nie betrokke raak nie, wat as 'n gebrek aan motivering toegeskryf kan word. Wanneer verandering egter op 'n burokratiese wyse afgedwing word en onderwysers nie by die beplanning en implementering betrek word nie sal weerstand volg (Van Huyssteen, 2000:37-38). Omdat die individu nie aan die beplanning van die verandering asook die implementering daarvan deel gehad het nie, kan 'n gevoel van eienaarskap van die verandering ontbreek. Hierdie gevoel van gebrek aan eienaarskap kan weer aanleiding gee tot 'n gebrek aan toewyding omdat die verandering van bo ingestel is en as weerstand getipeer kan word.

- Gebrekkige luistervaardighede

Dikwels gebeur dit ook dat wanneer sekere voorstelle aan die skoolhoof deur die individu gemaak word, hy/sy nie gehoor gee daaraan nie (Recklies, 2001: 2-3). Die menings word dikwels afgeskiet as sou dit nie uitvoerbaar wees nie. Op hierdie wyse loop die veranderingsagent die geleentheid mis om van die kreatiewe voorstelle van die individu te benut. Die luistervaardighede van die skoolhoof kom gevolglik onder verdenking en die persepsie word geskep dat die skoolhoof volkome ingelig is en die res van die personeel niks of minder weet. Daar kan ook verder gesê word dat die skoolhoof die individu moontlik by die verandering sal betrek, maar dit wil nie sê dat sy of haar mening in ag geneem gaan word nie. Die toedrag van sake is 'n resep vir ontevredenheid wat in weerstand teen verandering kan omsit.

3.8.5 Vaardighede om weerstand te bestuur

- Gebrekkige bestuur van verandering

Indien die bestuur van verandering gebrekkig en lomp hanteer word, gee dit ook aanleiding tot weerstand (De Villiers, 1995: 58). Die gebrekkige hantering van die verandering kom veral voor wanneer daar nie duidelike doelwitte gestel is om die verandering te implementeer nie. Ander sake wat verband hou met die gebrekkige

hantering van verandering is die wyse waarop konflik wat 'n algemene verskynsel tydens verandering is hanteer en opgelos word. Verdere aspekte wat suksesvolle verandering teweeg bring is die mate waarin die skoolhoof opvolgwerk doen en kwessies wat die individu hinder, evalueer en oplos. Wanneer die skoolhoof nalaat om aandag aan die belangrike kwessies te skenk verhoog weerstand teen verandering.

- Menslike faktor

Navorsing het dit dat ongeveer 60-75% van alle herstrukturierungsplanne misluk as gevolg van die nie-inagneming van die menslike faktor in die organisasie (Goman, 2006). Aangesien mense verskillende reaksies op verandering toon, ontken die verandering gewoonlik emosionele reaksies soos ontkenning en openbaar individue 'n groot mate van negatieweiteit jeens die verandering. Omdat die individu merendeels min opsies ten opsigte van die verandering gegee word, aanvaar hy of sy die verandering tentatief en met min toewyding. Die aanvaarding kan moontlik tydelik wees want sodra die ontevredenheid momentum verkry deurdat ander kollegas hulle by die ontevredenes aansluit, kan dit in grootskaalse weerstand omsit.

- Gebrekkige taalgebruik

Taal wat vir die ontvangers van 'n boodskap verstaanbaar is, is noodsaaklik (Young, 2008). Die foutiewe gebruik van terminologie rakende die verandering gee aanleiding tot ondoeltreffende kommunikasie wat weer 'n foutiewe boodskap aan onderwysers deurgee. Misverstande weens die gebrekkige taalgebruik kan 'n sensitiewe aspek soos verandering in die verkeerde rigting stuur.

3.8.6 Sintese (vgl. 4.3.3.2)

Na aanleiding van bogenoemde kan gesê word dat die bestuursfaktore wat aanleiding gee tot weerstand veroorsaak word deur die ontneming van die voorregte wat die individu voor die verandering geniet het. Verdere ontevredenheid teen die verandering spruit voort uit die feit dat die ontneming van voorregte plaasgevind het sonder enige seggenskap in die besluitneming. Om genoemde redes word die kundigheid van die skoolhoof ten opsigte van die bestuur van die veranderingsproses in twyfel getrek omdat die vertrouensverhouding tussen die individu en die skoolhoof skipbreuk gely

het. Daar kan dus ook gevra word *in watter mate* die volgende bestuursfaktore 'n rol speel by weerstand teen verandering by 'n skool:

- Verlies van mag weens verandering;
- Verlies van outonomie;
- Burokratiese organisasiestruktuur van die skool;
- Die verskuilde agenda van die persoon wat die verandering aanvuur;
- Gebrek aan deelname aan die verandering;
- Botsing tussen waardes van die individu en die verandering;
- Swak luistervaardighede;
- Swak bestuur van die verandering.

Bogenoemde faktore is uit 'n literatuurstudie bekom as bestuursfaktore wat aanleiding gee tot weerstand. Daar word egter nie bedoel dat die faktore noodwendig by 'n skool aanwesig is nie, aangesien baie inligting uit die literatuur van die sakewêreld bekom is. Aangesien die hedendaagse skoolhoof soveel druk van verskillende belanghebbendes in die onderwys behoort te ontvang, kan gesê word dat hy of sy weens die druk meer aandag behoort te skenk aan bestuursake by die skool. Dit is egter 'n hipotese wat gestaaf of weerlê kan word nadat 'n empiriese studie onderneem is.

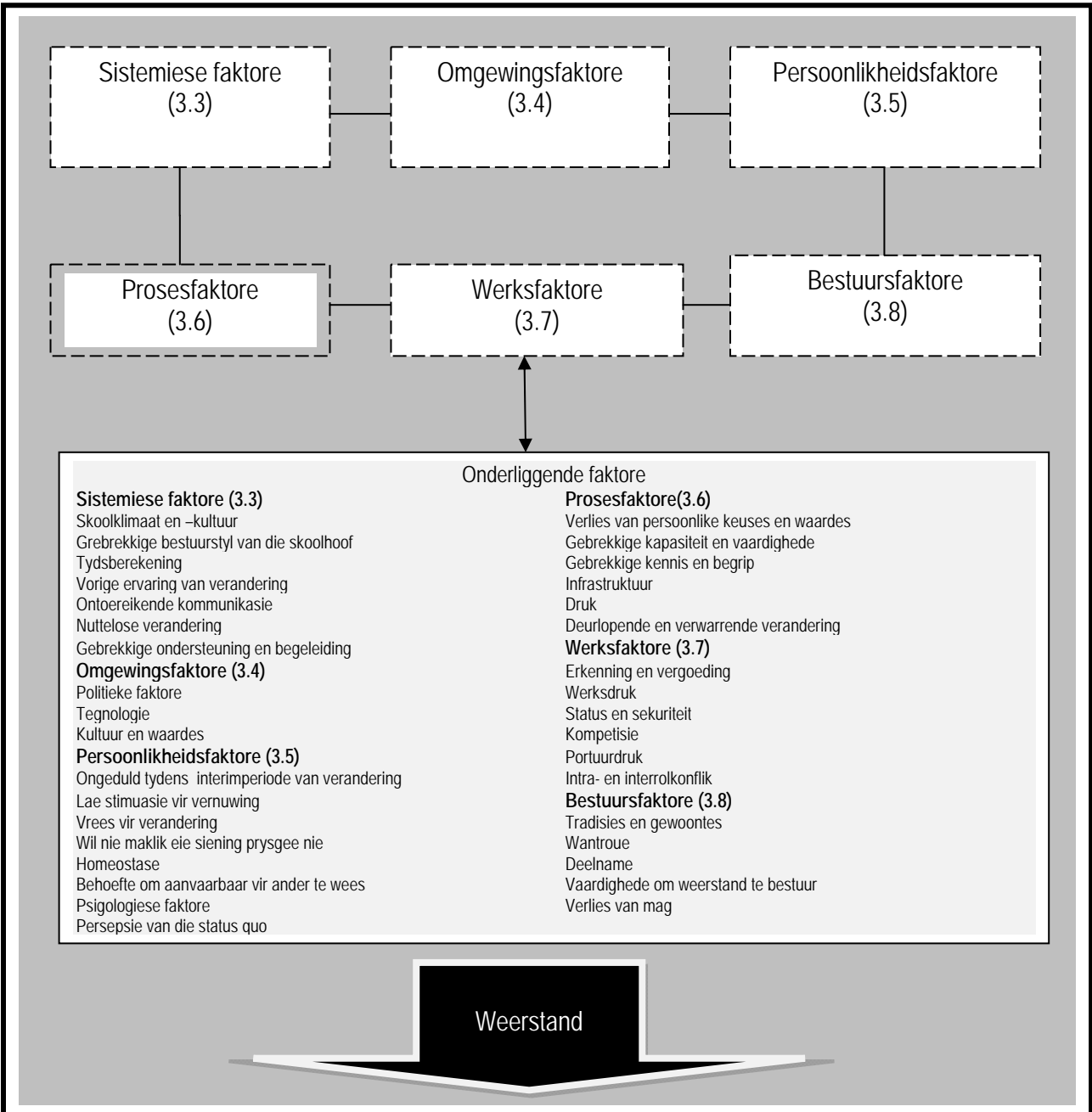
3.9 SAMEVATTING

Opsommenderwys kan gepostuleer word dat daar verskeie faktore is wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering en is eerstens met behulp van 'n figuur voorgestel (vgl. Figuur 3.1) wat meehelp om 'n beter begrip te kan vorm van die faktore wat aanleiding gee tot weerstand.

Aangesien die faktore in kategorieë ingedeel is wat anders daar uitsien as dié van vorige skrywers wat die faktore in slegs twee tot drie kategorieë ingedeel het, kan die nuwe dimensie waarin die faktore verdeel is, duideliker voorgestel word.

Tradisionele skrywers se sienings aangaande die faktore wat aanleiding gee tot weerstand is in kleiner eenhede onderverdeel om 'n nuwe perspektief te kon kry. Hierdie kleiner eenhede wat tot weerstand bydra, is eerstens gedefinieer sodat die leser 'n idee kon kry van wat die nuwe faktore werklik behels.

Verder word die diepgaande aard van die faktore wat aanleiding gee tot weerstand uitgewys deurdat 'n verdere figuur ter opsomming bygevoeg is om die onderliggende elemente van die nuut geïdentifiseerde kategorieë uit te wys. Die figuur (vgl. Figuur 3.2) beskryf ook dit wat onderneem is van 3.1 tot 3.8 en verteenwoordig die faktore wat in kleiner elemente onderverdeel is om weerstand teen verandering beter te begryp.



Figuur 3.2 Faktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering in die onderwys

Vervolgens word aandag aan die navorsingsontwerp gegee.

HOOFSTUK 4

NAVORSINGSBENADERING, -STRATEGIE EN –METODOLOGIE

4.1 INLEIDING

Al die voorgenoemde navorsing het die teoretiese agtergrond gevorm waarteen die res van die navorsing is. Hoofstuk 4 verteenwoordig die praktiese hantering en rapportering van die empiriese navorsingsontwerp. Eerstens word aandag geskenk aan die spesifieke navorsingstrategie en -benadering wat in die navorsing gevolg is, daarna word die metode wat in die navorsing gebruik is aan die orde gestel waarna die hoofstuk met etiese sake afgesluit is.

4.2 NAVORSINGSBENADERING EN -STRATEGIE

4.2.1 Algemeen

’n Verskeidenheid wetenskaplike paradigmas bestaan wat beskou kan word as afkomstig van Jürgen Habermas se tesis wat dateer uit die sewentigerjare. In dié werk van Habermas word aanspraak gemaak op die mees basiese kategorieë van kennis, naamlik voorspelling, verstaan en bevryding (Onwuegbuzie *et al.*, 2009).

Alhoewel effens oudmodies, mag wetenskaplike paradigmas in die meeste gevalle steeds weens die aard en intensie daarvan as kwantitatief of kwalitatief getipeer word (Onwuegbuzie *et al.*, 2009). Uit voormelde twee paradigmas kristalliseer ’n verdere gemeenskaplike en basiese klassifisering uit, naamlik positivistiese, interpretivistiese en kritiese navorsingsparadigmas (Creswell, 2012: 7-15).

Die positivistiese, interpretivistiese en kritiese navorsingsparadigma handhaaf elk ’n verskillende benadering tot die generering en wettiging van kennis. Positivisme as ’n kwantitatiewe navorsingsparadigma maak aanspraak daarop dat die samelewing georganiseer is rondom die behoefte om die omgewing weens werk (tegniese en empiriese doeleindes) te beheer en te voorspel. Interpretivisme, as ’n kwalitatiewe paradigma, is daarop ingestel dat die samelewing georganiseer moet wees op

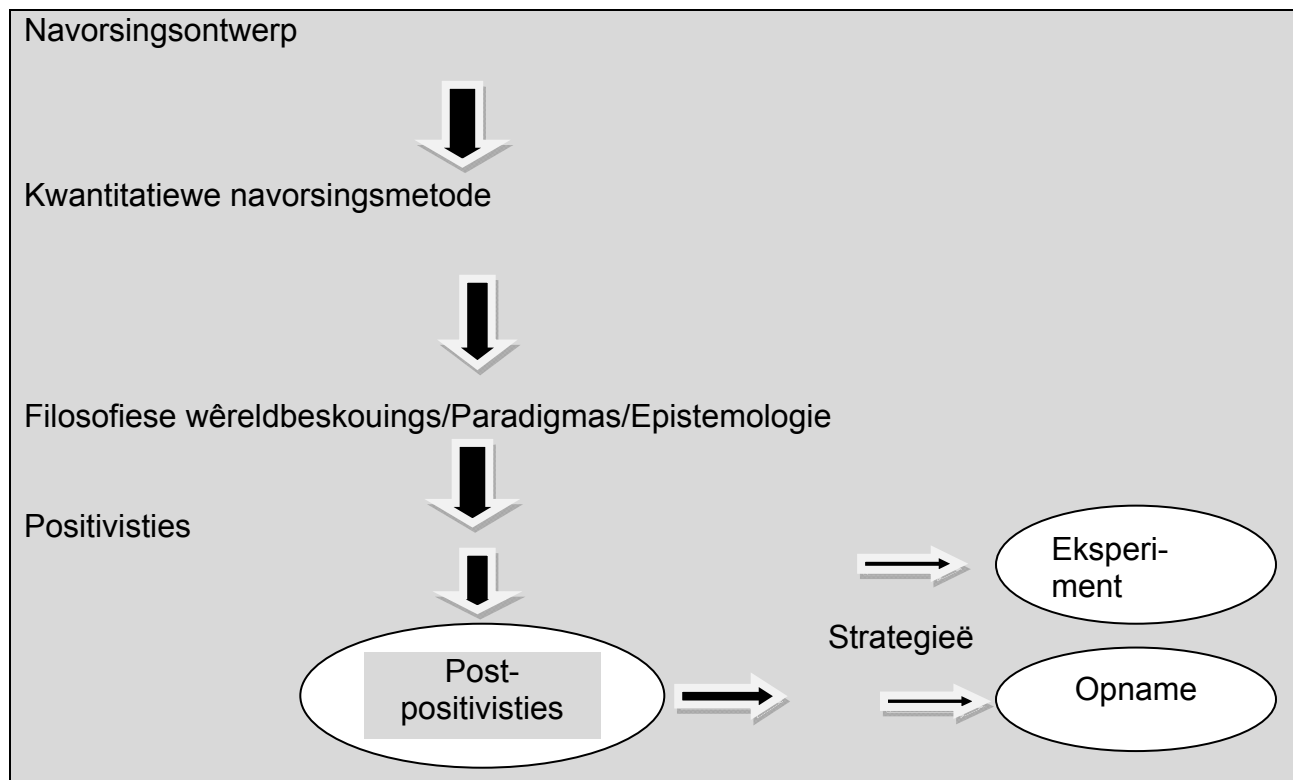
wedersydse geldigheid deur middel van kommunikasie, taal en intersubjektiviteit met die doel om kennis te verstaan. Die kritiese teoretici daarenteen (’n ander gemeenskaplik aanvaarde kwalitatiewe paradigma), sien die samelewing as georganiseerd op die basis van die uitoefening van mag om orde te bewerkstellig sodat die sosiaal onderdrukte bevry kan word (Creswell, 2012).

Wat uit die voorafgaande blyk, is dat daar basies twee bekende paradigmas in navorsing bestaan. Die onderskeid tussen hierdie twee navorsingsparadigmas is geleë daarin dat hul soeke na en totstandkoming van kennis, van mekaar verskil. Hiervolgens word die soeke na en totstandkoming van kennis volgens die kwantitatiewe paradigma getipeer as positivisties terwyl die soeke na en totstandkoming van kennis volgens die kwalitatiewe paradigma as interpretivisties of krities getipeer word.

Vervolgens word die twee benaderings eerstens aan die hand van twee afsonderlike figure onder die vergrootglas geplaas. Daarna word die twee figure bespreek sodat die verskil duidelik blyk. Ook is die rede vir die aan die orde stel van die twee figure om die studie in ’n bepaalde konteks te kan plaas, want uit die bespreking behoort dit duidelik te blyk dat die navorsing op die kwantitatiewe navorsingsparadigma geskoei is.

4.2.2 Kwantitatiewe navorsingsbenadering

Die kwantitatiewe navorsingsparadigma is vervolgens met ’n figuur vooraf gegaan om ’n geheelbeeld van die benadering aan te toon en wat opgevolg is met ’n bespreking van die benadering.



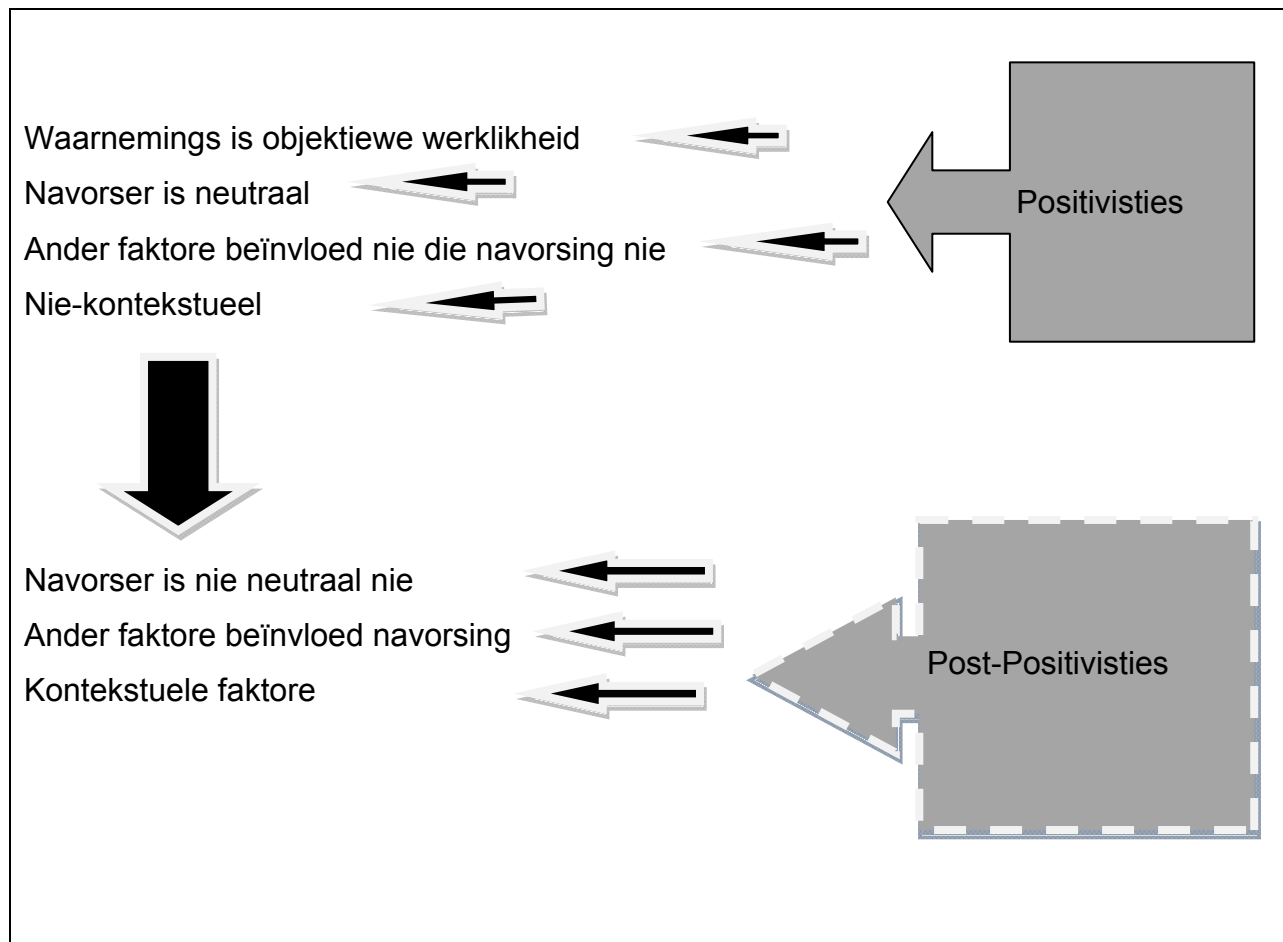
Figuur 4.1 Kwantitatiewe navorsingsbenadering

Kwantitatiewe navorsing is 'n metode waarvolgens 'n objektiewe teorie getoets word deurdat die verwantskap tussen veranderlikes ondersoek word (Creswell, 2009:11). In bostaande figuur (vgl. Figuur 4.1) is die navorsingsontwerp wat in dié navorsing gebruik is, te berde gebring om die empiriese navorsingsmetode duidelik aan te toon. Die kwantitatiewe navorsingsbenadering is in die navorsing gebruik asook die post-positivistiese filosofiese wêreldbeskouing. Om die data rakende die navorsingsvraagstuk, naamlik weerstand teen verandering, in te samel is van 'n opname gebruik gemaak.

Deur die kwantitatiewe navorsingsmetode te gebruik is data van verskillende onderwysers op 'n spesifieke tydstop vir analisering en interpretasie ingesamel om die navorsingsvraagstuk wetenskaplik te kan beantwoord. Deur die numeriese analisering van die data kon betekenisvolle inligting bekom word en die betroubaarheid van die data is volgens verskillende statistiese tegnieke bepaal ten einde empiries gefundeerde

ontledings, gevolgtrekkings en veralgemenings te kon maak (Leedy & Ormrod, 2010: 85-245; Maree & Pietersen, 2011: 147-153; Creswell, 2009: 145-171; Creswell, 2012: 13-16). Genoemde navorsingsmetode het dit vir die navorser moontlik gemaak om betekenisvolle en statisties verantwoordbare ontledings, gevolgtrekkings en veralgemenings te maak.

Kennis wat op 'n logiese en deduktiewe wyse ingesamel word, is kenmerkend van kwantitatiewe navorsing (Creswell, 2009: 4; McMillan, 2012: 13). Sodoende kon die kennis en die feite wat ingesamel is uit 'n realistiese en objektiewe bron verkry word. Gevoelens en persoonlike oortuigings van individue is dus geensins beïnvloed nie; dit is egter gebaseer op inligting wat bekom is uit die sienings van die studiepopulasie. Die kennis en feite wat deur die navorsing ingesamel is, is met behulp van 'n posvraelys ingesamel en die deelnemers kon dus ook nie deur die navorser beïnvloed word nie. In die kwantitatiewe navorsingsparadigma word hoofsaaklik onderskeid getref tussen die positivistiese en die post-positivistiese benadering, wat in die volgende figuur (Figuur 4.2) saamgevat is, waarna die bespreking volg.



Figuur 4.2 Positivistiese en post-positivistiese benadering

4.2.2.1 Positivistiese benadering

Die positivistiese wêreldbeskouing is die benadering wat die objektiewe werklikheid sien as onafhanklik van die persone wat dit waarneem (Gall *et al.*, 2007:15; Nieuwenhuis, 2011: 65). Hiervolgens raak dit duidelik dat die objektiewe werklikheid geensins deur eksterne faktore beïnvloed word nie, wat daarop neerkom dat die objektiewe werklikheid in absoluutheid bestaan.

Verder impliseer dit dat om wetenskaplike kennis te ontwikkel daar grootliks staat gemaak word op die objektiewe werklikheid in die afwesigheid van faktore soos kultuur, godsdiens, taalvariasies, ekonomiese en politieke oorwegings ensovoorts. Gevolglik kan gesê word dat die fisiese en sosiale werklikheid nie die navorser beïnvloed nie, wat

daarop neerkom dat die navorser 'n neutrale standpunt inneem ten opsigte van die verskynsel wat waargeneem word. In die positivistiese paradigma word dus nie voorsiening gemaak vir faktore wat die insameling van kennis kan beïnvloed nie (Thietart *et al.*, 2001: 15; McMillan, 2008: 4; Creswell, 2009: 145-171; Maree & Pietersen, 2011:147-153). Aspekte soos kultuur, politieke oortuigings, sosiale status en godsdiens is belangrike aanduiders wat kennis beïnvloed en uit die voorgenoemde is dit duidelik dat die belangrike faktore ten opsigte van die positivistiese benadering buite rekening gelaat word.

As gevolg hiervan kom daar sekere leemtes in die positivistiese paradigma voor wat meebring dat die navorsingsmetodologie nie goed daarin slaag om die hedendaagse kwantitatiewe navorsing in 'n bepaalde konteks te plaas nie. Dié paradigma word uitgebrei na 'n benadering wat die kontekstuele aspekte van navorsing in ag neem. Hierdie navorsing is nie suiwer positivisties nie omdat daar in die vraelys sake soos ouderdom, geslag, ligging van die skool, kwalifikasie ensovoorts gestel is. Die insluiting van die kontekstuele faktore weerspieël die post-positivistiese aard van dié navorsing wat vervolgens bespreek word.

4.2.2.2 Post-positivistiese benadering

Die post-positivistiese paradigma is 'n aanpassing van die positivistiese paradigma sodat grootliks toegegee is aan die kritiek wat ten opsigte van die positivistiese benadering bestaan en wat reeds in 'n mate hierbo aangeraak is (McMillan, 2008: 4; Creswell, 2009: 6-7; Leedy & Ormrod, 2010: 85-245; Creswell, 2012: 21). Dié kritiek hou grootliks verband met die diverse aspekte van die mens wat op die navorsing betrekking het en wat insluit kultuur, politieke oortuigings, sosiale status, godsdiens ensovoorts. Derhalwe is die post-positivistiese paradigma nie 'n verwerping van die positivistiese paradigma nie, maar eerder 'n omvorming daarvan om die kritiek te kan hanteer.

Wat betref die voorafgaande rakende die kritiek op die positivistiese paradigma kan die afleiding gemaak word dat daar by die post-positivistiese paradigma voorrang gegee

word aan die navorser se siening van die werklikheid. Verder is die navorser se siening rigtinggewend en word grootliks in ag geneem. In die lig hiervan is daar besluit om hierdie navorsing merendeels op die post-positivistiese paradigma te baseer. Die waarde van die post-positivistiese paradigma is daarin geleë dat daar kennis geneem sal word van die feit dat die bestaan van kontekstuele en situasionele faktore belangrike aspekte is wanneer die objektiewe werklikheid gedefinieer word.

Na aanleiding van die voorafgaande kan gepostuleer word dat die post-positivistiese paradigma gebruik is om krities te soek na die werklikheid met betrekking tot weerstand teen verandering in skole. Hiermee kon dan sekerheid verkry word oor die mate waarin weerstand teen verandering by onderwysers in skole voorkom. Die werklikheid in die teenwoordigheid van veranderlikes soos ouderdom, kwalifikasies, geslag, posvlakke, onderwyservaring, kultuur, onderwyser-leerder-ratio, ligging van 'n skool, is brandpunte in die onderwys wat teoretiese kennis rakende weerstand teen verandering kon beïnvloed. Die insluiting van genoemde sake het ook die navorser in staat gestel om te bepaal hoe onderwysers hul werkplek ervaar.

Volgens die navorser is die inligting wat van die onderwysers verkry is, steeds objektief, aangesien hulle daaglik deur die werklikheid, naamlik weerstand teen verandering, gekonfronteer word. Daar word egter ruimte gelaat vir faktore wat die objektiwiteit kan beïnvloed. Die post-positivistiese benadering was verder relevant vir die studie deurdat die onderwysers op 'n onpersoonlike wyse hul menings kon lug aangaande vrae wat aan hulle gestel is en hulle nie deur iemand beïnvloed kon word nie.

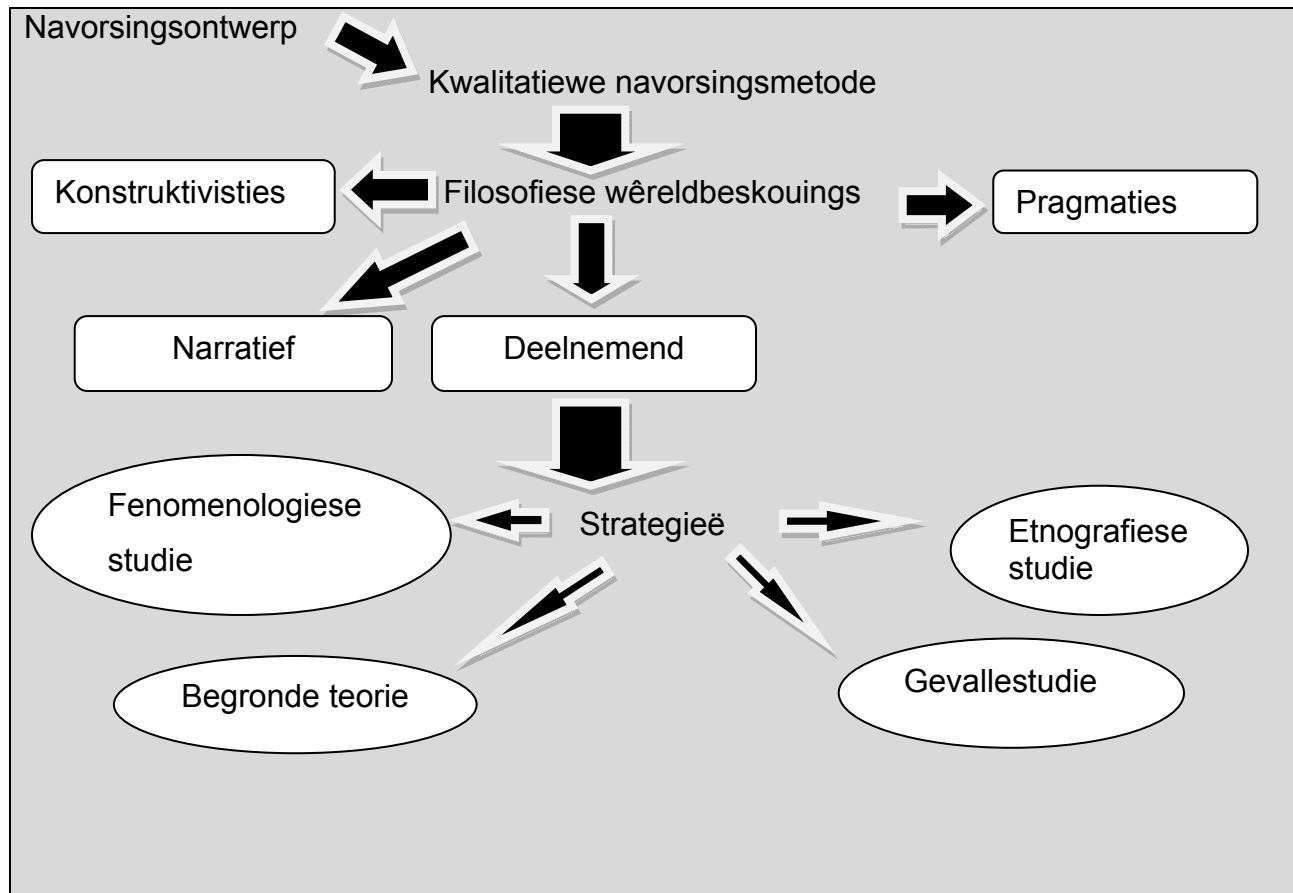
Die vrae wat aan die onderwysers gestel is, het betrekking gehad op hulle werkplek wat meegebring het dat hulle antwoorde eerstehands kon verskaf aangaande hul werkstoestande en sodoende die navorsingsvraagstuk feitelik te kon beantwoord. Daarom is daar sover as moontlik in die data-insamelingsinstrument voorsiening gemaak daarvoor om die sake wat met hul werkplek te make het, by die ondersoek in te sluit. Sodoende kon die sake dit vir die navorser moontlik maak om die objektiewe werklikheid ten opsigte van weerstand teen verandering aan die orde te stel. As gevolg

hiervan was die post-positivistiese benadering na deeglike oorweging die aangewese keuse vir die navorsing.

4.2.3 Kwalitatiewe benadering

Die kwalitatiewe navorsingsbenadering behels die ontdekking en verstaan van die betekenis wat individue of groepe aan 'n bepaalde sosiale of menslike probleem toeskryf (Creswell, 2009:11; Ivankova *et al.*, 2011:99). By die posvraelys is 'n oopeinde-vraag aan die deelnemers gegee om in te vul. Die insluiting van die oopeinde-vraag by die meetinstrument het die navorser genoop om 'n kort bespreking van die kwalitatiewe navorsingsparadigma te doen.

Die rasionaal met die insluiting van die oopeinde-vraag hou verband met die feit dat daar kwellinge by die onderwyser kon wees wat met weerstand teen verandering in verband staan, wat nie by die vraelys ingesluit is nie. Om 'n kousale beeld te kan vorm van hoe die navorsingsparadigma van toepassing gemaak is op dié studie, is eerstens van 'n figuur (Figuur 4.3) gebruik gemaak wat met 'n kort bespreking opgevolg is.



Figuur 4.3: Kwalitatiewe navorsingsbenadering

Die data wat deur die kwalitatiewe navorsingsbenadering ingesamel is, is induktief van aard (Nieuwenhuis, 2011:99; Creswell, 2012:247-249). Hiermee word bedoel dat die data wat by die oopeinde-vraag ingesamel is, gebruik is om temas en kategorieë aangaande die navorsingsvraagstuk, naamlik weerstand teen verandering, te bou. Daarna is daar op 'n narratiewe wyse van die ander aspekte wat nie in die vraelys vervat is nie en wat weerstand kan veroorsaak, verslag gedoen.

Van die deelnemers het hierdie vraag geïgnoreer terwyl ander weer ruim daarop gereageer het. Daar is 'n legio redes vir dié toedrag van sake, maar 'n rede vir die ignorering van die oopeinde-vraag kan getuig van die konstrugeldigheid van die vraelys. Hiermee word bedoel dat die vraelys sodanig saamgestel is dat dit die navorsingsvraagstuk, naamlik weerstand teen verandering, volledig dek. Daar was egter van die deelnemers wat die vraag beantwoord het, wat kon beteken dat daar tog

brandende kwessies was wat nie deur die vraelys gedek is nie. Daar was ook deelnemers wat van die sake wat reeds gestel is, weer by die oopeinde-vraag geopper het, wat kan beteken dat die onderwyser so sterk oor die sake gevoel het dat dit weer genoem moes word. Die response van die deelnemers by die oopeinde-vraag is in temas ingedeel sodat 'n geheelbeeld van die deelnemers se response verkry kon word.

4.3 KWANTITATIEWE FASE

Vervolgens word die wyse waarop die data-insamelingsinstrument saamgestel is, hoe die loodsondersoek gedoen is, hoe die geldigheid en betroubaarheid van die data hanteer is, wie die studiepopulasie was en die steekproef van die navorsing onder die loep geneem.

4.3.1 Die data-insamelingsinstrument

Vir doeleindes van dié navorsing is van 'n gestruktureerde posvraelys gebruik gemaak om die data in te samel. Deur van die gestruktureerde posvraelys gebruik te maak is die data op 'n prakties uitvoerbare en ekonomies haalbare wyse binne 'n relatief kort tydperk in die vyf streke van die Noord-Kaap Provinsie ingesamel.

- Redes vir die gebruik van die gestruktureerde posvraelys in dié navorsing

Daar is 'n legio redes waarom die gestruktureerde posvraelys as keuse in navorsing gebruik word, maar in dié navorsing dien die volgende vermeld te word (Gall *et al.*, 2007; Leedy & Ormrod, 2010; Vos, 2010; Van der Vyver, 2011; McMillan, 2012:13):

- Onderwysers kon tydens pouse of na-skool die vraelys invul;
- Tydens pouse kon 'n groot groep onderwysers die vraelys invul wat nie baie van hulle tyd in beslag geneem het nie;
- Alle onderwysers se anonimiteit is gewaarborg deurdat daar op die voorkant van die vraelys gestel is dat hulle nie 'n naam hoef neer te skryf nie;
- Die navorser het min of geen persoonlike kontak met die onderwysers gehad, daarom kon die objektiwiteit van die response van die onderwysers verseker word;

- Ook was dit nie vir die navorser moontlik om die vraelyste persoonlik by die skole af te gee nie omdat die vyf streke van die Noord-Kaap Provinsie bykans 400+ kilometers uitmekaar geleë is en daarom te ver was.

- Vereistes waaraan die vraelys van dié navorsing moes voldoen

'n Goedversorgde vraelys moet gewoonlik aan sekere vereistes voldoen en in dié navorsing het die volgende vereistes gegeld (Creswell, 2009; Vos, 2010; Van der Vyver, 2011):

- Die vraelys is aan 'n taalkundige voorgelê om dit taalkundig te versorg sodat dit maklik deur die onderwysers geles en geïnterpreteer kon word;
- Tydens die loodsondersoek was dit duidelik dat die onderwysers die vrae maklik beantwoord het want daar was nie vrae gestel om 'n vraag te verduidelik nie (vgl. 4.3.2.4);
- Die vrae was ook interessant want die meeste (83,5%) vraelyste wat beantwoord is, is terug ontvang;
- Die invul van die vraelys het ongeveer 10-12 minute van die onderwysers se tyd in beslag geneem;
- Die vraelys was so saamgestel dat vrae slegs op een A4-blaai ingepas is sodat onderwysers kans gesien het om die vraelys in te vul;
- Aan die voorkant van die vraelys was 'n begeleidende brief waarin die onderwysers oorreed is om die vraelys in te vul;
- Die items in die vraelys was numeries geplaas waarin die onderwysers eers versoek is om biografiese gegewens in te vul en daarna is vrae gestel wat betrekking gehad het op weerstand teen verandering;
- Die instruksies op die vraelys was duidelik verstaanbaar omdat nie een vraelys half ingevul was wat terug ontvang is nie.

4.3.2 Konstruksie van die vraelys

Die wyse waarop die vraelys saamgestel is, het ook 'n groot invloed op die response van die deelnemers, daarom is die vraelyste in helder kleure gedruk wat vervolgens duidelik gaan raak (vgl. 4.3.1).

4.3.2.1 Afsonderlike vraelyste aan deelnemers

Afsonderlik gekleurde vraelyste is vir skoolhoofde en onderwysers opgestel. Om duidelik tussen die twee vraelyste te onderskei is blou papier vir die vraelys van die skoolhoofde gebruik en geel papier vir dié van die onderwysers. Die items op die vraelys vir die skoolhoof en onderwyser stem inhoudelik ooreen, behalwe in gevalle waar die vraag spesifiek met die skoolhoof te make het, is die vraag aangepas. Enkele hiervan word vervolgens genoem:

Item 11:

Vraag aan onderwyser

Ontvang u ondersteuning van u skoolhoof?

Vraag aan skoolhoof

Verleen u ondersteuning aan u onderwysers?

4.3.2.2 Dekbrief

'n Verdere aspek wat met die konstruksie van die vraelys te make het, is dat die dekbrief die eerste bladsy van die vraelys uitgemaak het. Die rede hiervoor is dat die doel van die studie en die belangrikheid van die vraelys verduidelik kon word. Die dekbrief het sekere etiese aspekte te berde gebring, naamlik dat die anonimiteit van die onderwysers en die vrywillige aard van deelname deur hulle aan die navorsing benadruk is (vgl. Bylaag 5 & 6).

4.3.2.3 Instruksies

Duidelike instruksies is gegee oor die invul van die vraelys. Die onderwysers is gevra om 'n kruis oor die blokkie te trek wat met hul keuse ooreenstem. Die volgende afdelings het in die vraelys voorgekom:

Afdeling A: Biografiese inligting (items 1-10)

Die doel met die inligting by Afdeling A was om die profiel van die onderwyser of skoolhoof te kon vasstel asook om inligting in te samel aangaande die skool waar die deelnemers hulle bevind. Die redes vir die insluiting van dié kontekstuele en situasionele faktore by die meetinstrument was onder meer om die deelnemer se denkraamwerk rakende verandering in die onderwys vas te stel, asook die mate waarin weerstand teen verandering gebied word. Ander redes was om die deelnemers se siening te toets of daar 'n verskil bestaan tussen hoe die rassegroepe verandering ervaar en wat die aard van die weerstand wat gebied word, is. Die inligting wat ingesluit is rakende die skool as sodanig is aanduiders van hoe die onderwyser die skoolomgewing ervaar en wat moontlik aanleiding kan gee tot stres in die werkplek en wat tot weerstand kan lei (vgl. Bylaag A).

Dié kontekstuele en situasionele faktore het die volgende ingesluit:

- Ouderdom, hoogste kwalifikasie, geslag, huidige posvlak en jare ervaring (items 1-5);
- Rasverteenwoordiging, aantal onderwysers, ligging van die skool, tipe skool, aantal leerders by die skool (items 6-10).

Die navorser is van mening dat dié gedeelte van die vraelys, naamlik die biografiese gegewens, wat aan die deelnemers gestel is, 'n sterk verband toon met die response wat deelnemers gegee het op die res van die vraelys.

Afdeling B: Faktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering

Die res van die vraelys het gehandel oor die navorsingsvraagstuk, naamlik weerstand teen verandering. Die meeste vrae wat aan die deelnemers gestel is, was geskoei op die teoretiese inligting aangaande weerstand teen verandering (vgl Hoofstuk 3). Die doel met die vrae aan die deelnemers was om empiries vas te stel in watter mate die teoretiese sake aangaande weerstand teen verandering werklik in die onderwys voorkom.

- Sistemiese faktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering (items 11-22);
- Omgewingsfaktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering (items 23 – 28);
- Persoonlikheidsfaktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering (items 29-39);
- Prosesfaktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering (items 40-52);
- Werksfaktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering (items 53-61);
- Bestuursfaktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering (items 62-68).

'n Vierpunt Likert-skaal is in die vraelys gebruik waarin onderwysers 'n keuse moes uitoefen. Die doel van die vraelys vir onderwysers en die skoolhoofde was om te bepaal in watter mate hulle met die faktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering, saamstem al dan nie. Hulle moes die volgende responsopsies oorweeg ten einde op 'n item te reageer:

- 1 = In geen mate nie
- 2 = In 'n mindere mate
- 3 = In 'n mate
- 4 = In 'n groot mate.

4.3.2.4 Loodsondersoek

In die loodsondersoek is die vraelys aan onderwysers en skoolhoofde (n = 30) by De Aar Kampus vir Verdere Onderwys en Opleiding gegee wat die Gevorderde Onderwysertifikaatprogram (GOS) aan die Noord-Wes Universiteit volg. Die respondente is versoek om aantekeninge op die vraelys aan te bring indien die items moeilik verstaanbaar was. By die terugontvangs van die vraelyste is die afleiding gemaak dat die vraelys vir hulle verstaanbaar was omdat geen aantekeninge ontvang is nie.

Nadat die finale aanpassings op die vraelyste aangebring is, is dit gereproduseer en vir verspreiding in die navorsingsarea in koeverte geplaas en aan skole besorg.

4.3.3 Geldigheid van die vraelys

Die geldigheid van die meetinstrument word gedefinieer as die mate waarin die instrument meet wat dit veronderstel is om te meet (McMillan, 2012: 131; Creswell, 2012: 302-304).

Verskillende tipes geldigheid in navorsing bestaan en in dié navorsing is die verskillende tipes geldigheid op die volgende wyse hanteer (Drucker-Godard *et al.*, 2007: 197-208; McMillan, 2012: 144-149; Pietersen & Maree, 2011: 217):

4.3.3.1 Sigsgeldigheid

Sigsgeldigheid verwys na die mate waarin die meetinstrument geldigheid vertoon. Die vraelys se sigsgeldigheid is totstand gebring deurdat dit eerstens bespreek is met die persoon van die Statistiese Konsultasiediens van die Noord-Wes Universiteit. Hierna is die vraelys aan die promotor betrokke by die studie gegee om 'n mening daaroor uit te spreek en wat na geringe veranderinge daaraan, dit goedgekeur het. Dit is verder in 'n loodstudie bevestig.

4.3.3.2 Inhoudsgeldigheid

Hierdie geldigheid verwys na die mate waarin die meetinstrument die totale inhoud van 'n bepaalde konstruk wat ondersoek word, omvat. Die inhoud wat in die vraelys vervat is, is opsommenderwys in ses kategorieë (vgl. 4.3.2.3) ingedeel wat afkomstig is van die teorie rakende weerstand teen verandering wat in Hoofstuk 3 bespreek is. Die ses faktore is soos volg aan die meetinstrument gekoppel:

- Sistemiese faktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering (items 11-22 – vgl. 3.3);
- Omgewingsfaktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering (items 23-28 – vgl.3.4);
- Persoonlikheidsfaktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering (items 29-39 – vgl.3.5);
- Prosesfaktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering (items 40-52 – vgl. 3.6);
- Werksfaktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering (items 53-61 – vgl.3.7);
- Bestuursfaktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering (items 62-68 – vgl.3.8).

Die aspekte wat in Hoofstuk 3 vervat is, bevat die teorie rakende weerstand teen verandering omvattend wat 'n aanduiding is daarvan dat die inhoud wat in die vraelys vervat is, geldig is. Vervolgens word bespreek hoe die betroubaarheid van die vraelys in dié navorsing verseker is.

4.3.4 Betroubaarheid van die vraelys

Betroubaarheid verwys na die mate waarin 'n meetinstrument herhaalbaar en konsekwent is (Creswell, 2012:159-161; McMillan, 2012:136). Die afleiding kan dus gemaak word dat as dieselfde instrument gebruik word om navorsing te doen, die

resultate wat die instrument moet oplewer, dieselfde behoort te wees. Indien nie, kan gesê word dat die meetinstrument nie betroubaar is nie.

4.3.4.1 Metodes van betroubaarheid

Verder kan die betroubaarheid van 'n meetinstrument gekoppel word aan die volgende metodes (Drucker-Godard *et al.*, 2007: 202-203; McMillan, 2008:150-152; Pietersen & Maree, 2011:215-216):

Toets-hertoets betroubaarheid, ekwivalente vorm van betroubaarheid, halweverdeling-betroubaarheid asook interne betroubaarheid. In dié navorsing is laasgenoemde metode gebruik om die betroubaarheid van die vraelys te meet, naamlik:

4.3.4.2 Interne betroubaarheid

Interne betroubaarheid hou in dat wanneer 'n aantal items dieselfde konstruk meet, daar 'n hoë mate van ooreenkoms tussen die items moet wees aangesien dieselfde konstruk gemeet word. Die graad van ooreenkoms tussen die items is 'n aanduiding van die betroubaarheid van die meetinstrument. Die korrelasiekoëffisiënt word die Cronbach alfa-koëffisiënt genoem. Indien die items sterk met mekaar korreleer, is die betroubaarheid hoog en na aan een (1), terwyl wanneer die items swak met mekaar korreleer, die betroubaarheid laag en na aan nul (0) is (Creswell, 2012:159-161; McMillan, 2012:136).

Uit bogenoemde aangaande betroubaarheid is dit duidelik dat Cronbach se alfa-koëffisiënt die geskikste manier is om betroubaarheid van 'n meetinstrument te meet aangesien daar by die metode van meting, syfers is wat die mate van betroubaarheid kan definieer. Vervolgens word die betroubaarheid al dan nie van die posvraelys met behulp van Cronbach alpha in syfers aan die orde gestel.

Tabel 4.1 Betroubaarheid van die posvraelys (Cronbach Alfa-koëffisiënt)

Faktor	Cronbach Alfa-koëffisiënt: Onderwyser	Cronbach Alfa-koëffisiënt: Skoolhoof
Sistemiese faktore	0.86	0.84
Omgewingsfaktore	0.70	0.60
Persoonlikheidsfaktore	0.76	0.70
Prosesfaktore	0.74	0.70
Werksfaktore	0.86	0.86
Bestuursfaktore	0.70	0.60

Uit bostaande tabel is die alfa-koëffisiënt vir die onderwysers vir al die faktore na aan een (1) (vgl. 0.86; 0.70; 0.76; 0.74; 0.86 asook 0.70). Hierdie syfers is 'n aanduiding daarvan dat die meetinstrument betroubaar tot redelik betroubaar is. Vir die skoolhoofde is die meeste van die faktore se alfa-koëffisiënt na aan een (1) (vgl. 0.84; 0.70; 0.70; 0.86) wat ook 'n aanduiding is dat die meetinstrument wat gebruik is, redelik betroubaar is. Die oorblywende twee (2) faktore se alfa-koëffisiënt is elk 0.60. Die syfer is ook aanvaarbaar weens die diversiteit van die konstrakte wat gemeet is (Ellis & Steyn, 2003).

4.3.5 Data insamelingsprosedures

Toestemming vir die navorsing en die verspreiding van die vraelyste in die Noord-Kaap Provinsie is van die Hoof van Basiese Onderwys in die Noord-Kaap gevra, waarna skriftelike toestemming verleen is. Die vraelyste vir opvoeders is op geel papier gedruk en dié vir skoolhoofde op blou papier, sodat daar geen verwarring kon wees nie. 'n Dekbrief is aan die voorkant van die vraelys aangebring om respondente oor die doel van die navorsing en ander inligting in te lig en die etiese aspekte van die navorsing uiteen te sit. Skole is vooraf geskakel om hulle bewus te maak van die navorsing en dat daar vraelyste by hulle afgelewer sou word. Die vraelyste is per skool in 'n koevert geplaas en sommige per hand, per pos of deur middel van 'n departementele

tussenganger by elke skool afgelewer. Daar is aan die skoolhoofde verduidelik wat van elkeen verwag word en hulle is ook ingelig oor wanneer die vraelyste weer afgehaal sou word.

Die vraelys is gedurende Maart 2011 aan die skole versend en die meeste vraelyste is eers in Mei 2011 terug ontvang. Die tweemaande-tydperk wat dit geneem het om die vraelyste terug te vorder is te wyte aan die talle vakansiedae wat in April voorgekom het. Hierdie vakansiedae het meegebring dat van die skole daarvan vergeet het, die pos hierdeur vertraag is of diegene wat behulpsaam was met die invordering, met vakansie was.

Nadat die skoolhoofde weer geskakel is om hulle aan die navorsing te herinner, het die meeste van hulle die vraelyste (98,5%) teruggestuur. Hulle het ook die onderwysers aangemoedig deurdat daar (83,5%) van die vraelyste van die onderwysers terugontvang is. Die vraelyste was óf per pos, óf deur 'n departementele tussenganger óf deur die navorser self terug ontvang.

4.3.6 Studiepopulasie en steekproef

4.3.6.1 Studiepopulasie

Die studiepopulasie het bestaan uit skoolhoofde en onderwysers van die Noord-Kaap Provinsie wat bestaan uit vyf streke, te wete die Francis Baard-, John Taole Gaetsewe-, Namaqua-, Pixley-Ka-Seme- en die Siyandastreek. Al die skole in die vyf streke het deel uitgemaak van die studiepopulasie, en 'n streekproef is uit die studiepopulasie getrek. Die inligting van die skole is uit die meesterlys van die 2008 Emis (Education Management Information System, 2008) verkry.

Die Noord-Kaap Provinsie se skole is ingedeel in primêre, intermediêre, gekombineerde en hoërskole waarvan die laaste drie tipes skole deel uitgemaak het van die studiepopulasie en die primêre skole weggelaat is. Die rede vir die weglating van die primêre skole in die studiepopulasie is weens die feit dat die intermediêre,

gekombineerde en hoërskole ook 'n groot gedeelte van die laerskoolkomponent van leerders insluit.

4.3.6.2 Steekproef

Daar is besluit om alleenlik skole met 500 en meer leerders by die populasie te betrek, wat meegebring het dat die kleiner skole ook weggelaat is. Die skole met 500 en meer leerders behoort nagenoeg 12 en meer onderwysers in diens te hê. Die rede hiervoor is om al die skole wat minder as 12 onderwysers het weg te laat sodat die berekeninge makliker kon geskied. Volgens die EMIS 2008- (Education Management Information System, 2008) data is daar in totaal 125 skole met 500 en meer leerders. Uit dié studiepulasie is 'n sistematiese steekproef getrek van elke tweede skool wat op die lys verskyn. Hiervolgens het die steekproef 67 skole in die Noord-Kaap Provinsie opgelewer waaraan vraelyste verskaf moes word om ingevul te word.

Al die skole in die steekproef het 'n onderwysertal van 12 tot 15 en meer en 'n leerdertal van 500 en meer. Vir doeleindes van die studie is vraelyste aan 'n minimum van 12 en 'n maksimum van 15 onderwysers per skool gegee word om in te vul. Met die uitdeel van die vraelyste is die versoek ook so aan die skoolhoofde gerig. Die rede hiervoor is om die berekenings te vergemaklik en om nie 'n steekproef binne 'n steekproef te trek nie. Ook is gevra dat elke skoolhoof van die steekproef 'n vraelys moes invul. Dus: die studiepulasie was die skoolhoof van die betrokke skool en die onderwysers.

Vervolgens word die aantal skole per streek wat deel van die steekproef uitgemaak het, in tabelvorm uiteengesit.

4.3.6.3 Response van skoolhoofde

Vervolgens word die response van die skoolhoofde in die vyf verskillende streke in die Noord-Kaap Provinsie wat aan die navorsing deelgeneem het, weergegee.

Tabel 4.2 Aantal skoolhoofde van die steekproef in die Noord-Kaap Provinsie

Onderwys- streek	Skoolhoofde: Intermediêre skole		Skoolhoofde: Gekombineerde skole		Skoolhoofde: Hoërskole		Skoolhoofde: Totaal		% Terug
	Vraelyste		Vraelyste		Vraelyste		Vraelyste		
	Uit	Terug	Uit	Terug	Uit	Terug	Uit	Terug	
Francis Baard	4	4	2	2	15	15	21	21	100
Siyanda	9	9	1	1	6	6	16	16	100
John Taole Gaetsewe	4	4			6	6	10	10	100
Pixley-Ka- Seme	3	3	2	2	5	4	10	9	90
Namaqua	1	1			9	9	10	10	100
Totaal	21	21	5	5	41	40	67	66	98,5

Uit bostaande tabel kan die volgende afleidings gemaak word aangaande die steekproef wat van die studiepulasie by skole getrek is, naamlik dat hierdie steekproef van skoolhoofde uit al vyf streke van die Noord-Kaap Provinsie getrek is wat 'n verteenwoordigende steekproef is. Die meeste skoolhoofde (98,5%) het die vraelys ingevul. Aangesien die navorser persoonlik telefonies met hulle in verbinding getree het, kon die goeie terugvoer verseker word. Verder kan dit ook daarop dui dat die vraelys vir hulle interessant was, en dit kan ook van die konstruktiewe aard (vgl. 4.3.3) van die vraelys getuig.

Verder kan dit beteken dat die navorsingsvraagstuk, naamlik weerstand teen verandering, as 'n sterk saak by hulle skole bestaan, wat deur dié navorsing onder die loep geneem kan word. Aan die voorkant van die vraelys is aan hulle gesê dat dié navorsing beoog om strategieë saam te stel om weerstand teen verandering te bestuur. Hierdie verklaring van voorneme deur die navorser kon hulle ook aangespoor het om aan die navorsing deel te hê.

Aandag word vervolgens geskenk aan die onderwysers wat deel uitgemaak het van die steekproef.

4.3.6.4 Response van onderwysers

Die onderwysers wat deel uitgemaak het van die steekproef, is ook uit al vyf streke van die Noord-Kaap Provinsie getrek, wat die steekproefneming eweneens verteenwoordigend gemaak het. Die aantal onderwysers wat vraelyste ontvang het, word vervolgens in tabelvorm aangetoon.

Tabel 4.3 Aantal onderwysers van die steekproef in die Noord-Kaap Provinsie

Onderwysstreek	Onderwysers: Intermediêre skole		Onderwysers Gekombineerde skole		Onderwysers: Hoërskole		Onderwysers: Totaal		% Terug
	Vraelyste		Vraelyste		Vraelyste		Vraelyste		
	Uit	Terug	Uit	Terug	Uit	Terug	Uit	Terug	
Francis Baard	70	66	41	41	180	133	291	240	82,5
Siyanda	120	109	15	15	77	77	212	201	94,8
John Taole Gaetsewe	60	47			72	71	132	118	89,4
Pixley-Ka-Seme	36	24	30	12	60	57	126	93	73,8
Namaqua	15	6			108	80	123	86	69,9
Totaal	301	252	86	68	497	418	884	738	83,5

Die meeste vraelyste (83,5%) wat uitgestuur is, is terugontvang wat meer is as die aanvaarde norm van 70%. Hiermee word ook bedoel dat die meeste van die onderwysers weerstand teen verandering as relevant in hul werksituasie beskou het en dat met die navorsing iets daadwerkliks aan hulle werksomgewing gedoen kan word.

4.3.6 Analise van data

Nadat die vraelyste terugontvang is, is die vraelyste aan die Statistiese Konsultasiediens van die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus) oorhandig, wat die verwerking van die data gedoen het. Die volgende statistiek is na die insleuteling en verwerking van die data gebruik om die data te verwerk:

- Frekwensies en persentasies: Hiermee word 'n aanduiding gegee van die frekwensie en persentasie van die frekwensie van response van die onderwysers en skoolhoofde op die vrae;
- Gemiddeldes: Dit word gebruik om die gemiddelde van response van deelnemers, in hierdie geval onderwysers en skoolhoofde, te bereken;
- Standaardafwyking: Hiermee word die standaardafwyking van response bereken en is ook gedoen met die response van die onderwysers en skoolhoofde;
- Cronbach se alfa-koëffisiënt: Hiermee is die betroubaarheid van die vraelys gemeet en is gebruik om te bepaal of die onderwysers en skoolhoofde die vraelys verstaan het;
- T-toets: Hierdie toets word gebruik om vas te stel of twee groepe se gemiddeldes betekenisvol verskil en in dié navorsing is die t-toets gebruik om te bepaal of die onderwysers en skoolhoofde se response betekenisvol verskil;
- ANOVA: Dit word gebruik om te bepaal of meer as een groep se response betekenisvol van mekaar verskil. In dié navorsing is die onderwysers en skoolhoofde se response met mekaar vergelyk om vas te stel of die groepe betekenisvol van mekaar verskil (Creswell, 2012: 182; McMillan, 2012: 176-264).

Al bogenoemde statistiek word egter in besonderhede in Hoofstuk 5 bespreek. Vervolgens word die kwalitatiewe fase van die vraelys in oënskou geneem.

4.4 KWALITATIEWE FASE

Die oopeinde-vraag kan volgens navorsers as 'n kwalitatiewe metode van navorsing beskou word en dien as 'n ander manier om bykomstige inligting wat andersins nie deur die kwantitatiewe metode ingesamel kon word nie, te verkry (Neuman, 1997: 418-422;). Op die laaste bladsy van die vraelys is een oopeinde-vraag aan sowel die skoolhoof as die onderwyser gestel waar hulle moes aandui of daar enige ander aspek by hulle skool is wat nie deur die Likertskaal-vrae gestel is nie en wat frustrasie veroorsaak en moontlik aanleiding kan gee tot weerstand teen verandering.

Die analiseringsproses van die response in die een oopeinde-vraag van die kwantitatiewe vraelys (Afdeling H) het gevolg nadat al die response van die twee groepe respondente (skoolhoofde & onderwysers) afsonderlik en woordeliks in 'n woordverwerkingsprogram gedokumenteer is. Die woordelike kommentare van die respondente is vervolgens met behulp van die ATLAS.ti-sagteware rekenaarprogram gekodeer (ATLAS.ti 6.0, 2011) ooreenkomstig die ses geïdentifiseerde weerstandsfaktore soos in Hoofstuk 3 beskryf (vgl. 3.9). Die koderingsproses is aansienlik vergemaklik aangesien daar 'n lys van ses weerstandsfaktore uit die literatuur geïdentifiseer is (vgl. 3.9) en wat volgens Nieuwenhuis (2011:107) as *a priori*-kodes vir die deduktiewe data-ontledingsproses gegeld het.

Die doel van die oopeinde-vraag in die vraelys was om aan die respondente die geleentheid te gun om hulle belewinge en menings aangaande die navorsingsprobleem op 'n meer persoonlike en kwalitatiewe wyse te verwoord en aspekte by te voeg wat, na hulle mening, by die kwantitatiewe deel van die vraelys bygevoeg sou kon word. Verdere doelstellings was tweërlei van aard. Eerstens is gepoog om response te bekom aangaande moontlike bronne van frustrasie wat in die skool voorkom en tweedens om moontlike faktore te bepaal wat aanleiding kan gee tot moontlike weerstand teen verandering in die skoolopset. Die koderingsproses is as eerste stap deur die navorser onderneem en deur twee ervare navorsers gekontroleer om die betroubaarheid (trustworthiness) van die koderingsproses te verhoog. Die duidelike beskrywing van die weerstandsfaktore in Hoofstuk 3 (vgl. 3.9) het die koderingsproses vergemaklik en die

konstantheid ten opsigte van die kodering verder verhoog. Die ontleding en interpretering van die kwalitatiewe response word volledig in Hoofstuk 5 (vgl. 5.7) bespreek.

Opsommenderwys is bevind dat die bykomstige inligting wat deur die onderwysers by die oopende-vraag verskaf is, wel by die bestaande ses kategorieë van weerstand teen verandering ingepas kon word. Gevolglik is geen nuwe faktore wat aanleiding kon gee tot weerstand teen verandering, by die bestaande faktore gevoeg nie. Die bykomstige inligting wat deur die onderwysers verskaf is, is na bevinding 'n verdere beklemtoning van die faktore wat in hulle werkplek bestaan en stres veroorsaak.

Etiese aspekte is 'n ander saak waaraan navorsing moet voldoen en word vervolgens kortliks bespreek.

4.5 ETIESE SAKE

Etiese aspekte is 'n noodsaaklikheid wat nagekom moet word wanneer navorsing uitgevoer word (Creswell, 2012: 169-170).

Toestemming is van die Departement van Provinsiale Onderwys verkry om die navorsing in skole te kon uitvoer. Ten opsigte van die onderwysers is hulle op die vraelys verseker dat hul privaatheid, integriteit en professionele waardigheid belangrik en gewaarborg is. Ook is die vertroulike hantering van die inligting en die anonimiteit van die onderwysers daarop gewaarborg. Hulle is ook ingelig dat indien hulle sou verkies het om nie aan die navorsing deel te neem nie, daar nie druk op hulle uitgeoefen sou word om dit wel te doen nie. Hiermee is die vrywillige aard aan die onderwysers om aan die navorsing deel te neem, aan hulle verklaar.

Die statistiese verwerking en analise van die inligting van die onderwysers is aan 'n onafhanklike diens gegee om te verwerk wat dit moontlik maak het om op 'n wetenskaplik verantwoordbare wyse verslag te lewer oor die data wat ingesamel is. Die

Noordwes-Universiteit, Potchefstroomkampus, se Etiekkomitee het die projek as deel van 'n groter projek goedgekeur en die besonderhede is soos volg:

- Hierdie projek: Optimising the quality of working life of educators in schools.
- Etieknommer: NWU-00054-07-S3.
- Datum goedgekeur: 26 Februarie 2008.
- Vervaldatum: 25 Februarie 2013.

4.6 SAMEVATTING

In dié hoofstuk is die twee navorsingsbenaderings, te wete die kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsingsmetodes kortliks bespreek en van toepassing gemaak op dié navorsing. Die kwantitatiewe navorsingsmetode vanuit 'n post-positivistiese strategie het die hoof fokus van die navorsing uitgemaak. Verder is die data-insamelingsinstrument wat in die navorsing gebruik is asook die prosedure wat gevolg is om die data in te samel, in besonderhede bespreek. Ook is die steekproef van skole in die Noord-Kaap Provinsie wat aan die navorsing deelgeneem het, beskryf. Die hoofstuk is met etiese ooreenkomste wat met dié navorsing aangegaan is, afgesluit.

Vervolgens word in hoofstuk 5 die rapportering van die resultate weergegee.

HOOFSTUK 5

RESULTATE

5.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk (Hoofstuk 5) is aandag geskenk aan die resultate wat verkry is van die empiriese ondersoek wat by skole in die Noord-Kaap Provinsie gedoen is. Hierdie empiriese ondersoek is met behulp van 'n Engelse vraelys uitgevoer om respondente die geleentheid te gee om in hul tweede taal die vraelys te kon beantwoord. Sodoende het geeneen van die respondente 'n voorsprong bo ander gehad om in hul moedertaal die vraelys te kon beantwoord het nie.

Ten eerste is die algemene inligting van sowel die skoolhoofde as die onderwysers geanaliseer en opgevolg deur 'n bespreking waarna die items wat aanleiding kon gee tot weerstand indringend bespreek is. By laasgenoemde is die faktoritems vir die skoolhoofde en onderwysers afsonderlik bespreek. Verder bied die hoofstuk 'n bespreking van verbande tussen geslag, ligging van die skool, ras van die skoolhoofde en onderwysers, klassifikasie van die skool en ander biografiese inligting en die faktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering. Die hoofstuk is afgesluit met 'n sintese waar aangetoon word watter faktore in skole aanleiding gee tot weerstand en watter faktore nie 'n rol speel nie.

5.2 ALGEMENE INLIGTING

Die algemene inligting verwys na biografiese data wat onder andere sake insluit soos ouderdom, kwalifikasies, geslag, posvlak, ervaring van sowel die skoolhoof as die onderwyser. Ander sake wat ook hier ter sprake is, is onder andere rasverteenvoording van onderwysers, klassifikasie, ligging en aantal leerders van die skool. Die rede vir die insluiting van die items is om vas te stel of daar 'n verband bestaan tussen die items en weerstand teen verandering.

Die terugvoer van die respondente is in tabelvorm in Engels gerapporteer, soos dit gedoen is toe die respondente die vraelys in Engels moes beantwoord. Die beweegrede hiervoor is om die moontlikheid uit te skakel dat dit wat die respondente bedoel het, verdraai word, sodat die geldigheid van die data verseker kon word.

5.2.1 Algemene inligting (biografiese) ten opsigte van die skoolhoofde

Vervolgens word die algemene inligting soos deur die skoolhoofresponente verskaf is, gerapporteer.

Tabel 5.1: Frekwensies en persentasies van die biografiese inligting van skoolhoofde

1. Age		f	%
	30 years or younger	0	0
	31 to 40 years	4	6.1
	41 to 50 years	37	56.1
	Older than 50 years	24	36.4
No Response	1	1.4	
Total		66	100
2. Highest teaching qualifications		f	%
	Teachers' certificate	1	1.5
	Teachers' diploma	20	30.3
	Degree	3	4.5
	Degree and teachers diploma	18	27.3
	Postgraduate teaching qualification	23	34.8
No response	1	1.6	
Total		66	100
3. Gender		f	%
	Female	18	27.3
	Male	46	69.7
No Response	2	3.0	
Total		66	100
4. Current post level		f	%
	Post level 1	0	0
	Post level 2	3	4.5
	Post level 3	24	36.4
	Post level 4 and higher	37	56.1
No Response	2	3.0	
Total		66	100

Tabel 5.1: Frekwensies en persentasies van die biografiese inligting van skoolhoofde (vervolg)

5. Years of experience as a principal		f	%
	0-5 years	14	21.2
	6-10 years	18	27.3
	11-15 years	12	18.2
	16-20 years	10	15.2
	21-25 years	5	7.6
	25 – 30 years	2	3.0
	30 years or more	3	4.5
	No Response	2	3.0
Total		66	100
6. Race representation of educators at your school		f	%
	Mostly black	20	30.3
	Mostly white	10	15.2
	Mostly brown	34	51.5
	Other specify.....	0	0
	No Response	2	3.0
Total		66	100
7. Number of educators at your school		f	%
	10-20	18	27.3
	21 or more	44	66.7
	No Response	4	6.1
Total		66	100
8. Classification of your school?		f	%
	Intermediate	22	33.3
	Combined	11	16.7
	High	29	43.9
	No Response	4	6.1
Total		66	100
9. Location of your school?		f	%
	Town	23	34.8
	Township	27	40.9
	Other specify.....	12	18.2
	No Response	4	6.1
Total		66	100
10. Total learners at your school?		f	%
	500-600	14	21.2
	601-700	10	15.2
	701-800	15	22.7
	800 or more	26	39.4
	No Response	1	1.5
Total		66	100

Bostaande tabel verteenwoordig die biografiese data wat verkry is uit die vraelyste van die skoolhoofde en vervolgens word elk van die items wat onder die biografiese data ressorteer, bespreek.

- Ouderdom

Volgens bostaande inligting blyk dit dat die meeste skoolhoofde wat aan die steekproef deelgeneem het, se ouderdom wissel tussen 41 en 50 jaar (56.1%). Dit is opvallend dat skoolhoofde ouer as 50 jaar, 36,4% van die studiepopulasie verteenwoordig. Die inligting dui daarop dat die skoolhoofde meer verteenwoordigend van 'n gevorderde ouderdomsgroep is, aangesien meer as 'n derde van die skoolhoofde ouer as 50 jaar en 92.5% van die respondente ouer as 40 jaar is. Die ouderdom van die respondente hou verband met beroepservaring en die aanname kan dus gemaak word dat die inligting bekom is van skoolhoofde wat oor uitgebreide ervaring beskik en met betrekking tot die navorsing betroubare en relevante inligting verstrek het.

'n Moontlike leemte kan as 'n gebrek aan response van jonger skoolhoofde geïdentifiseer word, aangesien daar nie 'n noemenswaardige getal skoolhoofde jonger as 40 jaar deel van die steekproef uitgemaak het nie. 'n Belangrike voordeel vir die navorsing is egter dat response bekom is van ervare skoolleiers wat oor 'n redelike tydperk in hulle loopbaan deur die navorsingstema 'gekonfronteer' kon wees. Die inligting dui ten laaste daarop dat skoolhoofde se bevordering langsamerhand in die onderwysprofessie geskied en die afleiding kan dus gemaak word dat ervaring 'n belangrike rol by die bevordering van opvoeders vervul.

- Kwalifikasie

Die response aangaande die kwalifikasies dui daarop dat 62.1% van die skoolhoofde akademies bevredigend toegerus is vir hul taak, aangesien die respondente oor 'n graad en verdere kwalifikasies beskik. Die kwalifikasie van ten minste 'n graad asook 'n verdere kwalifikasie word vir die doel van die navorsing as akademiese grondslag beskou vir die onderwysleiers om ingeligte response ten opsigte van die

navorsingstema te kan maak. Aangesien die respondente hoofsaaklik skoolhoofde van sekondêre skole is, is die kwalifikasievlak veral relevant en van belang. 'n Beduidende aantal (31.8%) van die respondente beskik oor kwalifikasies op sertifikaat- en diplomavlak wat daarop kan dui dat daar ruimte is vir die professionele ontwikkeling van skoolhoofde deur onder andere akademiese bemagtiging vir hedendaagse eise en tendense.

Indien die ouderdom van die respondente in ag geneem word, is dit duidelik dat die sertifikaat- en diplomakwalifikasies reeds 'n tyd gelede verwerf is, wat die noodsaak van verdere studie ondersteun ten einde tyd-eie kennis en bevoegdhede te bekom wat onder andere vaardighede sal insluit vir die hantering van weerstand teen verandering.

- Geslag

Die meeste van die skoolhoofde wat aan die navorsing deelgeneem het, was oorwegend mans (69,7%) terwyl ongeveer 'n derde (27,3%) van die skoolhoofde van die vroulike geslag was. Hierdie inligting stem grootliks ooreen met die algemene aanname dat mans die grootste persentasie van die bestuurskorps in die onderwys verteenwoordig. Vroulike skoolhoofde is dus in die minderheid wat deelname aan die navorsing betref, maar maak steeds 'n beduidende en verteenwoordigende getal (27.3%) respondente van die navorsing uit.

- Posvlak

Die oorgrote meerderheid van die skoolhoofde (92.5%) wat aan die navorsing deelgeneem het, is op posvlak 3 en hoër aangestel. Hierdie syfer toon aan dat skole waar die navorsing uitgevoer is, medium tot groot skole is, want slegs 'n klein persentasie van die skoolhoofde (4.5%) is op posvlak 2 aangestel. Hierdie items van die biografiese vraelys stem ooreen met die norme wat die Departement van Basiese Onderwys aanwend om skoolhoofde in bevorderingsposte aan te stel. Die voorkoms van medium tot groot skole impliseer 'n groter personeelkorps en uitgebreide rolspelers wat deel uitmaak van 'n komplekse werksomgewing wat 'n bydraende faktor kan wees

tot groter weerstand teen verandering. Sodanige skoolhoofde is dus in 'n gunstige posisie om betroubare data vir die navorsing te kon verskaf.

- Ervaring van skoolhoofskap

'n Driekwart van die skoolhoofde (75.8%) se ervaring van skoolhoofskap wissel van ses tot dertig jaar (6 tot 30). Hierdie syfer korreleer met die ouderdom (sien par. oor ouderdom) van die skoolhoof dat die skoolhoofde wat aan die studie deelgeneem het, as ervare professionele onderwysbestuurders geag word. Die aspek van ervaring word as 'n voordeel vir die doel van die navorsing beskou ten einde skole effektief te kan bestuur, wat onder andere ook die bestuur van weerstand teen verandering insluit.

- Rasverteenvoordiging van skoolhoofde

Alhoewel die navorsingsonderwerp, naamlik weerstand teen verandering, nie rasgebonde is nie, is die item van rasverteenvoordiging by die navorsing ingesluit om nietemin die response van hoof rasgroepe in die Noord-Kaap Provinsie in te win. 'n Ontleding van die data wys daarop dat die meeste (51.5%) skoolhoofde verteenwoordigend van die bruin bevolkingsgroepe was terwyl ongeveer 'n derde (30.3%) van die swart bevolkingsgroepe en die blanke bevolkingsgroepe (15.2%) in die minderheid was. Hierdie syfers is oorkoepelend in ooreenstemming met die bevolkingsamestelling soos dit in die Noord-Kaap Provinsie voorkom. Die data oor die rasverteenvoordiging stel die navorser in staat om ook onderlinge verbande en ooreenkomste tussen die bevolkingsgroepe te bepaal.

- Hoeveelheid onderwysers by die skool

Hierdie data aangaande die hoeveelheid onderwysers by die skool stem ooreen met die data wat oor die verskillende posvlakke ingesamel is, naamlik dat die meeste van die skole wat aan die navorsing deelgeneem het, medium tot groot skole is. As in berekening gebring word dat die onderwyser-leerder-verhouding in die omgewing van 1:35-40 is, impliseer dit dat die leerdertal vir die minste leerders by 'n skool kan wissel van 735 tot 840 leerders. In hierdie geval geld dieselfde argument dat die komplekse aard van medium tot groot skole 'n aanduiding kan wees van 'n meer omvangryke

personeelkorps en uitgebreide rolspelers wat 'n groter mate van frustrasie en weerstand in die hand kan werk.

- Klassifikasie van die skool

Die data oor die verskillende skole is 'n aanduiding dat beide intermediêre en sekondêre skole deel van die navorsing uitgemaak het soos aangetoon in die biografiese vraelys (Tabel 5.1). Die navorsingsonderwerp, naamlik weerstand teen verandering, is nie beperk tot 'n bepaalde soort skool nie en stel derhalwe die navorser in staat om tersaaklike verbande en ooreenkomste tussen intermediêre en sekondêre skole te bepaal. Dit dien egter daarop gelet te word dat sekondêre skole die meerderheid (60.6%) van die deelnemende skole uitgemaak het. Die interpretasie van die data sal dus dienooreenkomstig gerapporteer word.

- Ligging van die skool

Die ingesamelde data van die afdeling dui daarop dat die skoolhoofde wat aan die navorsing deelgeneem het, verteenwoordigend van dorpskole en skole van informele nedersettings ("townships") was. Vir die doel van die navorsing kan aanvaar word dat die 18.2% van skoolhoofde wat "ander" aangedui het, afkomstig is van landelike skole aangesien dit die enigste alternatief naas dorpskole en "township"-skole is. Die afleiding word dus gemaak dat die response verteenwoordigend van dorpskole, "township"-skole en landelike skole is. Aangesien die meerderheid skole (59.1%) verteenwoordigend van "township"- en landelike skole is, kan die verdere afleiding gemaak word dat daar hoë vlakke van armoede in die skole voorkom. Hierdie aspek sal ook verreken moet word in die analise van die faktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering.

- Aantal leerders by die skool

Hierdie afdeling is 'n verdere uitbreiding van die data wat in vorige afdelings verkry is, aangesien die data 'n weerspieëling is van die leerdergetalle van medium tot groot skole. 'n Verdere ontleding van die data dui daarop dat 59.1% van die skole oor tussen 500 en 800 leerders beskik terwyl 39.4% van die skole oor meer as 800 leerders beskik. Die res van die skole, naamlik 1.5% van die skole het die vraag nie beantwoord nie. Die

omvang van die leerdergetalle impliseer dat skoolhoofde aan die stuur staan van skole wat, vanweë hul groottes, besondere uitdagings aan die bestuur van verandering kan stel.

5.2.2 Sintese

Na aanleiding van die biografiese data van die skoolhoof kan gesê word dat wat hul ouderdom betref, hulle meestal in hul middeljare is. Dit is 'n aanvaarde ouderdom om as skoolhoof aangestel te word, en ook 'n aanduiding van ervareheid in skoolhoofskap. Bykomend blyk dit dat kwalifikasies ook kan meehelp om tot voordeel van die skool aangewend te kan word, aangesien ervareheid in skoolhoofskap 'n aanduiding kan wees daarvan dat die skoolhoof die geleentheid kon gekry het om die verworwe kennis te kon inoefen.

Geslag is 'n regeeringsvoorskrif wat te make het met ekwiteit in die werkplek. In dié navorsing rakende geslag blyk dit dat die saak min aandag in skole geniet, want ongeveer tweederdes van die deelnemers was manlike skoolhoofde. Hierdie aspek mag veral by vroulike onderwysers 'n sterk aanduiding van weerstand teen verandering in skole wees.

Ander faktore soos groot klasse en hagleike infrastruktuur by skole is verdere aspekte wat negatief op die werksomgewing van die skoolhoof inwerk. Indien gelet word op die aantal leerders by skole, het die meeste skole 'n leerdertal van 800 en meer leerders wat 'n aanduiding kan wees van groot klasse. Die meeste skole in dié navorsing is in die "townships" geleë waar skole se infrastruktuur gewoonlik nie na wense is nie, wat kan bydra tot weerstand teen verandering. Voorts word die algemene inligting wat met die onderwyser in verband staan, bespreek.

5.2.3 Algemene inligting ten opsigte van die onderwysers

Dieselfde algemene inligting wat met die skoolhoofde te make het, is ook aan die onderwyser gestel en elke veranderlike word ook afsonderlik bespreek. Ook is die

response van die onderwysers om dieselfde redes soos hierbo (vgl. 5.2) genoem, in Engels gerapporteer.

Die data aangaande die algemene inligting van die onderwyserrespondente word vervolgens weergegee.

Tabel 5.2: Frekwensies en persentasies van die biografiese inligting van die onderwysers

1. Age		f	%
	30 years or younger	114	15.5
	31 to 40 years	209	28.4
	41 to 50 years	271	36.8
	Older than 50 years	125	17.0
No Response	18	2.4	
Total		737	100
2. Highest teaching qualifications		f	%
	Teachers' certificate	36	4.9
	Teachers' diploma	309	41.9
	Degree	102	13.8
	Degree and teachers diploma	167	22.7
	Postgraduate teaching qualification	59	8.0
	No Response	64	8.7
Total		737	100
3. Gender		f	%
	Female	478	64.9
	Male	228	30.9
	No Response	31	4.2
Total		737	100
4. Current post level		f	%
	Post level 1	543	73.7
	Post level 2	104	14.1
	Post level 3	31	4.2
	Post level 4 and higher	6	0.8
No Response	53	7.2	
Total		737	100
5. Years of teaching experience		f	%
	0-5 years	131	17.8
	6-10 years	114	15.5
	11-15 years	99	13.4
	16-20 years	145	19.7
	21-25 years	92	12.5
	25 – 30 years	74	10.0
	30 years or more	61	8.3
No Response	21	2.8	
Total		737	100

Tabel 5.2: Frekwensies en persentasies van die biografiese inligting van die onderwysers (vervolg)

		f	%
6. Race representation of educators at your school	Mostly black	202	27.4
	Mostly white	94	12.8
	Mostly brown	403	54.7
	Other specify.....	6	0.8
	No Response	32	4.3
Total		737	100
7. Number of educators at your school		f	%
	10-20	148	20.1
	21 or more	506	68.7
	No Response	83	11.3
Total		737	100
8. Classification of your school?		f	%
	Intermediate	238	32.3
	Combined	136	18.5
	High	320	43.4
	No Response	43	5.8
Total		737	100
9. Location of your school?		f	%
	Town	211	28.6
	Township	372	50.5
	Other specify.....	72	9.8
	No Response	82	11.1
Total		737	100
10. Total learners at your school?		f	%
	500-600	139	18.9
	601-700	98	13.3
	701-800	118	16.0
	800 or more	351	47.6
	No Response	31	4.2
Total		737	100

Bostaande tabel gee die biografiese data weer wat verkry is uit die vraelyste soos dit deur die onderwysers ingevul is, en vervolgens word elk van die items wat onder dié biografiese data ressorteer, onder die vergrootglas geplaas.

- Ouderdom

Die response van die onderwysers toon dat daar van elke ouderdomsinterval 'n beduidende getal respondente was wat vir die doel van die navorsing daarop dui dat die data bekom is van 'n verskeidenheid ouderdomsgroepe. Daar was ongeveer dieselfde hoeveelheid response aan beide punte van die ouderdomskaal (15.5% vir 30 jaar en jonger asook 17% vir 50 jaar en ouer). Die meerderheid response (65.2%) kom van die middel-ouderdomsgroep (31 tot 50 jaar). Die verspreiding in ouderdom, gesien vanuit 'n ouderdomsperspektief, gee 'n gebalanseerde siening van die navorsingstema. Die ouderdomme van die respondente is ook tekenend daarvan dat die onderwysers nie slegs oor beroepservaring beskik nie, maar ook oor uitgebreide lewenservaring wat in die data-analiseproses van die navorsing verreken is. Dat daar slegs 'n klein breukdeel (15.5%) van die onderwysers wat dertig jaar en jonger is, impliseer dat die groep moontlik aan induksieprobleme blootgestel kon gewees het, wat beskou kan word as 'n faktor wat bydra tot die beleving van weerstand in die onderwys.

- Kwalifikasie

Dit is opvallend dat 46.8% van die onderwysers slegs oor 'n onderwysertifikaat of diploma beskik, terwyl 44.5% al 'n graad en addisionele onderwyskwalifikasies behaal het. Dit is verblydend om op te merk dat 8.0% van die onderwysers oor 'n nagraadse kwalifikasie beskik, wat getuig van 'n grondige akademiese fondament vir die onderwys. In die geheel beskou, kan die afleiding gemaak word dat die respondente van die navorsing as gekwalifiseerde professionele opvoeders beskou kan word en dus in 'n gunstige posisie is om menings oor die navorsingstema te lug. Die 8.7% wat nie response in hierdie afdeling voorsien het nie, is moeilik verklaarbaar aangesien geen duidelike rede gemanifesteer het nie en enige sodanige verklaring op spekulاسie berus.

- Geslag

In hierdie afdeling kom die teenoorgestelde tendens voor, soos gevind by die afdeling vir skoolhoofde, naamlik dat die meerderheid respondente (64.0%) in die afdeling vir onderwysers vroulik is. Die stand van sake ondersteun die aanname dat

geslagsgelykheid nie tot sy volle reg op skoolhoofvlak kom nie aangesien die meerderheid skoolhoofde manlik is (par. 5.2.1: geslag). Wat die data oor die geslag van onderwysers betref, kan aanvaar word dat daar voldoende response van beide geslagte is dat die data in hierdie verband as verteenwoordigend beskou kan word.

- Posvlak

Onderwysers word aangestel op posvlak 1 en die situasie word in die data weerspieël (73.7%). Sommige onderwysers het deur middel van die prestasiesstelsel in die onderwys bevordering gekry wat die hoër posvlakke verklaar. Vir die doel van die navorsing kan dus aanvaar word dat die response hoofsaaklik van posvlak1-onderwysers afkomstig is. Die geen response in die afdeling kan 'n aanduiding wees daarvan dat onderwysers nie sekerheid het oor hul huidige posvlak nie.

- Ervaring as onderwyser

Die data van die afdeling oor jare onderwyserervaring toon 'n opvallende en eweredige verspreiding oor al die ervaringsintervalle heen. Die stand van sake kan dus gesien word as verteenwoordigend van onderwysers met min ervaring tot onderwysers wat oor uitgebreide onderwyserervaring beskik. Die response van die onderwysers met betrekking tot die navorsingsonderwerp is dus 'n aanduiding van die belewinge en beskouinge van onderwysers wat oor uitgebreide onderwyserervaring beskik en word as 'n belangrike veranderlike ten opsigte van die navorsingsonderwerp beskou. Opsommenderwys kan gepostuleer word dat die meerderheid onderwysers oor uitgebreide onderwyserervaring beskik, die onderwysopset goed ken en 'n betekenisvolle bydrae kan lewer tot die ondersoek van die navorsingstema.

- Rasvertteenwoordiging van onderwysers

Dieselfde tendens as wat by die skoolhoofde gevind is, is in hierdie afdeling opgeteken. Die meerderheid respondente (onderwysers) was van die bruin gemeenskappe wat deur ongeveer die helfte minder respondente van die swart bevolkingsgroep gevolg is met die minste respondente van die wit bevolkingsgroep. Die identifisering van bevolkingsgroepe is 'n sensitiewe aangeleentheid in die RSA, maar die navorser het

besluit om die hoofgroepe ten opsigte van ras vir die doel van die studie in te sluit om die belevinge en beskouinge van die rasgroepe te ondersoek. Op die keper beskou, blyk die data verteenwoordigend te wees van die bevolkingsamestelling soos vergestalt in die Noord-Kaap Provinsie.

- Getal onderwysers per skool

Die data van die afdeling is in ooreenstemming met die data van die vorige afdelings betreffende die grootte van die skole, aangesien die oorgrote meerderheid deelnemende skole oor 'n personeelkorps van 21 of meer personeellede (68.7%) beskik het. Die omvang van die personeelkorps is in die konteks van die navorsing ook 'n aanduiding van die kompleksiteit van werksverhoudings wat ten nouste saamhang met die bestuur van verandering in die skool as organisasie. Die afleiding is dat die onderwysers waardevolle inligting as respondente verskaf het aangaande die bepaalde navorsingsonderwerp.

- Klassifikasie van die skool

Die response is tekenend daarvan dat intermediêre en sekondêre skole deel van die navorsing uitgemaak het. Alhoewel die meerderheid sekondêre skole (43.4%) is, is daar voldoende intermediêre skole wat deel van die navorsing was. Met betrekking tot die navorsingstema wat op die bestuur van weerstand teen verandering in die onderwys fokus, is die skole verteenwoordigend soos dit in die praktyk voorkom.

- Ligging van die skool

Dit is opmerklik dat die meerderheid deelnemende skole (50.5%) aan die navorsing uit die informele nedersettings ("townships") afkomstig is. Die ander skole is aangedui as dorpskole (28.6%), terwyl 'n aantal skole (9.8%) as "ander" aangedui is. Die afleiding kan gemaak word dat die "ander" skole op landelike skole dui aangesien hierdie skole 'n uitstaande kenmerk van die uitgestrekte Noord-Kaap Provinsie is.

- Aantal leerders by die skool

Die response van hierdie afdeling stem grootliks ooreen met dié van die afdeling rakende skoolhoofde. Van die deelnemende skole het 48.2% 'n leerdertal van tussen 500 tot 800 leerders en 47.6% van die skole het 'n leerdertal van 800 en meer. Die ontleding van die response dui daarop dat die data bekom is van medium sowel as groot skole wat betekenisvol is met betrekking tot die navorsingstema wat handel oor die bestuur van verandering in skole.

5.2.4 Sintese

In dié afdeling oor die biografiese inligting van onderwysers het daar telkens by die verskillende afdelings 'n noemenswaardige aantal “geen response” voorgekom. Daar is geen ooglopende rede of verklaring vir die voorkoms daarvan nie, en enige aanname kan slegs op bespiegeling dui. Die voorkoms daarvan het egter nie 'n invloed op die betekenisvolheid van die ingesamelde data nie en word vir die doel van die navorsing buite rekening gelaat.

Uit die voormelde inligting rakende die onderwysers kan daar met sekerheid gepostuleer word dat die inligting met betrekking tot kwalifikasies, rasverteenvoordinging van onderwysers, hoeveelheid onderwysers by die skool, klassifikasie van die skool, ligging van die skool en aantal leerders by die skool, grootliks ooreenstem met die inligting van die skoolhoofde. Die afleidings wat ten opsigte van die sake by die skoolhoofde gemaak is, kan derhalwe net so van toepassing gemaak word op die onderwysers. Daar is egter inligting soos ouderdom, geslag, posvlak en ervaring as onderwyser of skoolhoof wat noemenswaardig van mekaar verskil.

Ten opsigte van die ouderdom van die onderwysers is daar nie 'n groep onderwysers wie se ouderdom noemenswaardig uitstaan sodat afleidings rakende dié groep gemaak kan word nie. Hierdie lae telling by elke groep kan beteken dat sommige onderwysers die beroep verlaat of traag is om tot die onderwysprofessie toe te tree. Die jare ervaring van die onderwysers is betreklik laag en kan 'n bevestiging van laasgenoemde wees dat

onderwysers nie die onderwys as eerste keuse van beroep stel nie. Daar is egter 'n groot verskil by die geslag van albei groepe waar die meeste van die onderwysers vroue is en op posvlak 1 aangestel is, terwyl by die skoolhoofde mans is wat bevorder is. Die afleiding wat gemaak kan word, is dat die meeste vroue-onderwysers hulle in skole bevind waar hulle nie bevorder word nie. Laasgenoemde sake is aanduiders daarvan dat onderwysers nie hul werksomgewing goed ervaar nie, wat aanleiding kan gee tot weerstand teen verandering.

5.3. KWANTITATIEWE DATA: FAKTORE WAT AANLEIDING GEE TOT WEERSTAND TEEN VERANDERING

5.3.1 Opmerking

In die volgende tabelle is die items wat 'n gemiddelde van 1.80 en minder (in geen mate nie tot in 'n mindere mate) en items wat 'n gemiddelde van 3.00 en meer het (in 'n mate tot in 'n groot mate), geanaliseer en bespreek. Die redes hiervoor was eerstens om te kon aantoon watter items tot weerstand (of nie-weerstand) teen verandering bydra. Die aspekte wat 'n gemiddelde telling van 3.00 en meer (in 'n mate tot in 'n groot mate) het, is gewoonlik aanduiders van tevredenheid. Items met 'n gemiddelde telling van 1.80 en minder (in 'n geringe mate tot in geen mate nie), dui gewoonlik op ontevredenheid, en laasgenoemde syfers is voorspellers van weerstand teen verandering.

Die items wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering is ondersoek vir sowel die skoolhoof as die onderwyser waar die bespreking van die data van die skoolhoofde eerste bespreek is. Die response van die skoolhoofde aangaande aspekte wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering is ook om die reeds vermelde redes (vgl. 5.2) in Engels weergegee.

5.3.2 Aspekte wat by onderwysers aanleiding gee tot weerstand teen verandering

5.3.2.1 Sistemiese aspekte wat by skoolhoofde aanleiding gee tot weerstand teen verandering

Die response van die skoolhoofde ten opsigte van die sistemiese aspekte wat 'n rol speel by weerstand teen verandering word in Tabel 5.3. saamgevat. Hier is aandag aan slegs items met 'n gemiddelde van 3.00 en hoër (in 'n mate tot in 'n groot mate) en 1.80 en laer (in 'n geringe mate tot in geen mate nie) geskenk.

Tabel 5.3 Sistemiese aspekte wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering

Rang-orde	Item nr.	Verkorte items	\bar{X}	Std. afwyking	Response									
					Geen		1		2		3		4	
					%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	11	support to teachers	3.61	0.58		0	0	3	4.5	20	30.3	43	65.2	
2	19	management style	3.30	0.66		0	0	7	10.6	32	48.5	27	40.9	
3	16	communication channels	3.24	0.75		1	1.5	9	13.6	29	43.9	27	40.9	
4	20	sufficient planning	3.21	0.74	4.5	2	3	6	9.1	32	48.5	23	34.8	
5	12	support from colleagues	3.08	0.66		0	0	12	18.2	37	56.1	17	25.8	
6	17	culture in the school	3.05	0.77		0	0	18	27.3	27	40.9	21	31.8	
7	18	culture of tolerance	3.00	0.73	1.5	1	1.5	14	21.2	34	51.5	16	24.2	
8	22	previous change	2.94	0.61		1	1.5	11	16.7	45	68.2	9	13.6	
9	15	recent introduction of change	2.90	0.69	3.0	1	1.5	17	25.8	36	54.5	19	15.2	
10	14	support from the Department of Basic Education	2.74	0.51		0	0	19	28.8	45	68.2	2	3.0	
11	13	support from the parents of learners	2.52	0.69	1.5	2	3.0	32	48.5	26	39.4	5	7.6	
12	21	school activities in conflict	1.83	0.83		29	43.9	19	28.8	18	27.3	0	0	

1 = In geen mate nie; 2 = In 'n geringe mate; 3 = In 'n mate; 4 = In 'n groot mate

- Ondersteuning deur skoolhoof verleen aan die onderwyser (item 11; rangorde 1 – gemiddeld 3.61)

Ten opsigte van die skoolhoof se ondersteuning aan die onderwyser is 95.5% van die skoolhoofde die mening toegedaan dat hulle wel in 'n mate tot in 'n groot mate ondersteuning aan die onderwyser verleen. Hierdie mening is deur die skoolhoofde uitgespreek en moet vergelyk word met die onderwyser se siening daarvan of die skoolhoof wel ondersteuning verleen. Indien na dieselfde item (vgl. Tabel 5.9) by die onderwysers gelet word, is dit duidelik dat daar konsensus by die twee groepe respondente is dat daar wel ondersteuning aan die onderwyser deur die skoolhoof verleen word. Die toedrag van sake aangaande ondersteuning aan die onderwyser kan moontlik toegeskryf word aan die skoolhoofde se ervaring en dat hulle hoofsaaklik middeljarig; beter gekwalifiseerd en ouer is (vgl. Tabel 5.1; items 1, 2 & 5).

Hierdie bevinding is in ooreenstemming met die literatuuroorsig (vgl. 3.3.1) waarin aangedui is dat indien die Departement van Provinsiale Onderwys voldoende ondersteuning aan die skoolhoofde gee, hulle ook die ondersteuning aan die personeel sal gee. In dieselfde paragraaf is die teenoorgestelde ook aangetoon, naamlik dat indien daar nie ondersteuning aan die onderwysers verleen word nie, dit 'n bron van weerstand teen verandering kan wees.

By die kwalitatiewe data asook die *effekgroottes en gepaarde t-toetse* (vgl. 5.4.1 & 5.8.1) is bevind dat onderwysers wel 'n gebrek aan ondersteuning deur die skoolhoof beleef. Die siening is in teenstelling met dít wat in die inleidende paragraaf gesê is en 'n bevestiging dat indien die skoolhoof nie ondersteuning aan onderwysers verleen nie, weerstand teen verandering onvermydelik is.

- Bestuurstyl van die skoolhoofde (item 19; rangorde 2 – gemiddeld 3.30)

Ten opsigte van die skoolhoofde se bestuurstyl blyk dit dat 89.4% van mening is dat hulle bestuurstyl in 'n mate tot in 'n groot mate aanvaarbaar is. Indien die response rakende die skoolhoofde se bestuurstyl vergelyk word met dié van die onderwysers, is

daar wel 'n korrelasie ten opsigte van die response wat deur albei groepe gegee is (vgl. 5.3.1 & 5.3.7).

In die literatuur (vgl. 3.3.5) word aangetoon dat 'n gebrekkige bestuurstyl van die skoolhoof ook 'n bron van weerstand teen verandering is. Die teenoorgestelde is dus ook waar dat indien 'n effektiewe bestuurstyl voorkom, wat onder andere insluit 'n doeltreffende aansporingstelsel en voldoende beplanning, sal die onderwyser 'n meer geborge werksomgewing ervaar. Ook kom teenstrydigheid voor by die kwalitatiewe data (vgl. 5.4.1 & 5.8.1): onderwysers was van mening dat die skoolhoof se bestuurstyl nie na wense is nie, wat ooreenstem met wat in die literatuur gerapporteer is (vgl. 3.3.5).

- Kommunikasiekanale in die skool (item 16, rangorde 3 gemiddeld 3.24)

Ten opsigte van die kommunikasiekanale in die skool blyk dit dat 84.8% van die respondente meen dat die kommunikasiekanale in hulle skole in 'n mate tot in 'n groot mate toereikend is. 'n Teenstrydigheid word egter deur die onderwysers (vgl. 5.4.1 & 5.8.1) aangedui deurdat hulle kommunikasiekanale by die skool as 'n probleem geopper het.

Hierdie response stem ooreen met die literatuur (vgl. 3.3.3), naamlik dat om moontlike misverstande uit die weg te ruim en effektief te kan bestuur, effektiewe kommunikasiekanale moet bestaan. 'n Teenstrydigheid blyk uit die onderwysers se response (vgl. 5.4.1 & 5.8.1) deurdat hulle kommunikasiekanale by die skool as 'n probleem geopper het.

- Beplanning by die skool (item 20, rangorde 4 – gemiddeld 3.21)

By dié item blyk dit dat 83,3% van die respondente meen dat beplanning by die skool in 'n mate tot in 'n groot mate voldoende is. Hierdie toedrag van sake kan waarskynlik toegeskryf word aan die feit dat die meerderheid skoolhoofde ouer is en dus meer ervaring (vgl. Tabel 5.1) ten opsigte van beplanning in skole opgedoen het.

Uit die literatuurstudie (vgl. 3.3.5) blyk dit dat goeie beplanning die hoeksteen vorm vir die implementering van enige verandering in die skool. Uit die response kan dus afgelei word dat die respondente deeglik bewus is dat goeie beplanning 'n voorvereiste is vir die implementering van verandering in die skool ten einde weerstand te beperk of te voorkom. Die onderwysers, aan die ander kant, het egter aangedui dat daar by die skool nie gesamentlike besluitneming (vgl. 5.8.1) bestaan nie, wat ook in teenstelling met die siening van skoolhoofde is. Besluitneming en beplanning is onlosmaaklik deel van mekaar. Indien daar nie gesamentlike besluitneming by die skool plaasvind nie, beteken dit ook dat daar nie gesamentlike beplanning by die skool plaasvind nie wat dus as 'n weerstandsitem beskou kan word.

- Ondersteuning deur medekollegas (item 12, rangorde 5 – gemiddeld 3.08)

Volgens die response blyk dit dat 81.9% van mening is dat hulle deur hulle kollegas in 'n mate tot in 'n groot mate ondersteun word. Hierdie bevinding kan toegeskryf word aan die feit dat die skoolhoofde heelwat ervaring het (vgl. Tabel 5.1; – item 5) en daarvan bewus is dat om 'n doeltreffende skool tot stand te bring en in stand te hou, daar ondersteuning aan ander kollegas gegee moet word.

Hierdie resultaat stem ooreen met wat in die literatuur opgeteken staan (par. 3.3.1), naamlik dat kollegas mekaar moet ondersteun. Uit dieselfde paragraaf blyk dit ook dat indien kollegas nie in hulle nuwe werksomgewing ondersteun word nie, weerstand teen verandering kan voorkom.

- Kultuur van vertrouwe by die skool (item 17; rangorde 6 – gemiddeld 3.05)

Wat die kultuur van vertrouwe by die skool betref, blyk dit dat 72.7% van die respondente van mening is dat daar wel in 'n mate tot in 'n groot mate 'n kultuur van vertrouwe by hulle skole heers. Die bevinding kan weereens aan die ervareheid en ouderdom (vgl. Tabel 5.1; items 5 & 1) van die skoolhoof toegeskryf word.

Hierdie bevinding stem ooreen met wat die literatuur rapporteer (par. 3.3.4), naamlik dat indien die skoolhoof weerstand teen verandering wil beperk, 'n vertrouensverhouding tussen die skoolhoof en die personeel moet bestaan.

- Kultuur van verdraagsaamheid by die skool (item 18; rangorde 7 – gemiddeld 3.00)

Ten opsigte van dié item blyk dit dat 75.7% van die respondente van mening is dat hulle wel in 'n mate tot in 'n groot mate verdraagsaam teenoor hul personeel optree. Die response kan daarop dui dat skoolhoofde weens hulle ervaring en ouderdom (vgl. Tabel 5.1; items 5 & 1) daarvan bewus is dat, om onderwysers optimaal te kan benut, daar ook verdraagsaamheid teenoor hulle betoon moet word.

Hierdie bevinding stem ooreen met wat in die literatuur gerapporteer is (vgl. 3.3.4), naamlik dat verdraagsaamheid teenoor medekollegas 'n belangrike element is om weerstand teen verandering te beperk.

- Items met rangordes 8 – 12

Op die items aangaande sake soos die hantering van vorige verandering (item 22; rangorde 8 – gemiddeld 2.94); die instelling van verandering (item 15; rangorde 9 – gemiddeld 2.90); ondersteuning van die Departement van Provinsiale Onderwys (item 14; rangorde 10 – gemiddeld 2.74); en ondersteuning van die ouers (item 13; rangorde 11 – gemiddeld 2.52), is slegs “in 'n mate” geantwoord. Slegs op item 21 (rangorde 12 – gemiddeld 1.83) is slegs “in 'n mate” tot “in 'n klein mate” geantwoord. Gesien in die lig van die afsny punte hierbo (vgl. 5.3.1) genoem, word dus geen verdere aandag aan dié items geskenk nie.

5.3.2.2 Omgewingsaspekte wat by skoolhoofde aanleiding gee tot weerstand teen verandering

Vervolgens word die omgewingsaspekte wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering bespreek, maar aandag word slegs aan items met 'n gemiddelde van 3.00

en hoër (in 'n mate tot in 'n groot mate) en 1.80 en laer (in geen mate nie tot in 'n mindere mate) geskenk.

Tabel 5.4 Omgewingsaspekte wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering

Rang-orde	Item nr.	Verkort items	Std	Afwyking	Response									
					Geen		1		2		3		4	
					f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	28	acknowledge the ideas of teachers	3.60	0.59	4.5	0	0	3	4.5	21	31.8	39	59.1	
2	23	cultural values threatened	2.05	0.79		18	27.3	28	42.4	19	28.8	1	1.5	
3	26	the existence of factions	1.71	0.86	1.5	34	51.5	18	27.3	11	16.7	2	3.0	
4	24	afraid of being a failure with new technology	1.63	0.91	1.5	41	62.1	9	13.6	13	19.7	2	3.0	
5	25	afraid that your social relationships will be broken up	1.52	0.67		37	56.1	21	31.8	6	9.1	0	0	
6	27	Favouritism to certain teachers	1.40	0.72		49	74.2	10	15.2	6	9.1	1	1.5	

1 = In geen mate nie; 2 = In geringe mate; 3 = In 'n mate; 4 = In 'n groot mate

- Erkenning van voorstelle van onderwysers (item 28; rangorde 1 – gemiddeld 3.60)

Ten opsigte van die omgewingsfaktore, was daar slegs een item, naamlik dat onderwysers se voorstelle gebruik word, waar 90.9% van die respondente aangetoon het dat onderwysers se voorstelle in 'n mate tot in 'n groot mate gebruik gemaak word om 'n skool te bestuur. By die biografiese inligting van die skoolhoofde (vgl. 5.2.1) is aangetoon dat die skoolhoofde middeljarige en redelik ervare persone was. Weens die aard van ervaring en ouderdom, sien skoolhoofde die nut daarvan in om van verskeie metodes, wat onderwysers se voorstelle insluit, gebruik te maak om die skool te bestuur.

Die bevinding in die literatuur (vgl. 3.3.5) word ook gestaaf. Die skool word beskou as 'n vervlegde eenheid van substelsels en elemente wat in onderlinge harmonie en interafhanklik van mekaar moet funksioneer. Dié kenmerk van die skool is tekenend daarvan dat die skoolhoof merendeels van 'n deelnemende bestuurstyl gebruik moet

maak sodat onderwysers se voorstelle ook in ag geneem kan word. Indien onderwysers se voorstelle nie erkenning geniet nie, kan weerstand ontstaan.

- Bestaan van faksies (item 26; rangorde 2 – gemiddeld 1.71)

Uit die response blyk dit dat 78.8% van die respondente vermeld het dat daar in geen mate nie tot in 'n mindere mate faksies soos opponerende onderwysers by die skole bestaan. Hierdie bevinding kan ook toegeskryf word daaraan dat die meerderheid skoolhoofde ervare is, wat die ontstaan van faksies kan beperk deur die korrekte bestuurstrategieë toe te pas.

Gesien vanuit 'n literatuurspektief (vgl. 3.4.3) is daar ook eenstemmigheid met wat in die ondersoek bevind is, naamlik dat die skoolhoof harmonie tussen personeel moet bewerkstellig om volle samewerking te kan verkry. Indien dit nie die geval is nie, en die skoolhoof bevind hom of haar in 'n groep wat bevoordeel word, kan die verontregtes moeiliker met sake soos verandering wil saamwerk. Die bestaan van faksies speel dus in geen tot in 'n mindere mate 'n rol by weerstand teen verandering.

- Gevoel van mislukking as gevolg van nuwe tegnologie (item 24; rangorde 4 – gemiddeld 1.63)

Uit die data blyk dit dat 76.2% van die respondente in geen mate nie tot in 'n mindere mate 'n mislukking voel as nuwe tegnologie by die skool ingespan word. Weens die skoolhoofde se voorreg om byvoorbeeld 'n rekenaar in die kantoor te hê, is die aanwending van nuwe tegnologie nie vir hulle 'n probleem om mee te werk nie. Daar word aanvaar dat hulle weens hulle lang beroepsloopbane, reeds goed vertrouwd is met die tegnologie.

Die literatuur (vgl. 3.4.2) dui egter die teenoorgestelde aan en daar word gemaan dat die tegnologie omsigtig en versigtig aangewend moet word, aangesien veral die ouer garde se eie waarde met die aanwending van nuwe tegnologie aangetas kan word en wat in weerstand kan omsit. In dié navorsing word aanvaar dat die skoolhoofde gewoond is aan die nuwe tegnologie.

- Vrees dat sosiale verhoudings versteur kan raak (item 25; rangorde 5 – gemiddeld 1.52)

Ten opsigte van dié item blyk dit dat 87.9% van die respondente in geen mate nie tot in 'n mindere mate vrees dat hulle sosiale verhoudings tydens die veranderingsproses versteur kan raak.

In die literatuur (par. 3.4.1) kom daar wel bewyse voor dat individue weens verandering vrees dat hul sosiale verhoudings versteur kan raak maar dat, as die verandering goed bestuur word, die vrees besweer kan word. Die skoolhoofde vrees nie dat die sosiale verhoudings tydens verandering versteur kan raak nie, en dat dit dus nie tot weerstand kan lei nie. Bewyse is egter in die navorsing gevind dat die Departement van Provinsiale Onderwys verandering van bo af afdwing (vgl. 5.8.1) en dit skoolhoofde geen alternatief laat nie as om verandering op onderwysers af te dwing nie. Hierdie toedrag van sake kan daartoe bydra dat verhoudings in die skool versteur raak (vgl. 5.4.3 & 5.8.2). Laasgenoemde is in ooreenstemming met die literatuur (vgl. 3.4.1) en ook strydig met wat die in die vorige paragraaf genoem is.

- Voortrekkery van sekere onderwysers (item 27; rangorde 6 – gemiddeld 1.40)

By hierdie item blyk dit dat 89.4% van die respondente aangedui het dat voortrekkery van sekere personeellede in geen mate nie tot in 'n mindere mate by hulle skole voorkom.

Die literatuurstudie (vgl. 3.4.3) bevestig dat as die skoolhoof samewerking van alle personeel verlang, voortrekkery of bevoordeling van een onderwyser bo die ander nie moet voorkom nie. Sodoende sal daar nie weerstand teen verandering kan ontstaan nie.

5.3.2.3 Persoonlikheidsaspekte by skoolhoofde wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering

Vervolgens word die persoonlikheidsaspekte wat tot weerstand teen verandering aanleiding gee, bespreek en is aandag weereens slegs aan items met 'n gemiddelde van 3.00 en hoër (in 'n mate tot in 'n groot mate) en 1.80 en laer (in geen mate nie tot in 'n mindere mate) geskenk.

Tabel 5.5 Persoonlikheidsaspekte wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering

Rang-orde	Item nr.	Verkorte items	\bar{X}	Std afwyking	Response									
					Geen		1		2		3		4	
					%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	30	deal with your emotions	3.14	0.85	1.5	2	3.0	13	19.7	24	36.4	26	39.4	
2	38	satisfied with the training	2.94	0.83	3.0	3	4.5	15	22.7	29	43.9	17	25.8	
3	36	give up own views	2.72	1.10	1.5	13	19.7	11	16.7	22	33.3	19	28.8	
4	31	the status quo	2.64	1.03	3.0	12	18.2	13	19.7	25	37.9	14	21.2	
5	33	intolerant of the change	2.02	1.14	1.5	31	47	12	18.2	12	18.2	10	15.2	
6	29	protect your own interests	1.94	0.99		27	40.9	20	30.3	11	16.7	6	9.1	
7	32	sceptical about the change	1.90	0.99	1.5	32	48.5	16	24.2	12	18.2	5	7.6	
8	39	afraid of being unacceptable to seniors	1.60	0.84		40	60.6	15	22.7	9	13.6	2	3.0	
8	37	fear that previous work will be of no use	1.60	0.79		39	59.1	17	25.8	9	13.6	1	1.5	
8	35	afraid of the unknown	1.60	0.75	1.5	38	57.6	19	28.8	7	10.6	1	1.5	
11	34	afraid of losing your job	1.42	0.79	1.5	48	72.7	9	13.6	6	9.1	2	3.0	

1 = In geen mate nie; 2 = In 'n geringe mate; 3 = In 'n mate; 4 = In 'n groot mate

- Hantering van emosies (item 30; rangorde 1 – gemiddeld 3.14)

Ten opsigte van die response by dié item is dit duidelik dat 75.8% van die respondente aangedui het dat hulle hul emosies in 'n mate tot in 'n groot mate kan hanteer wanneer verandering aan die orde gestel word. Hierdie toedrag van sake kan toegeskryf word aan die skoolhoofde se ouderdomme en hul ervaring (vgl. Tabel 5.1; items 1 & 5) met betrekking tot bestuursaangeleenthede soos verandering.

Bostaande aangeleentheid word deur die literatuur (vgl. 3.5.1) bevestig dat as die skoolhoof toegerus is om sy of haar emosies te beheer, hy of sy daartoe in staat sal wees om 'n saak soos verandering en weerstand teen verandering te kan hanteer. Na ontleding van die kwalitatiewe data en *effekgroottes en gepaarde t-toetse* blyk dit egter dat skoolhoofde nie toegerus is om verandering en die gepaardgaande weerstand daarteen, te hanteer nie (vgl. 5.4.3 & 5.8.3).

- Bang om onaanvaarbaar vir senior kollegas te wees (item 39; rangorde 8 – gemiddeld 1.60)

By hierdie item het 83.3% van die respondente vermeld dat hulle in geen mate nie tot in 'n mindere mate bang was om onaanvaarbaar te wees vir hulle seniors. Die houding kan toegeskryf word aan hulle vaardigheid weens ervaring ten opsigte daarvan om verandering te kan bestuur.

In die literatuur (vgl. 3.5.8) word die feit bevestig dat as die skoolhoof vaardig is en in beheer voel om 'n bestuursaangeleentheid soos verandering te bestuur, hy/sy niemand hoef te vrees nie. In dieselfde paragraaf word daarop gewys dat, wanneer die individu nie glo dat hy/sy die verandering kan laat slaag nie, weerstand sal voorkom.

- Vrees dat vorige werk nutteloos gaan word (item 37; rangorde 6 – gemiddeld 1.60)

Die respondente het bevestig dat 84,9% van hulle in geen mate nie tot in 'n mindere mate gevrees het dat hulle vorige werk nie meer na waarde geskat sal word nie, as gevolg van die verandering. Hiermee word geïmpliseer dat die respondente in hulleself glo as individue wat goeie werk kan lewer weens hul ervaring.

Daar is dus 'n ooreenkoms met die literatuur (vgl. 3.5.7) wat bevestig dat as die individu wat in hom of haarself glo, hy/sy nie vir verandering aan vorige werk hoef te vrees nie. Daarenteen word daar egter ook in dieselfde paragraaf beaam dat verandering kan meebring dat persepsies by die individu kan ontstaan dat hy of sy nie goed genoeg is nie.

- Vrees vir die onbekende (item 35; rangorde 8 – gemiddeld 1.60)

By hierdie item het 86.4% van die respondente aangedui dat hulle in geen mate nie tot in 'n mindere mate die onbekende vrees wanneer verandering ingestel word. Hierdie vasberadenheid van die skoolhoofde hou weereens verband met hulle jare ervaring.

In die literatuur (vgl. 3.5.5) word vermeld dat verandering iets nuuts beteken, wat beskou kan word as 'n bedreiging, wat dan met weerstand begroet kan word. Daar is egter sekerheid dat die skoolhoofde nie bedreig voel weens die verandering nie en gevolglik die onbekende nie vrees nie.

- Vrees om werk te verloor (item 34; rangorde 11 – gemiddeld 1.42)

Ten opsigte van die response by dié item het 86.3% van die respondente aangedui dat hulle in geen mate nie tot in 'n mindere mate vrees dat hulle hul werk sal verloor. Aangesien die skoolhoofde waarskynlik van mening is dat hulle verskeie veranderingsinisiatiewe in die verlede geslaagd hanteer het, daar by hulle geen vrees bestaan dat hulle hul werk sal verloor nie.

Die bevinding stem ooreen met die literatuur (vgl. 3.5.5), naamlik dat een van die grootste redes wat aan die vrees vir verandering toegeskryf kan word, die vrees vir werksverliese is omdat die skoolhoof nie weet hoe die verandering sy/haar persoonlike- en professionele lewe kan raak nie. Bevestiging word egter deur die individu verkry dat hy of sy nie sy of haar werk gaan verloor nie as die verandering effektief bestuur word.

- Items met rangordes van 2 – 7

Op die items aangaande sake soos opleiding in die verlede (item 38; rangorde 2 – gemiddeld 2.94); prysgee van eie voorstelle (item 36; rangorde 3 – gemiddeld 2.72); status quo (item 31; rangorde 4 – gemiddeld 2.64); onverdraagsaamheid teenoor die verandering (item 33; rangorde 5 – gemiddeld 2.02); beskerming van eie belang (item 29; rangorde 6 – gemiddeld 1.94) asook skepsis oor die verandering (item 32; rangorde 7 – gemiddeld 1.90) is slegs “in 'n mate” geantwoord. Gesien in die lig van die

afsnypunte hierbo (vgl. 5.3.1) genoem, word geen verdere aandag aan die items geskenk nie.

5.3.2.4 Prosesaspekte wat by skoolhoofde aanleiding gee tot weerstand teen verandering

In hierdie gedeelte word die prosesaspekte wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering, geanaliseer en bespreek. Hier word aandag weereens slegs aan items met 'n gemiddelde van 3.00 en hoër en 1.80 en laer geskenk.

Tabel 5.6 Prosesaspekte wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering

Rang orde	Item nr.	Verkorte items	\bar{x}	Std afwyking	Response									
					Geen		1		2		3		4	
					%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	47	skills is sufficient	3.30	0.67		1	1.5	5	7.6	35	53	25	37.9	
2	46	knowledge is sufficient	3.12	0.73		1	1.5	11	16.7	33	50	21	31.8	
3	44	Is there overcrowding of classes	2.90	1.04	1.5	9	13.6	12	18.2	22	33.3	22	33.3	
4	49	in-service-training	2.63	0.77	4.5	6	9.1	16	24.2	36	54.5	5	7.6	
5	42	the facilities are sufficient	2.50	0.98		14	21.2	17	25.8	26	39.4	9	13.6	
5	51	directions of the change process	2.50	0.71	3.0	7	10.6	22	33.3	34	51.5	1	1.5	
7	43	sufficient resources	2.40	0.97	3.0	14	21.2	19	28.8	23	34.8	8	12.1	
8	50	pressure on teachers	1.94	1.04	3.0	31	47	11	16.7	17	25.8	5	7.6	
9	52	the objectives of the change process in conflict	1.81	0.74	4.5	24	36.4	27	40.9	12	18.2	63	95.5	
10	48	doubt your own abilities	1.80	1.00	1.5	35	53	13	19.7	12	18.2	5	7.6	
11	45	lack knowledge of the change	1.70	0.86		35	53.0	18	27.3	11	16.7	2	3	
11	40	a loss of personal choice	1.70	0.75		34	51.5	21	31.8	11	16.7	0	0	
13	41	a loss of your personal values	1.62	0.70		33	50	25	37.9	8	12.1	0	0	

1 = In geen mate nie; 2 = In 'n geringe mate; 3 = In 'n mate; 4 = In 'n groot mate

- Vaardighede van die verlede (item 47; rangorde 1 – gemiddeld 3.30)

Die response by dié item toon dat 90.9% van die respondente aangedui het dat hulle in 'n mate tot in 'n groot mate seker is dat die vaardighede wat hulle in die verlede opgedoen het, voldoende is om weerstand teen verandering te kan hanteer. Dit is weereens 'n bevestiging daarvan dat die skoolhoofde se ervaring vir hulle waardevol is en dit hulle in staat stel om verandering te bestuur en weerstand te voorkom.

In die literatuur (vgl. 3.7.2) word dit bevestig dat die individu vrees dat vaardighede nie voldoende sal wees vir iets soos verandering nie. Wat wel waar is, is dat as opleiding tesame met ervaring van die verandering voorsien word, kan weerstand teen verandering hanteer word.

- Voldoende kennis (item 46; rangorde 2 – gemiddeld 3.12)

Die respondente het ten opsigte van die item, met 81.8% aangedui dat hulle in 'n mate tot in 'n groot mate oor voldoende kennis beskik om die verandering te kan hanteer. Hierdie terugvoer stem ooreen met die voorafgaande aspekte.

Bevestiging word ook uit die literatuur (vgl. 3.7.3) gegee dat as individue oor kennis rakende die verandering beskik, min probleme kan ontstaan. In dieselfde paragraaf word egter gesê dat indien verandering nie aan die individu duidelik gemaak word nie, misverstande kan insluip wat aanleiding kan gee tot weerstand.

- Twyfel in eie vermoëns (item 48; rangorde 10 – gemiddeld 1.80)

By hierdie item het 72.7% van die respondente aangedui dat hulle in geen mate nie tot in 'n mindere mate aan hulle eie vermoëns twyfel om verandering die hoof te kan bied. Aangesien die skoolhoofde wye ervaring het van die bestuur van hulle skole is dit 'n logiese gevolg dat hulle nie in hulle eie vermoëns sal twyfel nie.

In die literatuur (vgl. 3.7.2) word dit duidelik aangedui dat as skoolhoofde gewoon is aan die implementering van iets nuuts, hulle nie in hulle eie vermoëns twyfel nie. Hierteenoor word gestel dat as individue redelik goed gevaar het met die ou metodes en nie aan verandering blootgestel word nie, hulle vrees dat hulle in die nuwe situasie kan misluk.

- Gebrekkige kennis van die verandering (item 45; rangorde 11 – gemiddeld 1.70)

Uit die response by die item blyk dit dat 80.3% van die respondente in geen mate nie tot in 'n mindere mate oor gebrekkige kennis rakende die verandering beskik. Hierdie feit

word deurgaans genoem as van die sterkpunte van die skoolhoofde wat aan die navorsing deelgeneem het.

Bevestiging kom ook uit die literatuur (vgl. 3.7.3) dat, om verandering suksesvol te kan bestuur, voldoende kennis oor die verandering nodig is. In dieselfde paragraaf word egter gesê dat wanneer individue nie begryp wat die verandering behels en wat dit van hulle vereis nie, daar 'n sterk moontlikheid bestaan dat hulle weerstand sal bied.

- Verlies van persoonlike keuse (item 40; rangorde 11 – gemiddeld 1.70)

By hierdie item het 83.3% van die respondente aangedui dat hulle in geen mate nie tot in 'n mindere mate 'n verlies van persoonlike keuse ervaar het. Hierdie response kan ook toegeskryf word aan die ervaring wat hulle al daarin opgedoen het om verskillende keuses te kan uitoefen.

In die literatuur (vgl. 3.7.1) word bevestig dat skoolhoofde minder weerstand bied as hulle in beheer is om eie keuses te kan uitoefen. Weerstand raak egter 'n werklikheid as skoolhoofde nie inspraak gehad het ten opsigte van hoe om die eie domein te beskerm nie.

- Verlies van persoonlike waardes (item 41; rangorde 12 – gemiddeld 1.62)

Die response by die item het aangetoon dat 87.9% van die deelnemers in geen mate nie tot in 'n mindere mate 'n verlies van persoonlike waardes tydens die veranderingsproses ervaar het. Hierdie feit dui daarop dat skoolhoofde in beheer is van die verandering, soos reeds in die vorige paragrafe vermeld is.

Uit die literatuur (vgl. 3.7.1) blyk dit dat as persoonlike waardes nie bedreig word nie, dit nie 'n rol speel by weerstand teen verandering nie.

- Items met rangordes van 3 – 8

Op die items aangaande sake soos, oorvol klaskamers (item 47; rangorde 1 – gemiddeld 2.90); indiensopleiding (item 49; rangorde 4 – gemiddeld 2.63); fasiliteite

(item 42; rangorde 5 – gemiddeld 2.50); rigting van verandering (item 51; rangorde 5 – gemiddeld 2.50); hulpbronne (item 43; rangorde 6 – gemiddeld 2.40) en druk op onderwyser (item 50; rangorde 7 – gemiddeld 1.94) is slegs “in ’n mate” geantwoord. Op slegs een item, naamlik doelwitte van die verandering (item 52; rangorde 8 – gemiddeld 1.81), is slegs “in ’n mindere mate” geantwoord. Gesien in die lig van die afsnypunte hierbo (vgl. 5.3.1) genoem, word geen verdere aandag aan die items geskenk nie.

5.3.2.5 Werksaspekte wat by skoolhoofde aanleiding gee tot weerstand teen verandering

In die volgende afdeling word die werksaspekte met items met ’n gemiddelde van 3.00 en hoër (in ’n mate tot in ’n groot mate) en 1.80 en laer (in geen mate nie tot in ’n geringe mate), wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering, geanaliseer en bespreek.

Tabel 5.7 Werksaspekte wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering

Rangorde	Item nr.	Verkorte items	\bar{X}	Std afwyking	Response									
					Geen		1		2		3		4	
					%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	54	overloaded with work	2.83	1.03	3.0	9	13.6	13	19.7	22	33.3	20	30.3	
2	53	remuneration	2.14	0.96		22	33.3	17	25.8	23	34.8	4	6.1	
3	61	inter-role conflict	1.90	0.75		24	36.4	28	42.4	14	21.2	0	0	
4	55	loss of authority	1.83	0.88	3.0	28	42.4	22	33.3	11	16.7	3	4.5	
5	58	peer group influence	1.80	0.87	1.5	31	47	17	25.8	16	24.2	1	1.5	
6	57	loss of security	1.70	0.71	3.0	31	47	24	36.4	9	13.6	0	0	
7	59	unhealthy competition	1.63	0.81	3.0	36	54.5	17	25.8	10	15.2	1	1.5	
8	60	intrapersonal conflict	1.60	0.75	1.5	36	54.5	19	28.8	10	15.2	0	0	
8	56	loss of status	1.60	0.79	1.5	38	57.6	17	25.8	9	13.6	1	1.5	

1 = In geen mate nie; 2 = In ’n geringe mate; 3 = In ’n mate; 4 = In ’n groot mate

- Invloed van portuurgroep (item 58; rangorde 5 – gemiddeld 1.80)

By dié item het 72.8% van die respondente aangedui dat hulle in geen mate nie tot in ’n mindere mate deur hulle portuurgroepe tydens die veranderingsproses beïnvloed word.

Die literatuur (vgl. 3.8.4) benadruk egter dat daar informele groepe in skole bestaan wat skoolhoofde kan beïnvloed, maar weens die skoolhoofde se ervaring om nie beïnvloed te word nie, tel in hulle guns.

- Verlies van sekuriteit (item 57; rangorde 6 – gemiddeld 1.70)

Ten opsigte van hierdie item, het 83.4% van die respondente aangedui dat hulle in geen mate nie tot in 'n mindere mate 'n verlies van sekuriteit tydens verandering ervaar wat toegeskryf kan word aan hulle ervaring van die veranderingsproses.

Hierdie feit word ook in die literatuur (vgl. 3.8.3) bevestig dat skoolhoofde minder stres en angs ervaar wanneer hulle reeds ervaring het van die veranderingsproses.

- Ongesonde kompetisie (item 59; rangorde 7 – gemiddeld 1.63)

Ongeveer 80.3% van die respondente het aangetoon dat daar in geen mate nie tot in 'n mindere mate kompetisie tussen hulle bestaan wanneer verandering ingestel word.

Die literatuur (vgl. 3.8.5) dui aan dat dit toegeskryf kan word aan die behoud van poste, oortuigings en persoonlike standaarde, maar weens die skoolhoofde se ervaring is dit volgens hulle nie nodig om met mekaar in kompetisie te wees rakende die sake nie.

- Intrapersoonlike konflik (item 60; rangorde 8 – gemiddeld 1.60)

Die response by die item toon dat 83.3% van die respondente in geen mate nie tot in 'n mindere mate van intrapersoonlike konflik ervaar wat daarop dui dat die skoolhoofde nie bedenkinge het oor die verandering nie.

In die literatuur (vgl. 3.8.6) word dit gestel dat 'n persoon intrapersoonlike konflik ervaar wanneer hy/sy in 'n interne stryd gewikkel is oor waar hulle in die proses van verandering inpas en of hulle aan die vereistes van die verandering voldoen. Intrapersoonlike konflik speel dus nie 'n rol by weerstand teen verandering nie.

- Verlies van status (item 56; rangorde 8 – gemiddeld 1.60)

Ten opsigte van hierdie item het 83.4% van die respondente aangetoon dat hulle in geen mate nie of in 'n mindere mate 'n verlies van status weens die verandering ervaar.

In die literatuur (vgl. 3.8.3) word daarop gewys dat as die skoolhoof sy of haar werk weens die verandering verloor, hy of sy ook die status wat aan die werk gekoppel is,

verloor. Die skoolhoofde wat aan die navorsing deelgeneem het, het egter nie die vrees gekoester nie omdat hulle baie met verandering te make gehad het weens hulle vroeëre ervaring in die onderwys (vgl. Tabel 5.1; item 5).

- Items met rangordes 1 – 4

Op die items aangaande sake soos, werksoorlading (item 54; rangorde 1 – gemiddeld 2.83); vergoeding (item 53; rangorde 2 – gemiddeld 2.14); interrolkonflik (item 61; rangorde 3 – gemiddeld 1.90); en verlies van gesag (item 61; rangorde 4 – gemiddeld 1.83) is slegs “in ’n mate” geantwoord. Gesien in die lig van die afsnypunte hierbo (vgl. 5.3.1) genoem, word geen verdere aandag aan die items geskenk nie.

5.3.2.6 Bestuursaspekte wat by skoolhoofde aanleiding gee tot weerstand teen verandering

Ten slotte word die bestuursaspekte met items met ’n gemiddelde van 3.00 en hoër (in ’n mate tot in ’n groot mate) en 1.80 en laer (in geen mate nie tot in ’n mindere mate), wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering, geanaliseer en bespreek.

Tabel 5.8 Bestuursaspekte wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering

Rang-orde	Item nr.	Verkorte items	M	Std afwyking	Response									
					Geen		1		2		3		4	
					%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	68	listen to teachers	3.50	0.79	1.5	3	4.5	3	4.5	18	27.3	41	62.1	
2	66	allow teachers to take part in the change	3.32	0.91		5	7.6	5	7.6	20	30.3	36	54.5	
3	64	a bureaucratic culture	1.90	0.88		28	42.4	18	27.3	19	28.8	1	1.5	
3	67	a clash between values and change initiatives	1.90	0.94		30	45.5	17	25.8	16	24.2	3	4.5	
5	62	a loss of power	1.60	0.75		39	59.1	17	25.8	10	15.2	0	0	
5	63	a loss of autonomy	1.60	0.73	1.5	38	57.6	18	27.3	9	13.6	0	0	
7	65	a hidden agenda	1.31	0.66	1.5	52	78.8	6	9.1	7	10.6	0	0	

1 = In geen mate nie; 2 = In ’n geringe mate; 3 = In ’n mate; 4 = In ’n groot mate

- Luistervaardighede (item 68; rangorde 1 – gemiddeld 3.50)

By hierdie item het 89.4% van die respondente aangetoon dat daar in 'n mate tot in 'n groot mate na hulle geluister word. Die mening hou verband met die response dat die skoolhoofde hulle personeel ondersteun (Tabel 5.3, item 11).

Uit die literatuur (vgl. 3.6.4) blyk dit ook dat luister 'n belangrike en noodsaaklike kommunikasiemiddel is om skole effektief te kan bestuur. Indien die skoolhoof nie na die voorstelle van die onderwysers luister nie, word belangrike inligting gemis wat moontlik in die bestuur van verandering gebruik kon word en wat aanleiding kan gee tot ontevredenheid by onderwysers. Luister as kommunikasiemiddel maak deel uit van die bestuursopgawe van die skoolhoof (vgl. 5.4.6). Indien die skoolhoof gebrekkige luistervaardighede toon, kan dit aanleiding gee tot weerstand teen verandering.

- Deelname van onderwysers aan die veranderingsproses (item 66; rangorde 2 – gemiddeld 3.32)

Ongeveer 84.8% van die respondente het aangetoon dat hulle hul onderwysers in 'n mate tot in 'n groot mate toelaat om aan die veranderingsproses in skole deel te neem. Dit stem ooreen met die feit dat ervare skoolhoofde verskeie metodes, wat deelname van onderwysers insluit, gebruik om skole effektief te kan bestuur (vgl. Tabela 5.1; 5.4 & 5.8; items 5,28 & 66).

Die literatuur (vgl. 3.6.4) bevestig dat deelname van onderwysers die voordeel inhou dat hulle eienaarskap van die bestuur van skole aanvaar, terwyl nie-deelname die nadeel inhou van 'n gebrek aan toewyding van onderwysers. Laasgenoemde was van toepassing tydens die ontleding van die effekgroottes en *t-toetse* asook die kwalitatiewe data. Onderwysers het aangedui dat hulle nie by die veranderingsproses betrek word nie, wat strydig is met die siening van die skoolhoofde (vgl. 3.3; 5.4.1; 5.6 & 5.7.3.2).

- Verlies van mag (item 62; rangorde 5 – gemiddeld 1.60)

Ten opsigte van hierdie item het 84.9% van die respondente aangedui dat hulle in geen mate nie tot in 'n mindere mate 'n verlies van mag tydens verandering ervaar. Die respons dui daarop dat die skoolhoof die proses van verandering bestuur en aanvoer en dus in beheer is (vgl. Tabel 5.3; items 2 - 4).

Ook wys die literatuur (vgl. 3.6.1) daarop dat die skoolhoof tydens die verandering 'n verlies van mag ervaar. Sou skoolhoofde egter skole op 'n deelnemende wyse bestuur, behoort die gevoel dat hy of sy iets sal verloor, te verdwyn

- Verlies van outonomie (item 63; rangorde 5 – gemiddeld 1.60)

By hierdie item het 84.9% van die respondente aangetoon dat hulle in geen mate nie tot in 'n mindere mate 'n verlies van outonomie ervaar. Die rede hiervoor is dieselfde as by die item hierbo.

- Verskuilde agenda met verandering (item 65; rangorde 7 – gemiddeld 1.31)

Die response ten opsigte van die agenda van die respondente rakende dié item het 87.9% daarop gewys dat hulle in geen mate nie tot in 'n mindere mate 'n verskuilde agenda met die verandering het. Die skoolhoofde wys daarop dat daar van 'n deelnemende styl of van 'n oop kommunikasiestelsel gebruik gemaak word (Tabel 5.3; items 16 & 17).

Die literatuur (vgl. 3.6.3) wys daarop dat daar by verandering, die element van wantroue altyd ter sprake is. Hierdie vertrouensprobleem kan uit die weg geruim word as die skoolhoofde moeite doen en tyd afstaan daaraan om die verandering aan die betrokkenes te verduidelik. Die vertrouensprobleem kan ook opgelos word deurdat skoolhoofde van oop kommunikasie en deelnemende bestuurstelsels gebruik maak (vgl. Tabel 5.3; items 16 & 17). Laasgenoemde is weereens in teenstelling met die siening van onderwysers (vgl. 5.4.1 & 5.7.3.2).

- Items met rangordes 3

Op die items aangaande sake soos organisasiekultuur (item 64; rangorde 3 – gemiddeld 1.90); en botsing met waardes (item 67; rangorde 3 – gemiddeld 1.90) is slegs “in ’n mate” geantwoord. Gesien in die lig van die afsnypunte hierbo (vgl. 5.3.1) genoem, word geen verdere aandag aan die items geskenk nie.

5.3.2.7 Sintese

Uit bostaande inligting kan gepostuleer word dat die respondente, naamlik die skoolhoofde in die Noord-Kaap Provinsie, van mening is dat daar geen faktor is wat werklik aanleiding gee tot weerstand teen verandering nie. Uit die gegewens kan dus afgelei word dat die skoolhoofde verandering as positief in die onderwys ervaar. Aangesien dit die sieninge van die skoolhoofde alleen was, kan die menings wat deur hulle uitgespreek is as eensydig beskou word. Hierdie menings van die skoolhoofde word egter in ’n groot mate deur die onderwysers by skole weerlê. Volgens onderwysers bestaan daar talle probleme in skole wat nie deur skoolhoofde geopper is nie en ervaar onderwysers die organisasieklimaat by die skool nie so positief nie.

5.3.3 Aspekte wat by onderwysers aanleiding gee tot weerstand teen verandering

Vervolgens word die response van die onderwysers bespreek en, soos reeds vermeld, word die response ter wille van geldigheid, weens die Engelse aard van die vraelys, ook in Engels weergegee.

5.3.3.1 Sistemiese aspekte wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering by onderwysers

Die response van die onderwysers ten opsigte van die sistemiese aspekte wat ’n rol speel by weerstand teen verandering word saamgevat in Tabel 5.9. Hier word aandag weereens slegs aan items met ’n gemiddelde van 3.00 en hoër (in ’n mate tot in ’n groot mate) en 1.80 en laer (in geen mate nie tot in ’n geringe mate) geskenk.

Tabel 5.9 Sistemiese aspekte wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering

Rang orde	Item nr.	Verkorte items	X	Std afwyking	Response								
					Gee n %	1		2		3		4	
						f	%	f	%	f	%	f	%
1	11	support from principal	3.20	0.80	0.9	20	2.7	114	15.5	295	40	301	40.8
1	12	support from colleagues	3.20	0.70	0.9	10	1.4	97	13.2	377	51.2	246	33.4
3	20	sufficient planning	3.02	0.80	2.6	22	3.0	130	17.6	381	51.7	185	25.1
4	19	management style	3.00	0.82	1.9	44	6.0	121	16.4	372	50.5	186	25.2
5	16	communication channels	2.80	0.79	2.8	42	5.7	190	25.8	367	49.8	117	15.9
6	18	a culture of tolerance	2.73	0.75	6.4	44	6.0	175	23.7	391	53.1	80	10.9
7	17	Culture one of trust	2.70	0.82	3.3	70	9.5	182	24.7	373	50.6	88	11.9
8	22	previous change initiatives	2.62	0.75	5.8	57	7.7	209	28.4	371	50.3	57	7.7
9	14	support from the Department of Basic Education	2.60	0.69	2.7	41	5.8	284	38.5	352	47.8	40	5.4
10	15	introduction of change of value	2.50	0.79	4.9	82	11.1	244	33.1	328	44.5	47	6.4
11	13	support from the parents of learners	2.20	0.80	2.3	134	18.2	368	49.9	175	23.7	43	5.8
12	21	school activities in conflict with one another	2.13	0.86	3.4	193	26.2	265	36.0	223	30.3	31	4.2

1 = In geen mate nie; 2 = In 'n geringe mate; 3 = In 'n mate; 4 = In 'n groot mate

- Ondersteuning van die skoolhoof (item 11; rangorde 1 – gemiddeld 3.20)

Ten opsigte van dié item het 80.8% van die respondente aangetoon dat hulle in 'n mate tot in 'n groot mate ondersteuning van die skoolhoof ontvang. Die siening van die onderwysers stem ooreen met die response van die skoolhoofde (vgl. 5.3.2.1). Ondersteuning deur die skoolhoof is dus belangrik ter voorkoming van weerstand teen verandering (vgl. 3.3.1). Daar het egter by die item 'n teenstrydigheid by die *effekgroottes en die t-toets* voorgekom waar onderwysers die teenoorgestelde aangedui het (vgl. 5.4.1).

- Ondersteuning van kollegas (item 12; rangorde 1 – gemiddeld 3.20)

By hierdie item het 84.6% van die respondente aangetoon dat hulle in 'n mate tot in 'n groot mate ondersteuning van hulle kollegas ontvang en dit kom ooreen met wat die

skoolhoofde (vgl. 5.3.2.1) aangedui het. Ondersteuning deur kollegas is dus belangrik ter voorkoming van weerstand teen verandering (vgl. 3.3.1).

- Beplanning (item 20; rangorde 3 – gemiddeld 3.02)

Ten opsigte van beplanning het 76.8% van die respondente aangedui dat daar by hulle skole in 'n mate tot in 'n groot mate beplanning gedoen word wat ook in ooreenstemming is met die skoolhoofde se siening (vgl. 5.3.2.1). Goeie beplanning kan ook verhoed dat weerstand teen verandering ontstaan (vgl. 3.3.5).

- Bestuurstyl van die skoolhoof (item 19; rangorde 4 – gemiddeld 3.00)

By hierdie gedeelte het 75.7% van die respondente aangedui dat die bestuurstyl van die skoolhoof in 'n mate tot in 'n groot mate in orde is, wat met die response van die skoolhoofde ooreenkom (vgl. ook Tabel 5.3; item 19).

Wat die literatuur (vgl. 3.3.5) van die skoolhoofde gesê het, is ook van toepassing op die onderwysers, naamlik dat indien daar 'n effektiewe bestuurstyl bestaan wat onder andere 'n doeltreffende aansporingstelsel en voldoende beplanning insluit, die onderwyser 'n meer geborge werksomgewing sal ervaar. Ook hier het 'n diskrepansie voorgekom, aangesien onderwysers die skoolhoof se bestuurstyl kritiseer (vgl. 5.4.1).

- Items met rangordes 5 -12

Op hierdie items aangaande sake soos ondersteuning van ouers (item 13; rangorde 11 – gemiddeld 2.20); ondersteuning van die Departement van Basiese Onderwys (item 14; rangorde 9 – gemiddeld 2.60); waarde van verandering (item 15; rangorde 10 – gemiddeld 2.50); kommunikasiekanale (item 16; rangorde 5 – gemiddeld 2.80); kultuur van vertrouwe (item 17; rangorde 7 – gemiddeld 2.70); kultuur van verdraagsaamheid (item 18; rangorde 6 – gemiddeld 2.73); aktiwiteite wat in konflik is (item 21; rangorde 12 – gemiddeld 2.13); en vorige veranderinge (item 22; rangorde 8 – gemiddeld 2.62) is slegs “in 'n mate” geantwoord. Gesien in die lig van die afsnyppunte hierbo (vgl. 5.3.1) genoem, word geen verdere aandag aan die items geskenk nie.

5.3.3.2 Omgewingsaspekte wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering by onderwysers

Die response van die onderwysers ten opsigte van die omgewingsaspekte wat 'n rol speel by weerstand teen verandering word in Tabel 5.10 saamgevat en word aandag slegs aan items met 'n gemiddelde van 3.00 en hoër (in 'n mate tot in 'n groot mate) en 1.80 en laer (in geen mate nie tot in 'n geringe mate) geskenk.

Tabel 5.10 Omgewingsaspekte wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering

Rang-orde	Item nr.	Verkorte items	\bar{X}	Std afwyking	Response									
					Geen		1		2		3		4	
					%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	28	ideas acknowledged	2.80	0.84	3.0	62	8.4	163	22.1	366	49.7	124	16.8	
2	27	favouritism by principal to certain teachers	2.09	1.02	2.7	264	35.8	197	26.7	181	24.8	75	10.0	
3	23	cultural values threatened	1.93	0.89	4.6	277	39.4	221	30.0	181	24.6	24	3.3	
4	26	existence of factions	1.81	0.94	4.2	355	48.2	170	23.1	142	19.3	39	5.2	
5	24	afraid of being a failure when new technology is used	1.80	0.92	1.5	374	50.7	165	22.4	157	21.3	30	4.1	
6	25	afraid that social relationships will be broken up	1.70	0.86	2.4	390	52.9	175	23.7	136	18.5	18	2.4	

1 = In geen mate nie; 2 = In 'n geringe mate; 3 = In 'n mate; 4 = In 'n groot mate

- Mislukking met nuwe tegnologie (item 24; rangorde 5 – gemiddeld 1.80)

By die item het 73.1% van die respondente aangetoon dat hulle in geen mate nie tot in 'n mindere mate mislukking as nuwe tegnologie ingestel word, vrees, en hierdie response kom ooreen met dié van die skoolhoofde (vgl. 5.3.2.2). Die respons is ook in ooreenstemming met die literatuur (vgl. 3.3.5). Die effekgroottes, *t-toetse* en die kwalitatiewe data het egter die teendeel getoon waar onderwysers van mening was dat hulle sal misluk wanneer nuwe tegnologie gebruik word (vgl. 5.4.2).

- Vrees dat sosiale verhoudings versteur kan raak (item 25; rangorde 6 – gemiddeld 1.70)

Hier het 76.7% van die respondente aangedui dat hulle in geen mate nie tot in 'n mindere mate vrees dat hulle sosiale verhoudings versteur kan raak. Die respons kom ook ooreen met dié van die skoolhoofde (vgl. 5.3.2.2) en die literatuur (vgl. 3.4.1).

- Items met rangordes 1 – 4

Op die items aangaande sake soos bedreiging van kultuurwaardes (item 23; rangorde 3 – gemiddeld 1.93); die bestaan van faksies (item 26; rangorde 4 – gemiddeld 1.81) voortrekkery (item 27; rangorde 2 – gemiddeld 2.09); en erkenning van voorstelle (item 28; rangorde 1 – gemiddeld 2.80) is slegs “in 'n mate” geantwoord. Gesien in die lig van die afsnyppunte hierbo (vgl. 5.3.1) genoem, word geen verdere aandag aan die items geskenk nie.

5.3.3.3 Persoonlikheidsaspekte wat by onderwysers aanleiding gee tot weerstand teen verandering

Die response van die onderwysers ten opsigte van die persoonlikheidsaspekte wat 'n rol speel by weerstand teen verandering word saam gevat in Tabel 5.11. Hier is slegs een item ter sprake met 'n gemiddelde van 3.00 (in 'n mate tot in 'n groot mate) en word vervolgens onder die vergrootglas geplaas.

Tabel 5.11 Persoonlikheidsaspekte wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering

Rang orde	Item nr.	Verkorte items	X	Std afwyking	Response									
					Geen		1		2		3		4	
					%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	30	Deal with emotions	3.00	0.80	2.8	39	5.3	124	16.8	372	50.5	181	24.6	
2	38	satisfied with the training you received	2.80	0.92	2.0	77	10.4	171	23.2	312	42.3	162	22.0	
3	31	the status quo	2.63	0.90	3.3	98	13.3	174	23.6	332	45.0	109	14.8	
4	36	willing to give up own views	2.53	0.93	3.4	119	16.1	200	27.1	293	39.8	100	13.6	
5	29	protect your own interests	2.50	0.89	3.0	116	15.7	206	28.0	320	43.4	73	9.9	
6	32	sceptical about the change	2.20	0.92	3.7	211	28.6	230	31.2	222	30.1	47	6.4	
7	33	intolerant of the change	2.02	0.94	6.0	258	35.0	200	27.1	195	26.5	40	5.4	
8	37	fear that previous work will be of no use	2.00	0.92	1.8	279	37.9	232	31.5	173	23.5	40	5.4	
9	35	afraid of the unknown	1.93	0.91	2.7	289	39.2	228	30.7	168	22.8	34	4.6	
10	39	afraid of being unacceptable to seniors	1.90	0.90	1.8	305	41.4	212	28.8	188	25.5	19	2.6	
11	34	afraid of losing your job	1.83	0.98	2.4	365	49.5	157	21.3	149	20.2	48	6.5	

1 = In geen mate nie; 2 = In 'n geringe mate; 3 = In 'n mate; 4 = In 'n groot mate

- Hantering van emosies (item 30; rangorde 1 – gemiddeld 3.00)

Hier het 75.1% van die respondente aangedui dat hulle in 'n mate tot in 'n groot mate hulle emosies tydens verandering kan beheer. Die respons stem ooreen met dié van die skoolhoofde (vgl. 5.3.2.3). Die literatuur (par 3.5.1) bevestig dat indien 'n persoon sy emosies kan hanteer of beheer, dit weerstand teen verandering sal voorkom.

- Ander items

Al die ander items se gemiddeldes lê buite die afsnyppunte soos hierbo (vgl. 5.3.1) genoem, en geen aandag is dus aan die items geskenk nie.

5.3.3.4 Prosesaspekte wat by onderwysers aanleiding gee tot weerstand teen verandering

Die response van die onderwysers ten opsigte van die prosesaspekte wat 'n rol speel by weerstand teen verandering word in Tabel 5.12 saamgevat. Slegs een item het 'n gemiddeld van bo 3.00 (in 'n mate tot in 'n groot mate) gehaal.

Tabel 5.12 Prosesaspekte wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering

Rang-orde	Item nr.	Verkorte items	\bar{X}	Std afwyking	Response									
					Geen		1		2		3		4	
					%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	44	overcrowding of classes	3.01	1.04	2.0	85	11.5	129	17.5	200	27.1	308	41.8	
2	47	skills are sufficient	2.91	0.80	1.5	28	3.8	156	21.2	396	53.7	146	19.8	
3	46	the knowledge is sufficient	2.82	0.80	1.8	42	5.7	171	23.2	383	52.0	128	17.4	
4	49	the in-service-training is enough	2.50	0.84	2.2	95	12.9	243	33.0	314	42.6	69	9.4	
5	43	sufficient resources	2.40	0.90	2.6	130	17.6	251	34.1	268	36.4	69	9.4	
5	42	Facilities are sufficient	2.40	0.93	2.0	153	20.8	206	28.2	287	38.9	74	10.0	
7	51	directions of the change process	2.27	0.80	7.1	123	16.7	286	38.8	247	33.5	29	3.9	
8	45	lack knowledge of the change	2.08	0.86	3.9	203	27.5	281	38.1	191	25.9	33	4.5	
9	52	the objectives of the change process in conflict with one another	2.00	0.81	6.2	206	28.0	313	42.5	149	20.2	23	3.1	
10	40	a loss of personal choice	1.94	0.83	2.0	253	34.3	282	38.3	167	22.7	20	2.7	
11	50	pressure on your teachers to execute inappropriate actions	1.93	0.88	3.5	274	37.2	242	32.8	169	22.9	26	3.5	
12	48	doubt own abilities	1.90	0.88	2.0	317	43.0	210	28.5	175	23.7	20	2.7	
13	41	a loss of personal values	1.84	0.84	2.4	302	41.0	247	30.5	153	20.8	17	2.3	

1 = In geen mate nie; 2 = In 'n geringe mate; 3 = In 'n mate; 4 = In 'n groot mate

Ten opsigte van die item, grootte van klasgroepe (item 44; rangorde 1 – gemiddeld 3.01), het 68.9% aangedui dat hulle in 'n mate tot in 'n groot mate groot klasse het as gevolg van die veranderingsproses. Hierdie respons is alleenlik deur die onderwysers geopper en dit is te verstane dat hulle die beswaar het omdat onderwysers eerstehands deur die klassituasie gekonfronteer word.

Bevestiging van oorvol klaskamers as bron van weerstand teen verandering word ook deur die literatuur (vgl. 3.7.4) gegee, aangesien die onderwyser-leerder-ratio met die verandering in die kurrikulum toegeneem het. Genoemde verandering het meegebring dat klaskamers oorvol geraak het, gepaard met 'n groter administratiewe las (vgl. ook 2.3.2).

By al die ander items is gemiddeldes behaal, en, gesien in die lig van die afsnypunte hierbo (vgl. 5.3.1) genoem, sal geen verdere aandag aan die items geskenk word nie.

5.3.3.5 Werksaspekte wat by onderwysers aanleiding gee tot weerstand teen verandering

Die response van die onderwysers ten opsigte van die werksaspekte wat 'n rol speel by weerstand teen verandering word in Tabel 5.13 saamgevat. Geen item het 'n waarde van bo 3.00 (in 'n mate tot in 'n groot mate) of onder 1.80 (in geen mate nie tot in 'n geringe mate) gehaal nie.

Tabel 5.13 Werksaspekte wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering

Rang orde	Item nr.	Verkorte items	\bar{X}	Std afwyking	Response								
					1		2		3		4		
					Gee n %	f %	f %	f %	f %	f %			
1	54	overloaded with work	2.70	0.95	3.4	86	11.7	219	29.7	253	34.3	154	20.9
2	53	remuneration	2.17	0.92	5.4	199	27.0	227	30.8	227	30.8	44	6.0
3	55	a loss of authority	2.00	0.85	3.3	235	31.9	279	37.9	174	23.6	25	3.3
4	57	a loss of security	1.91	0.84	2.6	265	36.0	279	37.9	149	20.2	25	3.4
5	59	unhealthy competition amongst colleagues	1.90	0.91	2.3	317	43.0	230	31.2	135	18.3	38	5.2
5	60	intrapersonal conflict	1.90	0.83	1.9	287	38.9	276	37.4	138	18.7	22	3.0
5	61	inter-role conflict	1.90	0.83	3.1	262	35.5	297	40.3	127	17.2	28	3.8
8	58	peer group influence	1.83	0.82	3.9	298	40.4	247	33.5	151	20.5	12	1.6
9	56	a loss of status	1.83	0.80	3.0	289	39.2	268	36.4	147	19.9	11	1.5

1 = In geen mate nie; 2 = In 'n geringe mate; 3 = In 'n mate; 4 = In 'n groot mate

Gesien in die lig van die afsnypunte hierbo (vgl. 5.3.1) genoem, word geen verdere aandag aan die items geskenk nie.

5.3.3.6 Bestuursaspekte wat by onderwysers aanleiding gee tot weerstand teen verandering

Die response van die onderwysers ten opsigte van die bestuursaspekte wat 'n rol speel by weerstand teen verandering word saamgevat in Tabel 5.14. Ten opsigte van die bestuursfaktore is daar drie items met 1.80 en laer (in geen mate nie tot in 'n geringe mate). Aandag word vervolgens slegs aan dié items geskenk.

Tabel 5.14 Bestuursaspekte wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering

Rang orde	Item nr.	Verkorte items	\bar{x}	Std Afwyking	Response									
					Geen		1		2		3		4	
					%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	68	principal listen	2.90	0.91	1.5	56	7.9	172	23.3	296	40.2	200	27.1	
2	66	to take part in the change initiatives	2.70	0.90	2.6	79	10.7	194	26.3	310	42.1	135	18.3	
3	64	organisation culture a bureaucratic one	2.13	0.92	5.7	204	27.7	245	33.2	196	26.6	50	6.8	
4	67	clash between values and the change initiatives	1.91	0.82	2.6	258	35.0	284	38.5	159	21.6	17	2.3	
5	63	loss of autonomy	1.80	0.80	2.6	315	42.7	268	36.4	120	16.3	15	2.0	
5	62	loss of power	1.80	0.81	2.0	333	45.2	258	34.7	117	15.9	16	2.2	
7	65	principal have a hidden agenda with the change	1.74	0.93	4.5	379	51.4	168	22.8	116	15.7	41	5.6	

1 = In geen mate nie; 2 = In 'n geringe mate; 3 = In 'n mate; 4 = In 'n groot mate

- Verlies van mag (item 62; rangorde 5 – gemiddeld 1.80)

Ten opsigte van dié item was 79.9% van die respondente van mening dat hulle in geen mate nie tot in 'n mindere mate 'n verlies van mag tydens die veranderingsperiode ervaar. Die response kan toegeskryf word aan die feit dat die onderwysers ervaar het dat die skoolhoof na hulle menings luister en toelaat dat hulle aan die veranderingsproses deelneem (vgl. Tabel 5.8; items 62 & 68, asook 3.6.1).

- Verlies van outonomie (item 63; rangorde 5 – gemiddeld 1.80)

By dié item het 79.1% van die respondente gemeen dat hulle in geen mate nie tot in 'n mindere mate 'n verlies van outonomie ervaar het. Die inligting in die voorafgaande paragraaf is ook hier van toepassing omdat onderwysers meen dat hulle die skoolhoof kan vertrou om in die deelnemende bestuursomgewing menings te lug (vgl. Tabel 5.8; items 62 & 68).

- Die verskuilde agenda van die skoolhoof (item 65; rangorde 7 – gemiddeld 1.74) Ten opsigte van dié item was 74.2% van die respondente van mening dat hulle in geen mate nie tot in 'n mindere mate gedink het dat die skoolhoof 'n verskuilde agenda met die verandering het. Aangesien daar grootliks van 'n deelnemende bestuurstyl gebruik gemaak word, is die vertroue tussen die onderwyser en skoolhoof des te groter en die mening van die onderwysers kan hieraan toegeskryf word (vgl. Tabel 5.8; items 62 & 68). Hierdie siening van die onderwyser is egter weerlê deur die ontleding van die effekgroottes, *t-toetse* en die kwantitatiewe data (vgl. 5.4.6).

- Items met rangordes 1-4

Op die items aangaande sake soos luistervaardighede (item 68; rangorde 1 – gemiddeld 2.90); deelname (item 66; rangorde 2 – gemiddeld 2.70); organisasiekultuur (item 64; rangorde 3 – gemiddeld 2.13); en botsing van waardes (item 67; rangorde 4 – gemiddeld 1.91) is slegs “in 'n mate” geantwoord. Gesien in die lig van die afsnypte hierbo (vgl. 5.3.1) genoem, word geen verdere aandag aan die items geskenk nie.

5.3.3.7 Sintese

Uit die voormelde inligting aangaande die onderwysers kan ook gesê word dat faktore nie werklik voorkom wat 'n beduidende rol speel by weerstand teen verandering nie. Hieruit kan dus afgelei word dat onderwysers in die Noord-Kaap Provinsie soos die skoolhoofde, verandering in die onderwys nie negatief ervaar nie. Indien die ouderdomme en ervaring van die onderwysers in berekening gebring, is die ervaringsvlakke en ouderdomme van die onderwysers verspreid, bedoelende dat daar nie 'n konsentrasie onderwysers is wat uitermate jonk of oud is nie. Hiervolgens kan afgelei word dat die leiding wat die onderwysers van die skoolhoof ontvang, goed is. Ook kan verder afgelei word dat die leiding wat jonger onderwysers van die ervare onderwysers ontvang, besonder goed behoort te wees, wat 'n verklaring kan bied vir die tevredenheid wat by die onderwysers in skole heers. Die aanname dat die ouer garde vernuwing vermy, word ook in dié geval verwerp. Wat egter 'n bron van frustrasie vir die onderwysers kan wees, is die **oorvol klaskamers** wat deur onderwysers in die navorsing geopper is en dit kan by hulle aanleiding gee tot weerstand teen verandering.

5.4 VERSKILLE TUSSEN SKOOLHOOFDE EN ONDERWYSERS TEN OPSIGTE VAN FAKTORE WAT 'N ROL SPEEL BY WEERSTAND TEEN VERANDERING: KWANTITATIEWE DATA

Ten einde die verskille tussen skoolhoofde en onderwysers ten opsigte van die items wat 'n rol speel by weerstand teen verandering te bepaal, is gepaarde *t-toetse* gedoen en effekgroottes (d-waardes) bereken. Die gepaarde *t-toets* is 'n parametriese toets om te bepaal of die verskil tussen die rekenkundige gemiddeldes van twee afhanklike steekproewe/populasies betekenisvol is – in hierdie geval die skoolhoofde en die onderwysers (Maree & Pietersen, 2011:211). Gepaarde *t-toetse* is uitgevoer en die gepaardgaande effekgroottes (Cohen se d-waardes) bereken om die praktiese betekenisvolheid te bepaal van die verskille tussen die rekenkundige gemiddeldes van die skoolhoof- en onderwyserresponse (Maree & Pietersen, 2011).

Die volgende riglyne is gebruik aangaande Cohen se effekgrootte:

0.2 ~ prakties nie-betekenisvolle of klein verskil *

0.5 ~ prakties sigbare of medium verskil **

0.8 ~ prakties betekenisvolle of groot verskil ***

Omdat daar nie 'n aanname gemaak kan word van die normaliteit van die data nie, is die *p-waardes wat dui op statistiese betekenisvolheid nie vir doeleindes van interpretasie in aanmerking geneem nie*, en is die d-waardes wat dui op praktiese betekenisvolheid as riglyne vir interpretasie gebruik. Slegs d-waardes ≥ 0.50 (medium tot groot verskille) is vir doeleindes van dié navorsing as prakties betekenisvol geïnterpreteer. Die betroubaarheid van die faktore is reeds in Hoofstuk 4 (vgl. 4.3.4) bespreek.

Tabel 5.15 Verskille tussen skoolhoofde en onderwysers ten opsigte van die faktore wat 'n rol speel by weerstand teen verandering

Faktor	Gemiddeldes		Standaardafwyking		Effekgrootte (d-waardes)
	Skoolhoofde \bar{X}_1	Onderwysers \bar{X}_2	Skoolhoofde	Onderwysers	
Sistemies	2.95	2.73	0.39	0.27	0.55 **
Omgewing	1.97	2.04	0.44	0.27	0.16
Persoonlikheid	2.12	2.30	0.45	0.26	0.40 *
Proses	2.29	2.32	0.38	0.21	0.09
Werk	2.14	2.02	0.56	0.31	0.50 **
Bestuur	1.88	2.16	0.43	0.27	0.29 *

0.2 ~ prakties nie-betekenisvolle of klein verskil *

0.5 ~ prakties sigbare of medium verskil **

0.8 ~ prakties betekenisvolle of groot verskil ***

Uit Tabel 5.15 blyk dit dat daar medium of prakties sigbare verskille tussen skoolhoofde en onderwysers ten opsigte van die sistemiese ($d=0.55$) en werksfaktore ($d=0.50$) bestaan.

Hierdie verskille word verder geanaliseer en geïnterpreteer wanneer verskille tussen die skoolhoofde en onderwysers vir die verskillende faktoritems vervolgens aan die orde kom.

In Tabelle 5.15 tot 5.21 word die verskille tussen skoolhoofde en onderwysers ten opsigte van die verskillende items wat 'n rol speel by weerstand teen verandering weergegee. *Soos reeds vermeld, kon daar nie 'n aanname gemaak word van die normaliteit van die data nie, en is die p-waardes wat op statistiese betekenisvolheid dui, nie vir doeleindes van interpretasie in aanmerking geneem nie en is die d-waardes wat op praktiese betekenisvolheid dui, as riglyne vir interpretasie aangewend.*

Vervolgens is die verskille tussen skoolhoofde en onderwysers ten opsigte van items wat verband hou met sistemiese faktore, onder die loep geneem.

5.4.1 Verskille tussen die skoolhoofde en onderwysers ten opsigte van items wat verband hou met sistemiese faktore

Tabel 5.16 Verskille tussen die skoolhoofde en onderwysers ten opsigte van items wat verband hou met sistemiese faktore

Item no.	Itembeskrywing	Gemiddeldes		Standaardafwyking		t	p	d
		Skool hoof \bar{X}_1	Onderwyser \bar{X}_2	Skool hoof	Onderwyser			
11	Do you receive support from your principal?	3.61	3.22	0.56	0.43	4.39	0.00	0.67**
12	Do you receive support from your colleagues?	3.10	3.18	0.66	0.34	1.24	0.22	0.16
13	Do you receive sufficient support from the parents of learners?	2.50	2.24	0.69	0.48	-2.85	0.00	0.41
14	Do you receive sufficient support from the Department of Basic Education?	2.70	2.57	0.51	0.33	-2.45	0.02	0.34
15	Was recent introduction of change in the school of value to you?	2.89	2.53	0.69	0.32	-3.63	0.00	0.48
16	Are the communication channels in the school sufficient?	3.24	2.82	0.75	0.38	-4.68	0.00	0.57**
17	Is the culture in the school one of trust?	3.10	2.70	0.77	0.41	-3.69	0.00	0.45
18	Is there a culture of tolerance in the school?	3.00	2.77	0.729	0.38	-2.48	0.02	0.32
19	Is your management style in order?	3.30	2.97	0.66	0.45	-3.69	0.00	0.51**
20	Is there sufficient planning at your school?	3.21	3.01	0.74	0.44	-1.94	0.06	0.27
21	Are the school activities at your school in conflict with one another?	1.83	2.13	0.83	0.36	2.91	0.01	0.35
22	Were previous change initiatives dealt with at your school?	2.94	2.62	0.61	0.34	-3.60	0.00	0.53**

0.2 ~ prakties nie-betekenisvolle of klein verskil *

0.5 ~ prakties sigbare of medium verskil **

0.8 ~ prakties betekenisvolle of groot verskil ***

In Tabel 5.16 is vier (4) items geïdentifiseer waar daar prakties betekenisvolle verskille tussen die item-gemiddeldes van skoolhoofde en onderwysers bestaan. Vervolgens word hierdie items indringend bespreek:

- Ondersteuning van die skoolhoof (d = 0.67 – medium verskil)

Skoolhoofde het ten opsigte van hierdie item hulleself hoër geëvalueer as die onderwysers (skoolhoofgemiddelde = 3.61 en onderwysergemiddelde = 3.22). Met ander woorde, die skoolhoofde was van oortuiging dat hulle in 'n groter mate ondersteuning aan onderwysers bied as wat die onderwysers in hierdie opsig van hulle ervaar.

Moontlike redes waarom die skoolhoofde van mening is dat hulle die onderwysers ondersteun, is die feit dat daar moontlik nog nie klagtes aanhangig gemaak is dat hulle die onderwysers nie ondersteun nie en dat hulle aanvaar dat hulle ondersteuning wat hulle verleen, voldoende is.

Ten opsigte van bogenoemde verskille rakende ondersteuning kan gesê word dat die onderwysers moontlik ondersteuning benodig in die vorm van toerusting soos afrolmasjiene, hulpbronne soos boeke vir naslaanwerk, die internet en moontlik tydskrifte vir plakwerk vir leerders (vgl. 3.3.1). Die skole wat aan die navorsing deelgeneem het, was oorwegend “township”-skole en skole van 'n landelike aard (vgl. 5.2.1). Daar word gevolglik aanvaar dat die skole in arm gemeenskappe geleë is en oorwegend “no-fee”-skole is. Hiervolgens is dit veral noodsaaklik dat die hulpbronne aan skole verskaf moet word.

Onderwysers kan ook voel dat daar van die skoolhoof se kundigheid nodig is om onsekerhede rondom die kurrikulum op te klaar. Algemene kennis bestaan dat daar blindekolle in skoolhoofde se bestuursmondering bestaan waarvan hulle nie bewus is nie en waarvan ander mense soos die onderwysers wel bewus is. Hiermee word bedoel dat die skoolhoofde van mening is dat hulle ondersteuning wel voldoende is, terwyl onderwysers nie so dink nie. Blindekolle kan byvoorbeeld wees dat die skoolhoof kurrikulumsake afskeep weens ander verpligtinge. Die verpligtinge veroorsaak dat die skoolhoof nie by alles kan uitkom nie en wat deur die onderwysers as nie-ondersteuning beskou word.

Daar bestaan byvoorbeeld moontlik 'n gebrekkige evalueringstelsel by die skool wat nie werklik die onderwysers se sterk- en swakpunte uitlig nie. Daarom weet die onderwyser nie waar verbeter moet word nie sodat gepaste aksiestappe ter ondersteuning gedoen kan word nie (vgl. 2.3.2).

Ander redes waarom skoolhoofde nie voldoende ondersteuning aan onderwysers verleen nie, is 'n gebrek aan opleiding in spesifiek onderwysbestuursaangeleenthede, want dit is algemene kennis dat skoolhoofde steeds weens hulle prestasies in die klaskamer tot skoolhoof bevorder word (vgl. 2.3.2). Ten opsigte van die ervaring van skoolhoofde is daar nie 'n saak uit te maak as redes vir nie-ondersteuning nie, want die ondersoek het getoon dat die skoolhoofde wat aan die navorsing deelgeneem het, ervare skoolhoofde was (vgl. 5.3.2.7).

Hierdie gebrek aan ondersteuning deur skoolhoofde het egter 'n rimpeleffek. Indien die Departement van Provinsiale Onderwys nie voldoende ondersteuning (vgl. 3.3.1) aan skole verskaf nie, kan skoolhoofde ook nie hulle onderwysers voldoende ondersteun nie. Die ontoereikende ondersteuning van skole deur die Departement van Provinsiale Onderwys het veral na vore getree met die inwerkingstelling van die UGO-kurrikulum en is daar tydens 'n nasionale nuuskonferensie op 6 Julie 2010 (Statement by the Minister of Basic Education, Motshega, 2010) beken dat die nodige bronne om die UGO-kurrikulum suksesvol deur te voer, nie beskikbaar was nie (vgl. 2.3.2 & 3.3.1).

Tweedens kan dit wees dat onderwysers voel dat daar nie genoegsame ondersteuning op sosiale en emosionele vlak aan hulle verleen word nie. Hierdie ondersteuning is nodig vir geborgenheid en kameraderie. Onderwysers kan soms eensaam en emosioneel kwesbaar voel as daar nie onderwysers in byvoorbeeld dieselfde graad en die skoolhoof is wat hulle oor sake van gemeenskaplike belang kan bystaan nie.

Derdens kan nie-ondersteuning ook toegeskryf word aan die ouerkomponent van die skole. 'n Algemeen aanvaarde feit is dat skole wat aan die navorsing deelgeneem het,

ouers het wie se geletterdheidsvlakke baie laag is en dat hulle as gevolg hiervan nie die leiding kan neem ten opsigte van die uitbouing van die skool nie. Alhoewel die ouerkomponent van die skool deur die Suid-Afrikaanse Skolewet die mandaat gegee is om die skool in samewerking met die skoolhoofde bestuur, hierdie pligte nie goed nagekom word nie (vgl. 3.3.1). Onderwysers mag van mening wees dat die ouers van die leerders nie skoolvergaderings bywoon en die skool gereeld besoek en uitvra oor hulle kinders se welstand nie. Die hulp van die ouers is veral nodig wanneer daar vorderings- en dissiplinêre probleme van leerders voorkom.

Daar word gevolglik volstaan daarmee dat diskrepancies tussen skoolhoofde en onderwysers se sienings rakende ondersteuning aan onderwysers bestaan.

- Kommunikasiekanale in skole ($d=0.57$ – medium verskil)

Ten opsigte van dié item is skoolhoofde ook van mening dat die kommunikasiekanale by hul skole in 'n mate toereikend is (gemiddelde= 3.24), terwyl onderwysers aangedui het dat die kommunikasiekanale in die skole in 'n klein mate nie toereikend is nie (gemiddelde = 2.82). Baie van die redes (gebreklike opleiding in onderwysbestuur; gebreklike hulpbronne) wat by die vorige item (ondersteuning van die skoolhoof), geopper is, kan ook hier van toepassing wees.

Ten opsigte van gebreklike opleiding in onderwysbestuur kan kommunikasieprobleme by skole toegeskryf word aan die feit dat die opleiding van die skoolhoof moontlik nie onderwysbestuuraspekte soos kommunikasievaardighede ingesluit het nie en hulle daarom nie daarvan bewus is dat hulle gereelde vergaderings met onderwysers moet hou nie. In die literatuur (vgl. 3.3.3) word kommunikasieprobleme toegeskryf aan eenrigtingkommunikasie wat by die skoolhoof voorkom. Ook kan 'n gebrek aan opleiding in onderwysbestuuraspekte as 'n rede aangevoer word waarom skoolhoofde nie van 'n verskeidenheid deelnemende bestuurstrategieë gebruik maak nie.

In sommige “township”- en landelike skole is die kommunikasiemiddele van die skool van so 'n ontoereikende aard dat daar byvoorbeeld by van die skole geen telefoon – en

faksverbinding is nie – slegs selfoonkommunikasie. Hierdie toedrag van sake kan bydra daartoe dat die skoolhoof nie op hoogte is van sake wat met die skool verband hou nie. Indien daar skrywes van die Departement van Basiese Onderwys kom, kan dit nie vinnig aan die skool gefaks word nie en daag dus laat daar op.

Ander bydraende faktore wat tot kommunikasieprobleme kan lei, is dat die skoolhoof onduidelike inligting aan onderwysers oordra (vgl. 3.3.3). As gevolg van moeilik verstaanbare beleide, dokumente en skrywes komende van die Departement van Basiese Onderwys, gebeur dit soms dat die skoolhoof self nie altyd seker is wat sommige van die inligting beteken nie en vertolk daarom die inligting verkeerd. Die gevaar bestaan dat die inligting wat aan die onderwysers oorgedra word, nie korrek is nie en deur die onderwysers beskou word as dat daar ontoereikende kommunikasiekanale in die skool bestaan. Hierdie ongunstige omstandighede waarin skoolhoofde hulle bevind, kan aanleiding gee daartoe dat onderwysers meen dat die kommunikasiekanale by skole nie na wense is nie.

- Bestuurstyl van die skoolhoof ($d = 0.51$ – medium verskil)

Ten opsigte van die bestuurstyl van skoolhoofde het hul eie bestuurstyl hoër geëvalueer as onderwysers (gemiddelde= 3.30). Die onderwysers het 'n laer evaluering aan die bestuurstyl van die skoolhoofde toegeken (gemiddelde= 2.97). Hierdie verskille kan toegeskryf word aan velerlei aspekte en word vervolgens in oënskou geneem.

In die literatuur (vgl. 3.3.5) word vermeld dat die skool uit 'n geordende struktuur waarbinne alle bestuurshandelinge plaasvind, bestaan. Indien daar probleme binne die skool ten opsigte van sleutelemente bestaan, neem weerstand toe. Aspekte wat as probleme in skole geïdentifiseer kan word, is byvoorbeeld dat die skoolhoof onbillik teenoor onderwysers optree met betrekking tot sake soos om van onderwysers te verwag om meer klasse as wat die onderwyser kan behartig, te onderrig. Oorvol klaskamers is 'n werklikheid in veral "township"- en landelike skole omdat die beheerliggaam, anders as voormalige model C-skole, dit nie kan bekostig om bykomstige onderwysers uit eie fondse te kan aanstel om die werkklas op onderwysers

te verlig nie. Alhoewel die oormatige werkklas op die onderwysers buite die beheer van die skoolhoof val, lê die onderwysers steeds die toedrag van sake voor die deur van die skoolhoof (vgl. 2.3.2 & 3.3.1).

Die voormelde sake kan ongesonde konflikvlakke tussen die skoolhoof en onderwyser teweegbring. Omdat die Departement van Provinsiale Onderwys van die skoolhoof verwag om die kurrikulum te implementeer en af te handel, is daar tye wanneer die skoolhoof geen ander keuse het nie as om op 'n outoritêre wyse van onderwysers te verwag om hulle deel te doen nie. Aan die ander kant kan 'n outoritêre bestuurstyl van die skoolhoof, soos reeds vermeld (vgl. item 16), ook toegeskryf word aan 'n gebrek aan opleiding in onderwysbestuursaspekte, soos konflikbestuur (vgl. 3.3.5).

Die literatuur (vgl. 3.3.5) dui onvoldoende beplanning ook aan as 'n rede waarom onderwysers meen dat die skoolhoof se bestuurstyl nie in orde is nie. Daar was egter nie vasgestel of die deelnemende skoolhoofde 'n strategiese plan vir hulle skole gehad het nie. Indien daar nie beplanning (of 'n strategiese beplanning) by die skool plaasvind nie, is die organisasie van die skool gewoonlik swak. Organisasie as bestuurstaak het te make met die aanstel van mense wat sekere funksies moet verrig. Indien die organisasie van die skool deurgaans swak is, kry onderwysers die gevoel dat hulle nie in sake van die skool geken word nie, wat daarop neerkom dat die skoolhoof sonder raadpleging met betrokkenes die skool bestuur. Al bogenoemde sake kan as redes aangevoer word waarom daar verskille bestaan tussen die siening van die skoolhoofde rakende hulle bestuurstyl en dié van die onderwysers ten opsigte daarvan.

- Hoe vorige veranderingsinisiatiewe hanteer is ($d = 0.53$ – medium verskil)

Ten opsigte van dié item is verskille ook tussen die evaluering van skoolhoofde (gemiddelde= 2.94) en onderwysers (gemiddelde=2.62) gevind op grond waarvan vorige verandering hanteer is. Aangesien die vier items nie as onafhanklik van mekaar bespreek kan word nie en saam deel uitmaak van die sistemiese faktore, is die aspekte wat onder die vorige items bespreek is, ook hier van toepassing.

In die literatuur word daarop gewys dat die veranderingsproses skipbreuk kan ly as die skoolhoof die vorige veranderingsproses nie suksesvol kon deurvoer nie, die vorige verandering tydelik en onvolledig was en die onderwyser liever van die verandering wil vergeet. Normaalweg lei dit tot weerstand teen verandering (vgl. 3.3.7). Indien die aspekte deur die onderwyser in herinnering geroep word, raak dit vir die skoolhoof 'n moeilike taak om die onderwyser daarvan te oortuig dat die huidige verandering suksesvol deurgevoer sal word.

As voorbeeld in skole kan na die inwerkingstelling van die UGO-kurrikulum verwys word. Die implementering daarvan was moeitevol en die onderwysers wat in die klaskamer staan, het die meeste onder 'n hewige administratiewe werkklas gely wat min bygedra het tot die verbetering van leerders se lees- en wiskundige vaardighede en normaalweg gelei het tot psigiese weerstand (vgl. 2.3.2). Onderwysers twyfel nou oor die CAPS-program wat inwerking gestel word omdat die vorige veranderingsinisiatiewe min vrugte afgewerp het (Potgieter, 2011).

- Sintese ten opsigte van die sistemiese faktore

Uit voorafgaande kan gesintetiseer word dat daar verskille tussen skoolhoofde en die onderwysers bestaan ten opsigte van die sistemiese faktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering. Die meeste oorsake van die verskille kan toegeskryf word aan die omgewing waarin die skool geleë is en die hoë armoede- en ongeletterdheidsvlakke van die gemeenskap wat dan ook na die skool oorspoel. Weens genoemde omstandighede raak dit vir die skoolhoof 'n moeisame taak om die skool professioneel goed te bestuur en kan dit tot interne weerstand teen enige veranderingsaksie lei.

Die ongunstige omstandighede waarin skoolhoofde hulle bevind, maak dit vir hulle moeilik om die veranderingsinisiatiewe wat deur die Departement van Basiese Onderwys ingestel word, suksesvol te implementeer. Die oplossings vir die omstandighede by die skool lê meestal buite die beheer van die skoolhoof; oplossings moet dus op provinsiale en nasionale vlak gevind word. Daar is egter aspekte soos

opleiding in onderwysbestuursaangeleenthede soos kennis van bestuurstyle en konflikbestuur wat die skoolhoof self kan hanteer.

5.4.2. Verskille tussen die skoolhoofde en onderwysers ten opsigte van items wat verband hou met omgewingsfaktore

In dié afdeling is die skoolhoofde en onderwysers se menings getoets aangaande die omgewingsfaktore wat aanleiding kan gee tot weerstand teen verandering. Slegs die items met 'n d-waarde van ≥ 0.5 is bespreek, en moontlike verklarings is vir die verskille gegee.

Tabel 5.17 Verskille tussen die skoolhoofde en onderwysers ten opsigte van items wat verband hou met omgewingsfaktore

Item no.	Itembeskrywing	Gemiddeldes		Standaardafwyking		t	p	d
		Skool hoof \bar{X}_1	Onderwyser \bar{X}_2	Skool hoof	Onderwyser			
23.	Are your cultural values threatened when change is introduced?	1.52	1.76	0.67	0.52	2.41	0.02	0.36
24	Are you afraid of being a failure when new technology (such as computers) is used?	1.40	2.08	0.72	0.44	7.77	0.00	0.98***
25	Are you afraid that your social relationships will be broken up during the change?	3.60	2.82	0.59	0.37	-8.69	0.00	1.28***
26	Is the existence of factions (opposing group of teachers) in the school a threat to you?	1.71	1.79	0.86	0.43	0.93	0.36	0.11
27.	Is there favouritism by your principal to certain teachers?	1.63	1.85	0.91	0.44	1.79	0.08	0.24
28.	Are your ideas acknowledged by your principal?	2.10	1.96	0.79	0.41	-0.81	0.42	0.11

0.2 ~ prakties nie-betekenisvolle of klein verskil *

0.5 ~ prakties sigbare of medium verskil **

0.8 ~ prakties betekenisvolle of groot verskil ***

In Tabel 5.17 is twee (2) items geïdentifiseer wat betekenisvolle verskille ($d \geq 0.5$) tussen skoolhoofde en onderwysers getoon het. Hierdie items behels die volgende:

- Vrees om 'n mislukking te wees wanneer nuwe tegnologie aangewend word
($d = 0.98$ – groot verskil)

Dit blyk dat skoolhoofde in 'n geringer mate vrees (gemiddelde = 1.40) openbaar om met nuwe tegnologie te werk as wat by onderwysers die geval is (gemiddelde = 2.08). In die vorige bevinding (vgl. Tabelle 5.4 & 5.10 – item 24) is vermeld dat skoolhoofde en onderwysers in geen mate nie tot in 'n mindere mate vrees om met nuwe tegnologie te werk. Hier kry die bevinding 'n verdere dimensie waar aangedui word dat verskille tussen die skoolhoofde en onderwysers waargeneem is ten opsigte van die vrees vir nuwe tegnologie.

In die literatuur (vgl. 3.4.2) is aangetoon dat die ouer persone in die onderwys vrees om met nuwe tegnologie te werk wat 'n teenstrydigheid is (vgl. 5.3.3.2). Die rede vir die verskille tussen skoolhoofde en onderwysers rakende die vrees om met nuwe tegnologie te werk, kan aan verskeie faktore toegeskryf word. Skoolhoofde het moontlik makliker toegang tot die gebruik van rekenaars as wat die geval by die onderwysers is. Daar is byvoorbeeld 'n rekenaar in die skoolhoof se kantoor waarop hy of sy daaglik kan werk. Aangesien die Departement van Basiese Onderwys van die skoolhoof verwag om inligting van die skool elektronies te stuur, is hy of sy genoodsaak om bedrewe te raak ten opsigte van die gebruik van die rekenaar. Ook kan daar van die skoolhoof verwag word om byvoorbeeld gereeld aanbiedings by vergaderings voor te dra met behulp van die rekenaar.

Die onderwysers, hierteenoor, kan egter moontlik minder toegang hê omdat die fasiliteite bloot nie by die skool beskikbaar is nie. Die afleiding wat gemaak word, is dat daar in die skole waar die navorsing gedoen is, min onderwysers is wat toegang tot 'n rekenaar het, vandaar die vrees om met nuwe tegnologie te moet werk.

- Vrees dat hulle sosiale verhoudings versteur kan raak ($d = 1.28$ - groot verskil)

By dié item blyk dit dat die skoolhoofde (gemiddelde= 3.60) se vrees dat sosiale verhoudings weens die verandering skipbreuk gaan ly, groter as dié van die onderwysers is (gemiddelde= 2.82).

Die vrees word ook uit die literatuur (vgl. 3.4.1) gerapporteer dat mense gebonde voel tot andere wat glo aan die ou manier van dinge doen en wat ook makliker verstaanbaar is. Die terugdeinsing vir die “nuwe” is moeilik hanteerbaar en dui daarop dat weerstand teen verandering verwag kan word. Die feit dat skoolhoofde se vrees dat hulle sosiale verhoudings versteur kan raak, groter is as dié van onderwysers kan waarskynlik toegeskryf word aan die feit dat skoolhoofde meestal ongewilde besluite moet neem.

Indien daar van owerheidsweë druk op skoolhoofde geplaas word om veranderingsinisiatiewe deur te voer kan dit gebeur dat kollegas wat nie met die verandering wil saamwerk nie, gedwing moet word om dit wel te doen. Hierdie toedrag van sake kan lei tot ongesonde konflikvlakke wat weer 'n strieming op die sosiale verhoudings wat skoolhoofde met onderwysers opgebou het, plaas.

- Sintese ten opsigte van omgewingsfaktore

Uit die voormelde inligting is gevind dat die skoolhoofde ten opsigte van die aanwending van tegnologie minder vrees openbaar as onderwysers. Hierdie bevinding kan toegeskryf word aan die feit dat skoolhoofde makliker toegang tot die tegnologie het. Ook kan onderwysers se vrees vir die tegnologie aan min of geen blootstelling aan die tegnologie nie, toegeskryf word.

Ook is gevind dat skoolhoofde se vrees dat hul sosiale verhoudings versteur kan raak, groter is as dié van onderwysers. Die bevinding kan toegeskryf word aan die feit dat die skoolhoof die bestuurder van die skool is wat die beleid van die Departement van Basiese Onderwys moet uitvoer. Sou onderwysers, wat skoolhoofde se seniors insluit, teenkanting bied teen die veranderingsinisiatiewe van die Departement van Basiese Onderwys, sou konflik tussen die skoolhoof en die onderwyser kon ontstaan. Die vrees

wat die skoolhoofde het dat hul sosiale verhoudings versteur kan raak, kan aan dié werklikheid in skole toegeskryf word.

5.4.3 Verskille tussen die skoolhoofde en onderwysers ten opsigte van items wat verband hou met persoonlikheidsfaktore.

Vervolgens word die persoonlikheidsfaktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering aan die hand van faktoritems ondersoek. Die rede is om te kan vasstel of daar verskille bestaan tussen die skoolhoof en die onderwysers ten opsigte van die faktoritems. Moontlike redes vir die verskille word verstrekk.

Tabel 5.18 Verskille tussen die skoolhoofde en die onderwysers ten opsigte van items wat verband hou met persoonlikheidsfaktore.

Item no.	Itembeskrywing	Gemiddeldes		Standaardafwyking		t	p	d
		Skool hoof \bar{X}_1	Onderwyser \bar{X}_2	Skool hoof	Onderwyser			
29	Do you protect your own interests when change is introduced?	2.02	2.03	1.14	0.43	0.07	0.95	0.01
30	Do you deal with your emotions when change is introduced?	1.94	2.45	0.99	0.39	3.77	0.00	0.51**
31	Do you like the status quo (existing order) at your school?	2.84	2.83	1.03	0.44	-0.05	0.96	0.01
32	Are you sceptical about the change at your school?	1.42	1.95	0.79	0.42	4.44	0.00	0.56**
33	Are you intolerant of the change at your school?	3.49	1.96	0.79	0.39	-13.81	0.00	1.94**
34	Are you afraid of losing your job when change is introduced at your school?	1.59	1.90	0.84	0.44	2.77	0.01	0.37
35	Are you afraid of the unknown when change is introduced at your school?	1.60	1.98	0.79	0.44	3.88	0.00	0.52**
36	Are you willing to give up own views for the sake of the change process?	1.90	2.16	0.98	0.46	2.48	0.02	0.31
37	Do you fear that your previous work will be of no use when change is introduced at your school?	2.72	2.56	1.09	0.36	-1.07	2.91	0.14
38	Are you satisfied with the training you received in the past?	3.14	2.99	0.85	0.36	-1.64	0.11	0.20
39	Are you afraid of being unacceptable to your seniors when new ways of doing your work, are introduced during change?	2.94	2.81	0.83	0.38	-1.12	0.27	0.15

0.2 ~ prakties nie-betekenisvolle of klein verskil *

0.5 ~ prakties sigbare of medium verskil **

0.8 ~ prakties betekenisvolle of groot verskil ***

- Hantering van emosies (d= 0.51- medium verskil)

By dié item is gevind dat skoolhoofde in 'n geringer mate (gemiddelde= 1.94) hulle emosies in toom kan hou as waartoe onderwysers in staat is (gemiddelde= 2.45). Die bevinding kan toegeskryf word aan die feit dat skoolhoofde aan die voerpunt van verandering moet staan en die Departement van Basiese Onderwys van die skoolhoof verwag om die verandering deur te voer. Indien daar onderwysers is wat nie wil saamwerk nie, kan die skoolhoof emosionele uitbarstings hê wat tekenend is daarvan dat hy/sy nie emosioneel toegerus is om die verandering te hanteer nie. Hierdie aspek kan ook toegeskryf word aan 'n gebrek aan opleiding van onderwysbestuur-aangeleenthede, soos die hantering van emosies.

Laasgenoemde word in die literatuur (vgl. 3.5.1) gestaaf dat onderwysers dikwels die verandering verstaan, maar emosioneel nie toegerus is om die verandering te hanteer nie. Hierdie aspek sluit ten nouste aan by die feit dat die skoolhoofde vrees dat hul sosiale verhoudings versteur kan raak weens die feit dat hulle nie hulle emosies in toom kan hou nie.

- Deur skepties te staan teenoor die verandering ($d = 0.56$ - medium verskil)

Ten opsigte van dié item blyk dit dat onderwysers in 'n groter mate skepties staan (gemiddelde = 1.95) teenoor die veranderingsproses as die skoolhoofde (gemiddelde= 1.42). Hiermee kan gesê word dat alhoewel die onderwysers verandering in 'n positiewe lig sien (vgl. 5.3.3.7), daar tog twyfel bestaan en hulle nie ten volle oortuig is daarvan dat die aspek, naamlik verandering, die beste opsie is om te oorweeg nie.

Soos reeds in die vorige paragrafe vermeld is, kan onderwysers skepties staan teenoor die verandering, veral wanneer vorige verandering misluk het en op 'n onbekwame wyse hanteer is. Ook kan hulle veral skepties staan teenoor verandering wanneer dit dieselfde persoon is wat die nuwe verandering moet bestuur.

- Deur onverdraagsaam te wees tydens die verandering ($d= 1.94$ - groot verskil)
- Skoolhoofde (gemiddelde= 3.49) blyk in 'n groter mate tydens verandering onverdraagsaam te wees as wat die geval is by onderwysers (gemiddelde= 1.96).

Hierdie bevinding kan in verband gebring word met dit wat reeds gesê is (vgl. 5.4.1.2), naamlik dat die skoolhoof die persoon is van wie die Departement van Basiese Onderwys verwag om die verandering in werking te stel. Sou daar teenkanting en skepsis by die onderwysers voorkom, kan onderwysers die afkeer deur die skoolhoof van genoemde gedrag as onverdraagsaamheid beskou.

In die literatuur (vgl. 3.5.4) word melding gemaak van verskille in onderwysers se eienskappe wat tydens die verandering na vore tree, naamlik diegene wat binne 'n struktuur of raamwerk moet werk, en dié wat sonder 'n struktuur kan werk. Indien die skoolhoof nie kennis dra van onderwysers by die skool se verskillende eienskappe nie, kan hy of sy ook onverdraagsaam teenoor hulle optree. Voorts kan die onverdraagsaamheid ook toegeskryf word aan gebrekkige onderwysbestuur-aangeleenthede soos verdraagsaamheid teenoor personeel.

- Vrees vir die onbekende ($d = 0.52$ - medium verskil)

Uit Tabel 5.18 blyk dit dat die onderwysers 'n groter mate (gemiddelde = 1.98) van vrees vir die onbekende openbaar, as wat die geval by die skoolhoofde is (gemiddelde = 1.60) wanneer verandering ingestel word.

Hierdie bevinding word ook deur die literatuur (vgl. 3.5.5) gestaaf. Omdat verandering iets nuuts kan beteken, word verandering as 'n bedreiging beskou omdat die verlies van die bekende en betroubare ongemak veroorsaak wat aanleiding kan gee tot angs. Een van die hoofredes wat aan die onderwysers se vrees toegeskryf kan word, is die vrees vir werkverlies. Daar kan byvoorbeeld moontlik personeel wees wat nog nie permanent in die onderwys aangestel is nie en dan vrees dat hulle hul werk weens die verandering kan verloor.

- Sintese ten opsigte van persoonlikheidsfaktore

Gesien in die lig van die voorafgaande kan die afleiding gemaak word dat die skoolhoofde in 'n geringer mate as die onderwysers hulle emosies in toom kan hou en ook meer onverdraagsaam teenoor die verloop van die veranderingsproses optree. Die

bevinding hou grootliks verband met die feit dat skoolhoofde aan die stuur van sake, soos verandering staan, en deur die werkgewer, die Departement van Basiese Onderwys, gedwing word om die beste van die verandering te maak.

Die onderwysers, aan die ander kant, het vrees getoon ten opsigte van werksverlies en het skepties gestaan teenoor die verandering – hulle het dit nie as heilsaam vir hulle beroep beskou nie. Hierdie vrees kan moontlik eg wees omdat die moontlikheid bestaan dat hulle vorige ervaring met verandering nie na wense hanteer is nie, en tot werksverlies gelei het.

5.4.4 Verskille tussen die skoolhoofde en onderwysers ten opsigte van items wat verband hou met prosesfaktore

Vervolgens is dié items wat verband hou met prosesfaktore uitgelig en met 'n bespreking belig. Ook hier is verskille tussen skoolhoofde en onderwysers ondersoek en 'n verklaring vir die verskille gegee.

Tabel 5.19 Verskille tussen die skoolhoofde en onderwysers ten opsigte van items wat verband hou met prosesfaktore

Item no.	Itembeskrywing	Gemiddeldes		Standaardafwyking		t	p	d
		Skool hoof	Onder wyser	Skool hoof	Onder wyser			
40.	Do you experience a loss of personal choice when change is introduced at your school?	1.70	1.95	0.75	0.38	2.95	0.04	0.39
41.	Do you experience a loss of your personal values when change is introduced at your school?	1.62	1.88	0.89	0.43	2.72	0.10	0.37
42.	Are the facilities at your school sufficient?	2.50	2.40	0.98	0.55	-0.37	0.71	0.05
43.	Are there sufficient resources at your school?	2.39	2.41	0.97	0.53	0.20	0.84	0.02
44.	Is there overcrowding of classes at your school?	2.90	2.90	1.04	0.59	0.66	0.52	0.08
45.	Do you lack knowledge of the change at your school?	1.70	2.09	0.89	0.39	3.47	0.00	0.45
46.	Are you sure that the knowledge you have is sufficient to cope with the change at your school?	3.12	2.83	0.73	0.33	-2.77	0.01	0.39
47.	Are you sure that the skills you have are sufficient to cope with change at your school?	3.27	2.91	0.67	0.34	-3.82	0.00	0.54**
48.	Do you doubt your own abilities to cope with change at your school?	1.80	1.87	1.00	0.41	0.55	0.58	0.07
49.	Is the in-service-training you received enough to cope with change at your school?	2.63	2.52	0.77	0.36	-1.11	0.27	0.15
50.	Do you put pressure on your teachers to execute inappropriate actions for change?	1.94	1.96	1.04	0.41	0.14	0.89	0.02
51.	Do the directions of the change process change at your school?	2.45	2.28	0.71	0.33	-1.75	0.09	0.25
52.	Are the objectives of the change process in conflict with one another at your school?	1.81	2.02	0.74	0.41	2.27	0.03	0.28

0.2 ~ prakties nie-betekenisvolle of klein verskil *

0.5 ~ prakties sigbare of medium verskil **

0.8 ~ prakties betekenisvolle of groot verskil ***

By die prosesfaktore is slegs een item (item 47: *Are you sure that the skills you have are sufficient to cope with change at your school?*) aangedui as een waar daar 'n prakties betekenisvolle verskil ($d=0.54$) tussen die skoolhoofde en onderwysers se gemiddeldes voorgekom het. Hierdie item word gevolglik geanaliseer en met 'n berekening opgevolg.

- Vaardighede om die verandering te hanteer ($d=0.54$ – medium effek)

Die skoolhoofde het aangedui dat hulle in 'n mate en in 'n groot mate (gemiddelde= 3.27) seker is dat die vaardighede waaroor hulle beskik, voldoende sal wees om verandering te hanteer, terwyl die onderwysers in 'n mindere mate (gemiddelde= 2.91) seker was dat hulle verandering met hulle bestaande vaardighede sal kan hanteer. Die voorgenoemde kan ook vergelyk word met wat vroeër gesê is (vgl. Tabel 5.17; item 24), naamlik dat skoolhoofde die meeste blootstelling kry aan opleiding en toerusting wat met die verandering te make het. Die feit dat onderwysers minder opgewasse voel, kan toegeskryf word aan 'n gebrek aan blootstelling aan toerusting soos rekenaars wat moontlik met die verandering in verband staan.

Aan die ander kant word uit die literatuur (vgl. 3.5.7) gerapporteer dat personeel soos onderwysers van mening is dat hul vaardighede as voldoende beskou kan word en hulle nie gretig is om verder te studeer en aan opleidingskursusse deel te neem nie. Hierdie toedrag van sake kan toegeskryf word aan die feit dat onderwysers die verandering as 'n bedreiging van bepaalde vaardighede wat in die verlede met moeite bekom is, beskou, en daarom nie kans sien daarvoor om verder te studeer nie. Ander redes kan wees dat die onderwysers oorlaai is met skoolwerk en nie nog bykomende werk wil/kan aanvaar nie. 'n Aansporingstelsel bestaan moontlik ook nie om onderwysers aan te moedig om hulle vaardighede te verbeter nie.

- Sintese ten opsigte van prosesfaktore

Uit voormelde inligting kan die afleiding gemaak word dat skoolhoofde hulle in 'n mate tot in 'n groot mate bevoeg ag om die verandering met hul bestaande vaardighede te kan hanteer. Soos reeds gemeld, kan die mening toegeskryf word aan hul meerdere blootstelling aan sake wat verband hou met die verandering.

Die onderwysers, daarenteen, voel in 'n mate bevoeg om met die verandering te kan omgaan. Die bevinding kan deels toegeskryf word aan hulle gebrekkige blootstelling aan sake wat met die verandering te make het en ook daaraan dat hulle weerstandig is

om nuwe vaardighede aangaande verandering aan te leer, aangesien, volgens hulle, die verandering 'n bedreiging vir hulle inhou. Verder, omdat onderwysers te oorlaai is met skoolwerk en daar nie aansporingsmoontlikhede vir die opofferings bestaan nie, tree hulle weerstandig op.

5.4.5 Verskille tussen die skoolhoofde en onderwysers ten opsigte van items wat verband hou met werksfaktore

Vervolgens word die verskille tussen skoolhoofde en onderwysers ten opsigte van items wat verband hou met werksfaktore, onder die vergrootglas geplaas.

Tabel 5.20 **Verskille tussen skoolhoofde en onderwysers ten opsigte van items wat verband hou met werksfaktore**

Item no.	Itembeskrywing	Gemiddeldes		Standaardafwyking		t	p	d
		Skool hoof	Onder wyser	Skool hoof	Onder wyser			
53	Is your remuneration sufficient?	2.14	2.21	0.96	0.43	0.69	0.49	0.08
54	Are you overloaded with work at your school?	2.83	2.65	1.03	0.45	-1.34	0.18	0.17
55	Do you experience a loss of authority when change is introduced at your school?	1.83	2.02	0.88	0.38	1.72	0.09	0.21
56	Do you experience a loss of status when change is introduced at your school?	1.60	1.87	0.40	0.79	3.00	0.00	0.38
57	Do you experience a loss of security when change is introduced at your school?	1.66	1.94	0.71	0.42	3.23	0.00	0.40
58	Does your peer group influence you when change is introduced at your school?	1.80	1.83	0.87	0.40	0.25	0.01	0.03
59	Is there unhealthy competition amongst you and colleagues when change is introduced at your school?	1.83	1.88	0.81	0.47	2.39	0.02	0.32
60	Do you experience intrapersonal conflict (conflict within yourself) when change is introduced at your school?	1.60	1.86	0.75	0.39	2.84	0.01	0.35
61	Do you experience inter-role conflict (conflict with others) when change is introduced at your school?	1.90	1.91	0.75	0.40	0.65	0.52	0.08

0.2 ~ prakties nie-betekenisvolle of klein verskil *

0.5 ~ prakties sigbare of medium verskil **

0.8 ~ prakties betekenisvolle of groot verskil ***

By die items wat met werksfaktore verband hou wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering het geen prakties betekenisvolle verskille tussen skoolhoofde en onderwysers voorgekom nie. As gevolg hiervan word geen verdere bespreking hieroor gevoer nie.

5.4.6 Verskille tussen die skoolhoofde en onderwysers ten opsigte van items wat verband hou met bestuursfaktore

Ten slotte is die bestuursfaktore in oënskou geneem om vas te stel of prakties betekenisvolle verskille ten opsigte van die items tussen die skoolhoof en die onderwysers voorgekom het.

Tabel 5.21 Verskille tussen die skoolhoofde en onderwysers ten opsigte van items wat verband hou met bestuursfaktore

Item no.	Itembeskrywing	Gemiddeldes		Standaardafwyking		t	p	d
		Skool hoof \bar{X}_1	Onder wyser \bar{X}_2	Skool hoof	Onder wyser			
62	Do you experience a loss of power when change is introduced at your school?	1.56	1.78	0.75	0.39	2.40	0.02	0.29
63	Do you experience a loss of autonomy when change is introduced at your school?	1.55	1.79	0.73	0.36	2.76	0.01	0.33
64	Is the organisational culture at your school a bureaucratic one?	1.90	2.14	0.88	0.42	2.07	0.04	0.28
65	Do you have a hidden agenda with the change at your school?	1.31	1.76	0.66	0.48	5.54	0.00	0.68**
66	Do you allow teachers to take part in the change initiatives at your school?	3.32	2.71	0.91	0.42	-5.18	0.00	0.66**
67	Is there a clash between your values and the change initiatives at your school?	1.90	1.94	0.94	0.34	0.49	0.63	0.06
68	Do you listen to your teachers when they propose something?	3.49	2.95	0.79	0.44	-4.86	0.00	0.69**

0.2 ~ prakties nie-betekenisvolle of klein verskil *

0.5 ~ prakties sigbare of medium verskil **

0.8 ~ prakties betekenisvolle of groot verskil ***

Drie items is ten opsigte van die bestuursfaktore geïdentifiseer waar daar prakties betekenisvolle verskille ($d \geq 0.50$) tussen die skoolhoofde en onderwysers voorgekom het. Hierdie items word vervolgens aan die orde gestel:

- Verskuilde agenda met die verandering ($d=0.68$ – medium verskil)

By hierdie item het dit geblyk dat die skoolhoofde in geen mate nie tot in 'n mindere mate 'n verskuilde agenda het met die verandering (gemiddelde= 1.31) terwyl die onderwysers (gemiddelde= 1.76) van mening was dat die skoolhoofde tog in 'n meerdere mate 'n verskuilde agenda met die verandering het.

In die literatuur (vgl. 3.6.3) word daarop gewys dat met die instel van verandering die element van wantroue altyd teenwoordig is. Aangesien die verandering met die werk van die onderwysers te make het, word daar gesinspeel dat die eintlike rede vir die verandering maar daaroor gaan om werk te besnoei en onderwysers as oortollig te laat verklaar. Hierdie wantroue kan verklaar waarom die onderwysers, wat by die navorsing betrek was, die mening toegedaan was dat die skoolhoof in 'n groot mate 'n verskuilde agenda met die verandering het.

- Deelname van onderwysers aan die veranderingsinisiatiewe ($d = 0.66$ – medium effek)

Ten opsigte van dié item, het skoolhoofde aangetoon dat hulle in 'n mate tot in 'n groot mate (gemiddelde= 3.32) toelaat dat onderwysers aan die veranderingsproses deelneem, terwyl onderwysers meen dat hulle in 'n mindere mate tot in 'n mate (gemiddelde= 2.71) toegelaat word om aan die verandering deel te neem. Hierdie verskille kan weereens toegeskryf word aan gebrekkige bestuursvaardighede. As gevolg van die gebrek vertolk die skoolhoofde die onderwysers se optrede verkeerd asof hulle tevrede is met hoe die verandering bestuur word.

In die literatuur (vgl. 3.6.4) word aangetoon dat verandering wat op 'n burokratiese wyse afgedwing word wat oor die eienskap beskik dat dit onvermydelik tot weerstand sal lei.

Ook kan dit aanleiding gee daartoe dat daar by die onderwysers 'n gevoel van eienaarskap van die verandering ontbreek.

- Luistervaardighede van die skoolhoof (d= 0.69 medium effek)

Ten opsigte van die luistervaardighede van die skoolhoof het dit geblyk dat die skoolhoofde van mening is dat hulle in 'n mate tot in 'n groot mate (gemiddelde= 3.49) na die onderwysers luister. Hierdie mening word egter nie so ruim deur die onderwysers gedeel nie, en hulle is van mening dat skoolhoofde in 'n mate (gemiddelde= 2.95) na hulle luister.

In die literatuur (vgl. 3.6.4) word 'n gebrek aan luistervaardighede na verwys as die ignorering van die voorstelle van onderwysers en die afskiet van menings as dat dit nie uitvoerbaar sal wees nie. Hiermee word die persepsie geskep dat die skoolhoof alles weet en iemand anders, soos die onderwyser, niks nie of minder weet. Daar is reeds in die vorige paragrawe melding gemaak daarvan dat skoolhoofde minder ondersteuning verleen, die kommunikasiekanale nie heeltemal oop is nie en die bestuurstyl van die skoolhoof nie na wense is nie. Al genoemde aspekte gaan gepaard met die swak luistervaardighede, wat 'n aanduiding is daarvan dat die skoolhoofde nie hulle skole na wense bestuur nie.

- Sintese ten opsigte van bestuursfaktore

Ten opsigte van die voorafgaande items, naamlik verskuilde agenda van die skoolhoof, deelname van onderwysers aan die verandering en luistervaardighede van die skoolhoof, blyk dit dat daar verskille tussen die skoolhoof en die onderwyser bestaan. Die skoolhoof is van mening dat hy of sy in 'n mate tot in 'n groot mate aan die bestuursvaardighede voldoen. Die onderwyser, daarenteen, is dit nie so eens hiermee nie en meen dat die skoolhoof in 'n mindere mate tot in 'n mate aan die bestuursvaardighede voldoen.

Hierdie diskrepancies kan aan min opleiding in bestuursvaardighede toegeskryf word want, alhoewel die biografiese data van die skoolhoofde aangedui het dat hulle ervare

skoolhoofde is en redelik tot goed gekwalifiseer is, daar nie met sekerheid gepostuleer kan word dat hierdie aspekte alleen sal bydra tot effektiewe onderwysbestuur nie.

Vervolgens word die verband tussen biografiese veranderlikes en die faktore wat 'n rol speel by weerstand teen verandering bespreek.

5.5 DIE VERBAND TUSSEN BIOGRAFIESE VERANDERLIKES EN DIE FAKTORE WAT 'N ROL SPEEL BY WEERSTAND TEEN VERANDERING: KWANTITATIEWE DATA

5.5.1 Die verband tussen geslag en die faktore wat 'n rol speel by weerstand teen verandering

Tabel 5.22 Die verband tussen geslag en die faktore wat 'n rol speel by weerstand teen verandering

Faktore	Geslag	\bar{X}		Standaardafwyking		p-waardes		d-waardes	
		Skool hoof	Onder wyser	Skool hoof	Onder wyser	Skool hoof	Onder wyser	Skool hoof	Onder wyser
Sistemies	Vroulik	2.91	2.70	0.42	0.51	0.53	0.27	0.17	0.10
	Manlik	2.98	2.70	0.39	0.50				
Omgewing	Vroulik	1.90	2.02	0.40	0.56	0.38	0.67	0.23	0.03
	Manlik	2.00	2.00	0.46	0.52				
Persoonlikheid	Vroulik	2.10	2.31	0.41	0.49	0.50	0.30	0.20	0.20
	Manlik	2.20	2.23	0.47	0.48				
Proses	Vroulik	2.30	2.33	0.32	0.43	0.81	0.24	0.10	0.20
	Manlik	2.30	2.30	0.40	0.39				
Werk	Vroulik	1.74	2.03	0.49	0.59	0.18	0.10	0.34	0.13
	Manlik	1.94	1.95	0.58	0.56				
Bestuur	Vroulik	2.10	2.20	0.42	0.52	0.42	0.08	0.22	0.13
	Manlik	2.20	2.10	0.44	0.50				

0.2 ~ prakties nie-betekenisvolle of klein verskil *

0.5 ~ prakties sigbare of medium verskil **

0.8 ~ prakties betekenisvolle of groot verskil ***

Geen prakties betekenisvolle verskille is tussen die manlike en vroulike deelnemers gevind ten opsigte van die faktore wat 'n rol speel by weerstand teen verandering nie. Om hierdie rede is daar nie 'n verdere bespreking gevoer oor die verband tussen geslag en faktore wat 'n rol speel by weerstand teen verandering nie.

5.5.2 Die verband tussen die ligging van die skool en die faktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering

Ten opsigte van die ligging van die skool (dorp of “township”) is daar een faktor (proses) wat ’n prakties betekenisvolle verskil getoon het en wat vervolgens verder bespreek sal word:

Tabel 5.23 Ligging van die skool en die verband daarvan met weerstand teen verandering

Faktore	Ligging	\bar{X}		Standaardafwyking		p-waardes		d-waardes	
		Skool hoof	Onder wyser	Skool hoof	Onder wyser	Skool hoof	Onder wyser	Skool hoof	Onder wyser
Sistemies	Town	3.00	2.80	0.40	0.44	0.49	0.00	0.18	0.31
	Town-ship	2.94	2.66	0.41	0.52				
Omgewing	Town	1.94	2.08	0.36	0.55	0.28	0.16	0.26	0.12
	Town-ship	2.10	2.01	0.55	0.56				
Persoonlikheid	Town	2.12	2.37	0.47	0.43	0.90	0.01	0.10	0.20
	Town-ship	2.10	2.27	0.47	0.53				
Proses	Town	2.43	2.40	0.38	0.38	0.10	0.00	0.50	0.23
	Town-ship	2.30	2.29	0.36	0.44				
Werk	Town	1.92	2.09	0.67	0.59	0.91	0.02	0.03	0.20
	Town-ship	1.91	1.97	0.53	0.56				
Bestuur	Town	2.17	2.21	0.55	0.49	0.85	0.01	0.05	0.20
	Town-ship	2.14	2.10	0.40	0.55				

0.2 ~ prakties nie-betekenisvolle of klein verskil *

0.5 ~ prakties sigbare of medium verskil **

0.8 ~ prakties betekenisvolle of groot verskil ***

- Ligging van die skool en prosesfaktore (d= 0.50– medium effek)

Ten opsigte van veral “township”- en landelike skole wat die meerderheid (vgl. 5.2.3) van die respondente uitgemaak het, is bevind dat skoolhoofde (gemiddelde = 2.43) vir dorpskole met medium effek sekerder is dat die prosesfaktore in orde by hulle skole is as “township” skole (gemiddelde = 2.30).

In die literatuur (vgl. 3.7) word die prosesfaktore beskou as daardie faktore wat te make het met aspekte van verandering soos kapasiteit, kennis en infrastruktuur om die verandering suksesvol te implementeer. Die items by prosesfaktore wat geïdentifiseer is

as dat dit in 'n geringe mate in orde vir verandering is, sluit indiensopleiding van onderwysers, hulpbronne en die fasiliteite by die skole in.

Uit die voormelde inligting is dit duidelik dat die haglike omstandighede waarin "township"- en landelike skole hulle voor 1994 bevind het, nog steeds aan die orde van die dag is. Hierdie ongunstige omstandighede by die skole maak dit vir skoolhoofde feitlik onmoontlik om vernuwing teweeg te bring.

5.5.3 Die verband tussen ras en die verskillende faktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering

Ten einde die verwantskap tussen ras en die verskillende faktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering te bepaal is analise van variansies (ANOVA'S) uitgevoer.

5.5.3.1 Die verband tussen die ras van die skoolhoof en die faktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering

Vervolgens is die data ontleed en met 'n bespreking opgevolg.

Tabel 5.24 Ras van die skoolhoof en die verband daarvan met weerstand teen verandering

Faktore	Ras	\bar{X}	Standaard afwyking	p-waarde	Effekgrootte (d-waardes)		
					Swart met wit	Swart met bruin	Wit met bruin
Sistemies	Swart	2.90	0.39	0.22	0.67**	0.29	0.37
	Wit	3.12	0.37				
	Bruin	2.97	0.40				
Omgewing	Swart	2.10	0.50	0.35	0.15	0.34	0.23
	Wit	2.00	0.43				
	Bruin	1.90	0.39				
Proses	Swart	2.10	0.51	0.71	0.74**	0.62**	0.05
	Wit	2.04	0.44				
	Bruin	2.20	0.44				
Persoonlikheid	Swart	2.10	0.51	0.05	0.12	0.14	0.29
	Wit	2.04	0.44				
	Bruin	2.20	0.44				
Werk	Swart	2.13	0.34	0.40	0.37	0.03	0.35
	Wit	2.30	0.32				
	Bruin	2.40	0.38				
Bestuur	Swart	1.82	0.39	0.06	0.77**	0.00	0.77**
	Wit	2.10	0.44				
	Bruin	1.84	0.41				

0.2 ~ prakties nie-betekenisvolle of klein verskil *

0.5 ~ prakties sigbare of medium verskil **

0.8 ~ prakties betekenisvolle of groot verskil ***

Ten opsigte van die ras van die skoolhoof is betekenisvolle verskille ($d \geq 0.5$) gevind. Ten eerste kon prakties sigbare tot prakties betekenisvolle verskille ($d \geq 0.5$) gevind word tussen swart en wit skoolhoofde met betrekking tot die sistemiese, proses- en bestuursfaktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering. Tweedens kon 'n prakties sigbare verskil ($d \geq 0.5$) gevind word tussen swart en bruin skoolhoofde met betrekking tot prosesfaktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering. Laastens is 'n prakties betekenisvolle verskil ($d \geq 0.5$) gevind tussen wit en bruin skoolhoofde met betrekking tot bestuursfaktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering.

In die literatuur (vgl. 2.3.2) is gevind dat die swak fisiese fasiliteite, gebrekkige infrastruktuur ensovoorts steeds na 1994 by bruin en swart skole bestaan. Kortliks kom dit daarop neer dat die verskille wat gevind is ten opsigte van die skoolhoofde met betrekking tot ras nie toegeskryf kan word daaraan dat 'n skoolhoof wat afkomstig is van 'n bepaalde ras, skole beter of swakker bestuur nie. Die verskille kan eerder gesoek word by die agtergeblewe en benadelende omstandighede waarin die skoolhoofde van oorwegend swart of bruin skole hulle bevind vanweë die historiese nalatenskap van die apartheids-onderwysstelsel.

5.5.3.2 Die verband tussen ras en die verskillende faktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering

By hierdie gedeelte is die verband tussen ras van die onderwyser en die faktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering, ondersoek.

Tabel 5.25 Ras van die onderwyser en die verband daarvan met weerstand teen verandering

Faktore	Ras	\bar{x}	Standaard afwyking	p-	Effekgrootte (d-waardes)					
					Swart met wit	Swart met bruin	Swart met ander	Wit met bruin	Wit met ander	Bruin met ander
Sistemies	Swart	2.60	0.49	0.00	0.73**	0.26	0.12	0.47	0.93***	0.38
	Wit	2.96	0.33							
	Bruin	2.72	0.50							
	Ander	2.53	0.46							
Omgewing	Swart	2.10	0.55	0.07	0.21	0.17	0.05	0.40	0.10	0.16
	Wit	2.20	0.57							
	Bruin	1.96	0.55							
	Ander	2.10	0.80							
Proses	Swart	2.26	0.46	0.04	0.39	0.11	0.23	0.33	0.58**	0.33
	Wit	2.44	0.38							
	Bruin	2.31	0.40							
	Ander	2.14	0.53							
Persoonlikheid	Swart	2.25	0.56	0.04	0.32	0.07	0.64**	0.31	1.17	0.86***
	Wit	2.44	0.47							
	Bruin	2.29	0.46							
	Ander	1.90	0.20							
Werk	Swart	2.02	0.58	0.05	0.23	0.11	0.66**	0.33	0.89***	0.56**
	Wit	2.17	0.64							
	Bruin	1.96	0.57							
	Ander	1.60	0.65							
Bestuur	Swart	2.11	0.55	0.02	0.31	0.01	0.15	0.33	0.37	0.14
	Wit	2.29	0.54							
	Bruin	2.11	0.49							
	Ander	2.00	0.75							

0.2 ~ prakties nie-betekenisvolle of klein verskil *

0.5 ~ prakties sigbare of medium verskil **

0.8 ~ prakties betekenisvolle of groot verskil ***

By dié item is ten opsigte van die ras van die onderwysers ook betekenisvolle verskille ($d \geq 0.5$) gevind. Hierdie verskille is meestal gevind by die sistemiese, persoonlikheids- en werksfaktore.

Wat by skoolhoofde vermeld is, kan ook op onderwysers van toepassing gemaak word.

- Sintese

Ten opsigte van bovermelde inligting kan volstaan word daarmee dat daar verskille bestaan ten opsigte van die ras van skoolhoofde en onderwysers en sistemiese, werks-, persoonlikheids- en prosesfaktore wat verband hou met weerstand teen verandering. Die navorser is van oortuiging dat ras nie die bepalende faktor is wat die verskille teweegbring nie, maar dat die verskille eerder toegeskryf kan word aan die verskille in omstandighede wat steeds by skole (waar sekere rassegroepe steeds in die meerderheid is) heers.

5.5.4 Die verband tussen die klassifikasie van skool en die verskillende faktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering

5.5.4.1 Skoolhoofde

Rakende hierdie aspek is slegs een item gevind met 'n prakties betekenisvolle verskil ($d \geq 0.63$ – medium effek) ten opsigte van die persoonlikheid van die skoolhoof en gekombineerde en hoërskole.

Tabel 5.26 Die verband tussen die klassifikasie van skool en die verskillende faktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering (Skoolhoofde)

Faktore	Klassifikasie van skool	\bar{X}	Standaard afwyking	p-waarde	Effekgrootte (d-waardes)		
					Intermediêr en gekombineerd	Intermediêr en hoërskool	Gekombineerd en hoërskool
Sistemies	Intermediêr	3.05	0.39	0.27	0.07	0.40	0.34
	Gekombineerd	3.02	0.29				
	Hoërskool	2.90	0.43				
Omgewing	Intermediêr	1.90	0.53	0.92	0.09	0.04	0.13
	Gekombineerd	2.03	0.48				
	Hoërskool	1.97	0.38				
Proses	Intermediêr	2.29	0.35	0.62	0.22	0.27	0.02
	Gekombineerd	2.47	0.37				
	Hoërskool	2.21	0.41				
Persoonlikheid	Intermediêr	2.21	0.44	0.17	0.48	0.21	0.63
	Gekombineerd	2.10	0.51				
	Hoërskool	2.10	0.47				
Werk	Intermediêr	1.90	0.54	0.98	0.03	0.03	0.06
	Gekombineerd	1.90	0.63				
	Hoërskool	1.90	0.59				
Bestuur	Intermediêr	2.13	0.47	0.94	0.08	0.04	0.13
	Gekombineerd	2.16	0.43				
	Hoërskool	2.11	0.42				

0.2 ~ prakties nie-betekenisvolle of klein verskil *

0.5 ~ prakties sigbare of medium verskil **

0.8 ~ prakties betekenisvolle of groot verskil ***

Aangesien gekombineerde skole 'n laer- en hoërskoolkomponent het, word die afleiding gemaak dat die skoolhoof wat sodanige skole bestuur se persoonlikheid van 'n besondere aard moet wees (vgl. 3.5.4). Laasgenoemde is egter van toepassing op alle skoolhoofde wat skole bestuur. Aspekte wat veral sterk afweerdens is van weerstand teen verandering, is die vermoë van die skoolhoof om vertroue in te boesem, en na onderwysers te luister (vgl. 3.6.3 & 3.6.4).

5.5.4.2 Onderwysers

By dié veranderlike is daar nie noemenswaardige verskille gevind wat prakties betekenisvol is nie; dus volg daar geen verdere bespreking daaroor nie.

Tabel 5.27 Die verband tussen die klassifikasie van skole en die verskillende faktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering (Onderwysers)

Faktore	Klassifikasie van skool		Standaard afwyking	p-waarde	Effekgrootte (d-waardes)		
					Intermediêr en gekombineerd	Intermediêr en hoërskool	Gekombineerd en hoërskool
Sistemies	Intermediêr	2.70	0.49	0.60	0.09	0.01	0.08
	Gekombineerd	2.75	0.52				
	Hoërskool	2.71	0.48				
Omgewing	Intermediêr	1.99	0.56	0.22	0.13	0.13	0.00
	Gekombineerd	2.04	0.57				
	Hoërskool	2.04	0.57				
Proses	Intermediêr	2.31	0.45	0.43	0.09	0.03	0.13
	Gekombineerd	2.27	0.39				
	Hoërskool	2.32	0.42				
Persoonlikheid	Intermediêr	2.25	0.53	0.07	0.00	0.16	0.18
	Gekombineerd	2.25	0.48				
	Hoërskool	2.34	0.47				
Werk	Intermediêr	1.99	0.61	0.31	0.05	0.12	0.07
	Gekombineerd	1.99	0.54				
	Hoërskool	2.04	0.58				
Bestuur	Intermediêr	2.09	0.52	0.28	0.09	0.13	0.05
	Gekombineerd	2.14	0.49				
	Hoërskool	2.16	0.52				

0.2 ~ prakties nie-betekenisvolle of klein verskil *

0.5 ~ prakties sigbare of medium verskil **

0.8 ~ prakties betekenisvolle of groot verskil ***

5.5.5 Die verband tussen ander biografiese veranderlikes en faktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering

Ten einde die verband tussen **ander** biografiese veranderlikes en faktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering te ondersoek is *korrelasiekoëffisiënte* ($r=$) bereken.

5.5.5.1 Die verband tussen ander biografiese veranderlikes en die verskillende faktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering (Skoolhoofde)

Vervolgens word ondersoek ingestel daarna of 'n verband bestaan tussen **ander** biografiese veranderlikes en die verskillende faktore wat by skoolhoofde aanleiding gee tot weerstand teen verandering. *In die geval word r-waardes en nie d-waardes gebruik*

nie. Die volgende word as riglynwaardes vir die interpretasie gestel (Pell & Fogelman, 2011):

r =:

* 0.1 = klein;

** 0.3 = matig;

*** 0.5 = hoog.

'n Medium positiewe korrelasie ($r = 0.324$) is opgemerk ten opsigte van skoolhoofde se ouderdom en sistemiese faktore wat daarop neerkom dat daar 'n verband bestaan tussen skoolhoofde se ouderdom en sistemiese faktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering.

Tabel 5.28 Die verband tussen ander biografiese veranderlikes en die verskillende faktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering (Skoolhoofde)

Biografiese data	Faktore					
	Sistemies	Omgewing	Persoonlik	Proses	Werk	Bestuur
	Skool- hoofde	Skool- hoofde	Skool- hoofde	Skool- hoofde	Skool- hoofde	Skool- hoofde
Ouderdom	0.324	0.00	0.04	-0.01	-0.10	-0.11
Kwalifikasie	-0.03	-0.09	-0.22	-0.13	-0.24	-0.14
Vlak	0.09	0.09	-0.14	-0.03	0.05	-0.22
Ervaring	0.24	0.06	0.23	0.09	0.08	0.02
Leerders	0.03	0.06	-0.02	-0.16	-0.07	-0.23

r =:

* 0.1 = klein;

** 0.3 = matig;

*** 0.5 = hoog.

In effek beteken dit dat hoe hoër die ouderdom van die skoolhoof, hoe meer weerstand teen verandering kan verwag word. Dit is in stryd met wat reeds gesê is, naamlik dat skoolhoofde verandering positief ervaar (vgl. 5.3.2.7).

'n Verklaring vir die teenstrydigheid kan toegeskryf word aan die feit dat skoolhoofde hulleself geëvalueer het en dit nie noodwendig die siening van die onderwysers is nie. Alhoewel onderwysers die verandering in die onderwys positief ervaar (vgl. 5.3.3.7), beteken dit nie noodwendig dat hulle die sieninge van die skoolhoofde positief deel nie (vgl. 5.6.4).

5.5.5.2 Die verband tussen ander biografiese veranderlikes en die verskillende faktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering (Onderwysers)

Tabel 5.29 Die verband tussen ander biografiese veranderlikes en die verskillende faktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering (Onderwysers)

Biografiese data	Faktore					
	Sistemies Onderwyser	Omgewing Onderwyser	Persoonlik Onderwyser	Proses Onderwyser	Werk Onderwyser	Bestuur Onderwyser
Ouderdom	0.07	-0.042	0.08	-0.01	-0.07	-0.06
Kwalifikasie	-0.04	-0.00	-0.02	0.02	0.05	0.06
Vlak	0.06	-0.00	-0.10	-0.07	-0.03	0.00
Ervaring	0.08	-0.06	-0.09	0.00	-0.06	-0.02
Leerders	-0.17	-0.00	-0.05	-0.02	0.05	0.02

r =:

* 0.1 = klein;

** 0.3 = matig;

*** 0.5 = hoog.

Geen betekenisvolle korrelasies is opgemerk nie, wat impliseer dat daar nie-betekenisvolle verbande bestaan tussen ander biografiese veranderlikes en die verskillende faktore wat by onderwysers aanleiding gee tot weerstand teen verandering nie. Om hierdie rede is dit nie nodig geag om dit verder te bespreek nie.

5.6 BEVINDINGE TEN OPSIGTE VAN DIE KWANTITATIEWE DATA

Die volgende bevindinge het uit die kwantitatiewe data voortgespruit:

Bevinding 1: Faktore wat by skoolhoofde 'n rol speel by weerstand teen verandering uit die gemiddeldes en persentasies

Skoolhoofde het aangedui dat die items wat te make het met weerstand teen verandering in skole in 'n groot mate bevredigend by hulle skole toegepas word. As gevolg hiervan was daar nie sake wat deur hulle geopper is wat tot weerstand teen verandering kon lei nie.

Bevinding 2: Bevindinge ten opsigte van faktore wat by skoolhoofde aanleiding gee tot weerstand teen verandering uit die effekgroottes en gepaarde t-toetse

Uit die ondersoek is bevind dat twee (2) faktore by skoolhoofde 'n rol gespeel het by weerstand teen verandering, naamlik:

- Sistemiese faktore (vgl. 5.4.1):
 - Geen

- Omgewingsfaktore (vgl. 5.4.2):
 - Vrees dat sosiale verhoudings versteur kan raak.

- Persoonlikheidsfaktore (vgl. 5.4.3):
 - Hantering van emosies
 - Onverdraagsaamheid.

- Prosesfaktore (vgl. 5.4.4):
 - Geen

- Werksfaktore (vgl. 5.4.5):
 - Geen

- Bestuursfaktore (vgl. 5.4.6):
 - Geen

Bevinding 3: Faktore wat by onderwysers 'n rol speel by weerstand teen verandering uit die gemiddeldes en persentasies

Hier is slegs een faktor uitgelig wat deur onderwysers as 'n groot probleem geopper is, naamlik:

- Prosesfaktore (vgl. 5.3.3.4):
 - Oorvol klaskamers

Bevinding 4: Bevindinge ten opsigte van faktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering by onderwysers uit die effekgroottes en gepaarde t-toetse

- Sistemiese faktore (vgl. 5.4.1):
 - Ondersteuning deur die skoolhoof;
 - Kommunikasiekanale in die skool;
 - Bestuurstyl van die skoolhoof;
 - Hantering van vorige verandering.

- Omgewingsfaktore (vgl. 5.4.2):
 - Vrees om 'n mislukking te wees wanneer nuwe tegnologie gebruik word.

- Persoonlikheidsfaktore (vgl. 5.4.3):
 - Skepsis teenoor die verandering;
 - Vrees vir die onbekende.

- Prosesfaktore (vgl. 5.4.4):
 - Vaardighede om die verandering te hanteer.

- Werksfaktore (vgl. 5.4.5):
 - Geen

- Bestuursfaktore (vgl. 5.4.6):
 - Verskuilde agenda van die skoolhoofde;
 - Deelname aan die veranderingsproses;
 - Luistervaardighede van die skoolhoof.

Bevinding 5: Die verband tussen biografiese veranderlikes en die faktore wat 'n rol speel by weerstand teen verandering

By hierdie gedeelte is bevind dat 'n verband bestaan tussen die ligging van die skool asook die ras van die skoolhoof en onderwyser en sistemiese en prosesfaktore, die persoonlikheid van die onderwyser en bestuursfaktore wat 'n rol speel by weerstand teen verandering. Ook is bevind dat 'n verband bestaan tussen die klassifikasie van die skool en die persoonlikheid van die skoolhoof en die faktore wat 'n rol speel by weerstand teen verandering. Ten laaste is 'n verband gevind tussen die ouderdom van die skoolhoof en sistemiese faktore wat 'n rol speel by weerstand teen verandering (vgl. 5.5.2; 5.5.3.1; 5.5.3.2; 5.5.4.1 & 5.5.5.1).

Die meeste bevindinge (ligging van die skool, ras van die skoolhoof en onderwyser, klassifikasie van die skool en die ouderdom van die skoolhoof) lê buite die bestuursopgaaf van die rolspelers by die skool en eerder op Provinsiale en Nasionale Onderwysvlak. Hieroor het die rolspelers by die skool min beheer. Die persoonlikheid van die skoolhoof is egter 'n aspek waarvoor bestuurstrategieë opgestel kan word omdat hy/sy beheer het daarvoor.

Vir die doel van die navorsing word bestuurstrategieë vir die skoolhoof opgestel en kan slegs wenke aan die Provinsiale en Nasionale Onderwysdepartement gegee word.

5.7 SINTESE

Uit die analise van die response van skoolhoofde en die onderwysers blyk dit dat daar beduidende verskille tussen die skoolhoofde en onderwysers bestaan. Onderwysers se siening is dat dit wat die skoolhoofde as positief ervaar en wat nie aanleiding gee tot weerstand teen verandering nie, wel by hulle aanleiding gee tot weerstand. Gevolglik kan afgelei word dat onderwysers die skoolklimaat negatief ervaar waarvan die skoolhoof nie bewus is nie.

Ook is gevind dat 'n verband bestaan tussen die biografiese veranderlikes en die faktore wat 'n rol speel by weerstand teen verandering. Hierdie verbande het meestal te make gehad met ras, klassifikasie en ligging van die skool asook die ouderdom van die skoolhoof waaruit 'n afleiding gemaak word dat daar steeds wanbalanse in die onderwys bestaan wat nog nie voldoende aandag geniet nie, ook dat onderwysers en skoolhoofde oor 'n verskeidenheid sake in die onderwys, en dus in skole, van menings verskil.

5.8 'N ANALISE VAN DIE KWALITATIEWE DATA

5.8.1 Opmerking

Die bespreking van die kwalitatiewe data word gedoen in ooreenstemming met die doelstellings van die oopeinde-vraag by Afdeling H (vgl. 4.4) deur eerstens die frustrasies van die respondente in die werkplek te identifiseer. Die beleving van frustrasies staan in noue verband met die faktore wat aanleiding kan gee tot weerstand teen verandering. Tweedens word die weerstandsfaktore teen verandering geïdentifiseer terwyl die kwalitatiewe bespreking van response afgesluit word met 'n sintese.

5.8.2 'n Kwalitatiewe ontleding van die beleving van frustrasies

Die kwantitatiewe vraelys is ontwikkel met een oopeinde-vraag (Afdeling H) wat aan die respondente 'n bykomende geleentheid gegee het om kwalitatief (woordeliks) te reageer oor enige aspek wat as frustrasie in skole beleef word wat tot moontlike weerstand teen verandering kan lei. Daar was 'n beduidende getal respondente wat nie die geleentheid ten opsigte van die oopeinde-vraag benut het nie en die afleiding kan gemaak word dat dié aspekte bevredigend in die kwantitatiewe deel van die vraelys gedek was, wat enige verdere uitbreiding of respons onnodig gemaak het. Die respondente wat wel gereageer het, het die verskillende weerstandsfaktore van die vraelys deur hulle skriftelike response in 'n groot mate bevestig. Die response is woordeliks deur middel van 'n woordverwerkersprogram gedokumenteer en daarna gekodeer met behulp van die AtlasTi sagtewareprogram (vgl. 4.4) volgens die beleving van frustrasies wat aanleiding kan gee tot weerstand teen verandering.

Die frustrasies volgens die response is in verband gebring met die geïdentifiseerde weerstandsfaktore, naamlik bestuurs-, omgewings-, persoonlikheids-, proses-, sistemiese en werksfaktore (vgl. 4.3.3.2). Tabel 5.30 gee 'n uiteensetting van die aantal response na afhandeling van die koderingsproses soos van toepassing op die beleving van frustrasies wat aanleiding kan gee tot moontlike weerstand teen verandering.

Tabel 5.30 'n Uiteensetting van die kodering van frustrasie-aspekte (Vraelys – Afdeling H)

Faktore van frustrasie	Kodes: Skoolhoofde	%	Kodes: Onderwysers	%	Kodes: Totaal	%
Bestuursaspekte	4	14.3	54	20.4	58	19.9
Omgewingaspekte	4	14.3	40	15.2	44	15.0
Persoonsaspekte	6	21.4	24	9.1	30	10.2
Prosesaspekte	3	10.8	10	3.8	13	4.5
Sistemiese aspekte	5	17.8	43	16.3	48	16.5
Werksaspekte	6	21.4	93	35.2	99	33.9
Totale	28	100	264	100	292	100

5.8.2.1 Response van die skoolhoofde

In die geval van die skoolhoofde is aangedui dat werks- en persoonlikheidsfaktore die meeste voorkom as bronne van frustrasie wat kan lei tot weerstand teen verandering.

- Frustrasies in verband met die werksituasie

Frustrasies wat in verband met die werksituasie uitstaan, hou verband met die bedryf van multigraad-klasse, oorvol klaskamers, die bykomende onderrigtaak van die skoolhoof, 'n oorbelading van administratiewe werk en onvoldoende bronne ten opsigte van die finansies en infrastruktuur. Voorbeelde van response (aanhaling) in die verband is:

- *Multigrade classes*
- *Principal with a class. Teaching obligations of school manager*
- *Oorvol klaskamers*
- *Too much paperwork*
- *Higher financial allocation for school*
- *Poor infrastructure.*

- Persoonlikheidsfaktore

Wat persoonlikheidsfaktore betref, het die skoolhoofde veral die kwessie van samewerking van die onderwysers beklemtoon. Uit die response blyk dit dat spanwerk nie volgens die verwagting van die skoolhoofde realiseer nie en as 'n frustrasie beleef word. Response in dié verband is onder andere:

- *Cooperation of teachers*
- *Educators do not want to cooperate*
- *Educators are not always willing to change*
- *Reluctance by some educators.*

- Sistemiese faktore

Die beleving van frustrasie in verband met sistemiese faktore wat weerstand tot verandering tot gevolg kan hê, hou hoofsaaklik verband met personeeltoewysing en finansiële aangeleenthede. Hierdie aspekte lê buite die interne skoolsituasie en maak deel uit van die uitdagings van die stelsel of sisteem. Voorbeelde van response wat sistemies van aard is, kan soos volg gelys word:

- *Staff allocations of DBE*
- *Section 21 schools is handled by DoE and is frustrating us to make any changes at the school*
- *Higher financial allocation for school*
- *The school can become a no-fee school.*

- Omgewingsfaktore

Wat die omgewingsfaktore betref, dui die kommentare op die oopeinde-vraag hoofsaaklik op 'n gebrek aan ouerbetrokkenheid vanuit die skoolomgewing. Hierdie spesifieke respons kom herhaaldelik voor by die aspekte wat die skoolhoofde in die oopeinde-vraag verwoord het.

Voorbeelde van hierdie response is:

- *Parental involvement can improve*
- *Ignorance of parents*
- *Parents don't involve themselves enough.*

- Gevolgtrekking

Opsommend kan gestel word dat die skoolhoofde as respondente in die navorsing frustrasies beleef wat te make het met werks-, persoonlikheids-, sistemiese en omgewingsfaktore wat kan lei tot weerstand teen verandering wat hulle as onderwysleiers beleef en op gereelde basis moet bestuur. Opmerklik is die aantal kodes wat voorkom wat eintlik buite die hoof se jurisdiksie en bestuursopgaaf lê en eintlik binne die domein van sowel die Provinsiale as die Nasionale Onderwysdepartement lê – dus buite die skool op onderwysstelselvlak.

5.8.2.2 Response van die onderwysers

- Werksituasie

Bronne van frustrasie in verband met die werksituasie in die skool het verreweg die meeste response van die onderwysers ontlok (35.2%). Verbandhoudende aspekte wat uitgelig word, hou hoofsaaklik verband met oorvol klaskamers, leerdergedrag (swak dissipline), te swaar administratiewe las en taal as medium van onderrig. Die aspekte wat veral prominensie geniet, hou verbande met die frustrasies wat oorvol klaskamers en die wangedrag van leerders meebring, wat duidelik besondere uitdagings aan die onderwysers stel om kwaliteit onderrig te verskaf. Voorbeelde van verwante response is onder andere:

- *Overcrowded classes; Too big classes, if smaller classes we can do much better*

- *Behaviour of learners; Learners, they really misbehave; Lack of discipline of learners; It is a national problem; Africa dies; Aggressiewe en gewelddadige leerders*
- *The language barrier in the school*
- *Overload of work at my school.*

- Bestuursfaktore

Die naasmeeste response in die afdeling vir onderwysers hou verband met bestuursfaktore. Die onderwysers was krities uitgesproke in hulle menings en belewinge aangaande bestuursfaktore in hulle skole wat aanleiding kan gee tot weerstand teen verandering. Die prominensie wat die aspek van skoolbestuur van die onderwysers ontvang het, benadruk die belangrikheid van 'n demokratiese en deelnemende bestuurs- en leierskapstyl deur die skoolbestuurspan en skool beheerliggaam. Hierdie response is tekenend van bestuursuitdagings wat met verandering geassosieer word waar ondergeskiktes van mening is dat hulle nie deel uitmaak van die proses nie. Kritiese kommentare aangaande bronne van frustrasies oor die rol van bestuursfaktore in hul skole is byvoorbeeld:

- *The way our school is managed is a big concern*
- *Inconsistency of principal; Disrespectful principal; Autocratic management style of principal*
- *Principal says there must be change, but he and the SGB holds on to old views*
- *SMT not functional; Ad hoc running of school; Lack of managerial strategies and order*
- *I have a great problem with the SGB.*

- Omgewings- en sistemiese faktore

Die aanduiding van frustrasies wat die derde meeste response van die onderwysers ontvang het, is omgewings- en sistemiese faktore. Die bron van frustrasie wat deur die meerderheid respondente aangedui word, hou verband met onbevredigende

personeelvoorsiening wat weer aanleiding gee tot 'n oorbelading van werk met 'n verdere rimpeleffek op persoonlikheidsfaktore. Volgens respondente is dié aspek van spesifieke belang met betrekking tot faktore wat bydra tot weerstand teen verandering. 'n Afleiding wat die navorser in dié verband maak, is dat die verskillende faktore in noue verband met mekaar staan aangesien 'n onbevredigende personeelvoorsiening-skaal 'n direkte invloed het op die werksituasie en beleving van onderwysers, wat weer sekere persoonlikheidsfaktore tot gevolg het. Response in verband met sistemiese en omgewingsfaktore is byvoorbeeld:

- *There is no sufficient staff; Our school suffers from under staffing; Die Departement verminder elke jaar die personeel by ons skool; Ratio of learners to teacher*
- *Lack of finance*
- *Parent involvement is very weak*
- *Socio-economical problems; Poverty; Old school buildings.*

- Persoonlikheidsfaktore

Verbandhoudende response ten opsigte van persoonlikheidsfaktore hou hoofsaaklik verband met die ingesteldhede en onderlinge verhoudings van onderwyspersoneel. Dit is duidelik uit die trant van die response dat harmoniese samewerking en ondersteuning, wat belangrik is vir die hantering van weerstand teen verandering, nadelig beïnvloed word deur negatiewe gesindhede wat in 'n personeelkorps voorkom. Voorbeelde hiervan word treffend deur die volgende response verwoord:

- *Fixed mindsets of people - they do not want to change. People want to remain in their comfort zones and complain all day long about almost everything*
- *People prefer their comfort zones. They don't want to take up new challenge*
- *Intolerance and sensitivity to the views, opinions and actions of others; lack of loyalty and respect*

- *When you speak your mind you are taken as a sell out*
- *Low tolerance levels of teachers.*

- Gevolgtrekking

Ten slotte kan gestel word dat bostaande afdeling 'n samevatting gee van die mees prominente frustrasies wat skoolhoofde en onderwysers as respondente van die navorsing beleef. Die aanduiding van die beleving van frustrasies in die werkplek verskaf 'n aanduiding van die moontlike faktore wat kan lei tot weerstand teen verandering. Die volgende afdeling is 'n bespreking van response wat handel oor die identifisering van faktore wat aanleiding gee tot moontlike weerstand teen verandering.

5.8.3 'n Kwalitatiewe ontleding van die weerstandsfaktore

Na die aanvanklike oriëntering met betrekking tot response rakende moontlike frustrasies in die skool, word in dié afdeling oorgegaan tot die bepaling van weerstandsfaktore, soos opgeteken deur die skoolhoofde en onderwysers, in die oopeinde-vraag van die vraelys (Afdeling H). Die meerderheid response het verband getoon met kwessies insake frustrasies in die werkplek met geen direkte verband met weerstandsfaktore teen verandering nie. Sodanige response is in die vorige afdeling aangeraak en word dus vir die doel van hierdie bespreking buite rekening gelaat. Slegs betekenisvolle dele van die response wat 'n direkte verwantskap met die weerstandsfaktore getoon het (vgl. 3.9), is tydens die koderingsproses (vgl. 4.4) deur die twee onafhanklike navorsers in berekening gebring. 'n Uiteensetting word vervolgens gegee van die aantal relevante kodes, soos volgens die koderingsproses bepaal.

Tabel 5.31: 'n Uiteensetting van die kodering van weerstandsfaktore (Vraelys – Afdeling H)

Weerstandsfaktore	Kodes: Skoolhoofde		Kodes: Onderwysers		Kodes: Totaal	
		%		%		%
Bestuursfaktore	5	41.6	11	15.7	16	19.6
Omgewingsfaktore	0	0	3	4.2	3	3.6
Persoonsfaktore	2	16.7	8	11.4	10	12.2
Prosesfaktore	2	16.7	27	38.7	29	35.4
Sistemiese faktore	2	16.7	15	21.4	17	20.8
Werksfaktore	1	8.3	6	8.6	7	8.4
Totale	12	100	70	100	82	100

5.8.3.1 Response van die skoolhoofde

- Bestuursfaktore

Die kwessies wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering in die geval van skoolhoofde hou hoofsaaklik verband met bestuursfaktore wat wentel om gesagsaanvaarding, samewerking van personeellede, die rol van die unies en die tydsaspek verbonde aan die implementering van verandering. Response in dié verband is onder andere:

- *Men who cannot accept the authority of women*
- *Cooperation of teachers*
- *SADTU (union)*
- *Short notice to implement something*

- Persoonlikheids-, proses- en sistemiese faktore

Die volgende weerstandsfaktore wat dieselfde aantal response ontvang het, is persoonlikheids-, proses- en sistemiese faktore. Hierdie faktore word geassosieer met praktyksituasies in die skool wat wissel van oorvol klaskamers, 'n outokratiese

bestuursbenadering van die owerhede, 'n onwilligheid onder personeel om by verandering betrokke te raak en onvoldoende infrastruktuur in die skool. Response wat met hierdie faktore verband hou, is:

- *Oorvol klaskamers*
- *From top to bottom*
- *Educators are not always willing to change*
- *Poor infrastructure*

- Werksfaktor

Die enigste weerstandsfaktor wat 'n verband getoon het met werksfaktore was 'n negatiewe beleving van die koers van skoolhoofde se loopbane ("*Career pathing is negative*"). Daar was geen response wat verband gehou het met omgewingsfaktore nie.

- Gevolgtrekking

Uit bostaande feite kan die afleiding gemaak word dat die skoolhoofde in hoofsaak te kampe het met weerstandsfaktore rakende gesagsaanvaarding en die mobilisering van die samewerking van die skoolpersoneel vir die implementering van verandering. Die volgende afdeling handel oor die response van die onderwysers.

5.8.3.2 Response van die onderwysers

- Prosesfaktore

Die weerstandsfaktor wat die meeste deur die onderwysers opgeteken is, hou verband met prosesfaktore. Die uitstaande kwessies van die betrokke weerstandsfaktor staan hoofsaaklik in verband met oorvol klaskamers (onderwyser-leerder-verhouding) en 'n gebrek aan hulpbronne en fasiliteite. Die afleiding kan gemaak word dat onderwysers weerstand teen verandering bied aangesien hulle oortuig is daarvan dat sodanige veranderinge geen positiewe impak op die verbetering van die spesifieke aangeleenthede sal maak nie. Tersaaklike response is:

- *Overcrowded classes; under staffing*

- *...lack of facilities*
- *Shortage of resources*
- *It is an overloading of work and also the shortage of material.*

Daar kan aanvaar word dat die prosesfaktore buite die beheer van skole lê en dat skole nie die gesag en middele het om die faktore te verander nie anders as om dit in die beste belang van die leerders te probeer bestuur nie.

- Bestuurs- en sistemiese faktore

Die weerstandsfaktore wat die tweede meeste response van die onderwysers ontvang het, was bestuurs- en sistemiese faktore. Die aspekte wat in die besonder beklemtoon is, kom neer op oneffektiewe en outokratiese leierskapstyle, nie-konsekwente optrede deur die skoolleiers, skoolbestuur wat oorkoepelend as 'n probleem beskou word, oneffektiewe beleidsimplementering, asook die verdagte samewerking van die skoolbeheerliggame. Verbandhoudende response was:

- *The lack of consistency in the management style is of a great concern; Inconsistency of principal*
- *Pure or clearly self-absorbed management style; Lack of managerial strategies and order*
- *Autocratic management style;*
- *Outokratiese bestuurstyl van skoolhoof;*
- *Principal is not a good leader*
- *Lack of participation;*
- *Lack of commitment;*
- *No collective decision making*
- *SGB participation not good*

Bovermelde response kom neer op 'n vertrouensbreuk tussen skoolbestuur en die onderwyspersoneel wat ongetwyfeld 'n faktor kan wees wat bydra tot weerstand teen verandering. Hierdie aspek lê binne die beheer van die skool se leierskap, en met die

regte leiding is positiewe verandering ten opsigte van 'n meer inklusiewe, demokratiese bestuurstyl moontlik.

- Persoonlikheidsfaktore

Response rakende persoonlikheidsfaktore is ook opgeteken en handel in hoofsaak oor gesindhede en ingesteldhede wat nie positief teenoor verandering is nie, die voorkoms van min verdraagsaamheid teenoor die kwessies wat met verandering gepaard gaan en die aanname dat individue se stem nie gehoor word of as belangrik geag word nie. Response ter ondersteuning van bogenoemde is onder andere:

- *The people are not open to change*
- *Fixed mindsets of people – do not want to change*
- *Low tolerance levels of teachers*
- *People prefer their comfort zones. They don't want to take up new challenges*
- *When you speak your mind you are taken as a sell out; When you speak, you are taken as you are nothing in the school.*

Bostaande faktore impliseer dat daar voldoende aandag toegespits moet word op die ingesteldhede van betrokkenes om gesindhede te skep wat verandering ondersteun en nie teenproduktiwiteit in die hand werk nie. In hierdie geval is groeppvorming onder die personeel ook as werksfaktor vir weerstand teen verandering aangeteken.

5.9 SAMEVATTING

Die voorgaande ontleding en interpretasie laat 'n verdere indeling van moontlike weerstandsfaktore toe en wel as faktore wat sistemies en prosesmatig van aard is en buite die beheer van die skool se invloed sfeer val. Hierdie weerstandsfaktore moet dus as 'n gegewe beskou word en op die bes moontlike en effektiefste wyse moontlik bestuur word. Ander faktore is inherent aan die konteks van die skool en doelbewuste bestuursintervensies kan geloods word om 'n milieu te skep wat die implementering van verandering ondersteun. Daar is ook sekere faktore wat inherent aan die individu is en

neerkom op persoonlikheidsaangeleenthede, byvoorbeeld gesindhede en onderlinge werksverhoudings.

Opsommenderwys kan gestel word dat die response van die oopeinde-vraag bevestig dat die deelnemers die geleentheid benut het om verbandhoudende aspekte op 'n meer persoonlike wyse te verwoord – anders as volgens 'n gestruktureerde Likerttipeskaalwyse van opname. Die response is in die woorde van die deelnemers self en verryk daardeur die kwantitatiewe data, juis weens die meer persoonlike aard daarvan. Die response van die oopeinde-vraag is grootliks in ooreenstemming met die kwantitatiewe data wat waarde inhou vir kruiskontrolering van die geldigheid en betroubaarheid van die navorsingsdata. Ten slotte het die ontleding van data die noue verweefdheid van die onderskeie weerstandsfaktore uitgelig. Die beleving van 'n spesifieke faktor het 'n besliste en direkte invloed met die ander faktore. So lei die beleving van 'n bestuursfaktor byvoorbeeld verder tot persoonlikheidsfaktore, omgewingsfaktore en werksfaktore. Die deelnemers het egter deurentyd spesifieke faktore verwoord wat deur die navorser gekodeer en ontleed is.

Vervolgens word oorgegaan tot die integrering van die bevindinge ten opsigte van die kwantitatiewe en kwalitatiewe data van sowel die skoolhoofde as die onderwysers. Na gelang van die bevindinge is daar bestuurstrategieë vir die skoolhoof in Hoofstuk 6 saamgestel.

5.10 INTEGRERING VAN DIE SKOOLHOOFDE EN ONDERWYSERS SE RESPONSE TEN OPSIGTE VAN FAKTORE WAT 'n ROL SPEEL BY WEERSTAND TEEN VERANDERING VANUIT SOWEL DIE KWANTITATIEWE AS KWALITATIEWE DATA MET DIE OOG OP DIE ONTWIKKELING VAN BESTUURSTRATEGIEË (HOOFSTUK 6)

Met die ontleding van die kwantitatiewe data is bevind dat daar by sekere faktore (vgl. 5.4.1; 5.4.4; 5.4.5 & 5.4.6) by skoolhoofde geen weerstandsfaktore teen verandering voorgekom het nie, maar wel by onderwysers (vgl. 5.3.3.4; 5.4.1; 5.4.2; 5.4.3; 5.4.4 &

5.4.6). Onderwysers het slegs by werksfaktore (vgl. 5.4.5) geen weerstand teen verandering aangedui nie. Met die integrering van die kwantitatiewe en kwalitatiewe data van sowel skoolhoofde as onderwysers, het die bevindinge egter anders daar uitgesien en het weerstand teen verandering feitlik by al ses (6) faktore voorgekom. Hierdie bevindinge is die volgende:

5.10.1 Bevindinge ten opsigte van die *sistemiese faktore* wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering.

Faktore by skoolhoofde:

- Skoolhoofde lewer nie insette by die Departement van Provinsiale Onderwys, wat verandering van bo af (top-down) in werking stel nie (vgl. 5.7.3.1);

Faktore by die onderwysers:

- Die bestuurstyl van die skoolhoof lei tot weerstand teen verandering (vgl. 3.3; 5.4.1; 5.6 & 5.7.3.2);
- Daar is gebrekkige ondersteuning aan onderwysers (vgl. 5.4.1 & 5.6);
- Inkonsekwente en outokratiese optrede teenoor onderwysers (vgl. 3.3; 5.4.1; 5.6 & 5.7.3.2);
- Geen gesamentlike besluitneming nie (vgl. 5.7.3.2);
- Die kommunikasiekanale is ontoereikend (vgl. 3.3; 5.4.1 & 5.6).

5.10.2 Bevinding ten opsigte van die *omgewingsfaktore* wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering.

Faktore by skoolhoofde:

- Vrees dat sosiale verhoudings versteur kan raak (vgl. 3.4; 5.4.1; 5.6);
- Onbetrokkenheid van ouers by skoolsake (vgl. 5.7.2.1; 5.7.2.2).

Faktore by die onderwysers:

- Vrees om met nuwe tegnologie te werk (vgl. 3.4; 5.4.1; 5.6);

- Onbetrokkenheid van ouers by skoolsake (vgl. 5.7.2.1; 5.7.2.2);
- Armoede en sosio-ekonomiese omstandighede waarin skole waar onderwysers skoolhou, hulle bevind (vgl. 5.7.2.2).

5.10.3 Bevinding ten opsigte van die persoonlikheidsfaktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering.

Faktore by skoolhoofde:

- Natuurlike weerstand teen verandering by onderwysers word deur die skoolhoof ervaar (vgl. 5.7.3.1);
- Skoolhoofde vind dit moeilik om hulle emosies tydens verandering te hanteer (vgl. 5.4.3 & 5.6);
- Skoolhoofde is nie verdraagsaam teenoor kollegas tydens die veranderingsproses nie (vgl. 5.4.3 & 5.6).

Faktore by die onderwysers:

- Onderwysers staan skepties teenoor die veranderingsproses (vgl. 3.5; 5.4.3 & 5.6);
- Onderwysers vrees die onbekende (vgl. 5.4.3 & 5.6);
- Onderwysers is nie verdraagsaam tydens die veranderingsproses nie; (vgl. 5.7.3.2);
- Onderwysers verkies hulle gemaksones (vgl. 3.5 & 5.7.3.2).

5.10.4 Bevinding ten opsigte van die prosesfaktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering.

Faktore by skoolhoofde:

- Probleme met oorvol klaskamers (vgl. 5.7.3.1);
- Probleme met swak infrastruktuur, swak fisiese fasiliteite, gebrek aan hulpbronne en materiaal (vgl. 5.7.3.1).

Faktore by die onderwysers:

- Probleme met onvoldoende en min personeel (vgl. 5.7.3.2);
- Probleme met hulle oormatige werklading (vgl. 5.7.3.2);
- Probleme met oorvol klaskamers (vgl. 5.4.4; 5.6; & 5.7.3.2);
- Probleme met swak infrastruktuur, swak fisiese fasiliteite, gebrek aan hulpbronne en materiaal (vgl. 5.7.3.2).

5.10.5 Bevinding ten opsigte van die werksfaktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering.

Faktore by skoolhoofde:

- Koers van die skoolhoof se loopbaan (vgl. 5.7.3.1).

5.10.6 Bevinding ten opsigte van die bestuursfaktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering.

Faktore by skoolhoofde:

- Vakbonde (vgl. 5.7.3.1);
- Mans wat vroue nie as bestuurders wil aanvaar nie (vgl. 5.7.3.1);
- Samewerking van onderwysers tydens die veranderingsproses (vgl. 5.7.3.1);
- Kort kennisgewing van die Departement van Provinsiale Onderwys aan die skool om verandering te implementeer (vgl. 5.7.3.1).

- *Faktore by die onderwysers:*

- Deelname van die Beheerliggaam van skole is gebrekkig (vgl. 5.7.3.2)

5.11 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die resultate van die empiriese ondersoek gerapporteer en ontleed, waarna bevindinge rakende die data gemaak is. Eerstens is die kwantitatiewe data gerapporteer met behulp van frekwensietabelle, *t-toetse*, ANOVA's en korrelasies. Daarna is bevindinge gemaak aangaande die kwantitatiewe data. Tweedens is die

kwalitatiewe data met behulp van die ATLAS.ti-sagteware rekenaarprogram gekodeer (ATLAS.ti 6.0, 2011), waarna die resultate gerapporteer en bevindinge gemaak is. Ten laaste is die twee stelle bevindinge van die kwantitatiewe en kwalitatiewe data geïntegreer, waarna die finale bevindinge van die navorsing saamgestel is. Vervolgens word in die volgende hoofstuk die bestuurstrategieë wat in die navorsing saamgestel is te berde gebring.

HOOFSTUK 6

STRATEGIEË VIR DIE SKOOLHOOF VIR DIE BESTUUR VAN WEERSTAND TEEN VERANDERING BY OPVOEDERS IN SKOLE

6.1 INLEIDING

Die eerste drie hoofstukke het die beplanning en teoretiese basis gevorm waarop 'n empiriese ondersoek geloods kon word na die faktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering. Daarna is in Hoofstuk 4 die navorsingsmetodologie bespreek terwyl Hoofstuk 5 gebruik is om die data wat uit die ondersoek verkry is, te rapporteer.

In hierdie hoofstuk is bestuurstrategieë ontwikkel om weerstand teen verandering by opvoeders in skole te beperk. Om dit te kon ontwikkel is teoretiese inligting rakende die beplanning van strategieë eerstens benut. Daarna is ondersoek spesifiek ingestel na die items aangaande weerstand teen verandering wat merendeels negatief deur die respondente geëvalueer is deur middel van betekenisvolle verskille ($d \geq 0.5$) en korrelasies ($r \geq 0.3$). Hierdie items het die basis gevorm waarop bestuurstrategieë ontwikkel kon word. Vervolgens word aandag eerstens aan die teoretiese onderbou van die hoofstuk geskenk.

6.2 BEGRIPSOMSKRYWING

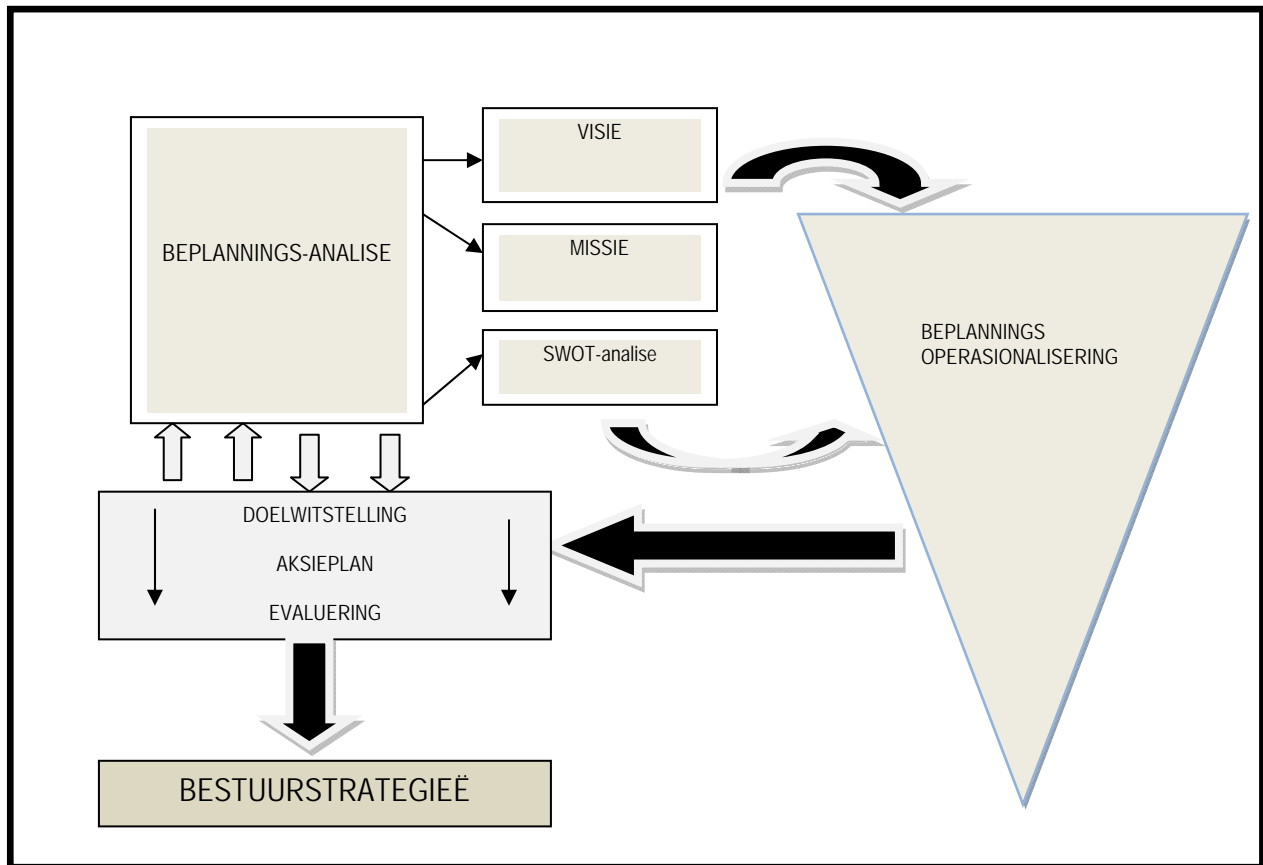
Onderskeid word vervolgens in besonderhede getref tussen eerstens 'n strategiese plan en tweedens 'n strategie en die ontwikkeling daarvan.

6.2.1 'n Strategiese plan

'n Strategiese plan is 'n langtermynproses om 'n strategie te ontwikkel of rigting te gee aangaande langtermyn-doelwitte of 'n *missiestelling* wat uitkristalliseer uit die *visie* wat belanghebbendes vir 'n organisasie (die skool) stel. Die *interne* en *eksterne omgewing* word gewoonlik geanaliseer. Voorgenoemde analise kan as 'n eerste stap of die aanvangsfase van 'n strategiese plan beskou word. Die eerste stap van ontleding is 'n

voorvereiste en vorm die basis vir daaropvolgende besluitneming rakende *aksiestappe* wat oor 'n periode van tot meer as drie jaar kan strek, waarna 'n heroorweging van die aksiestappe na *deeglike besinning* plaasvind (Els, 2008; Van Vuuren, 2008; Vos, 2010; Anon., 2010b; Wikipedia.org, 2011; Van der Vyver, 2011). Laasgenoemde aksie van heroorweging (evaluering) kan as 'n laaste stap van die strategiese plan beskou word en hou hoofsaaklik verband met die bepaling van die kwaliteit van die operasionalisering van die strategiese plan. Strategiese beplanning raak alle rolspelers by die skool; derhalwe is dit belangrik dat skoolhoofde, tesame met hulle bestuurspanne asook die Beheerliggaam sowel as die onderwysers aan die proses moet deelneem. In die vorige hoofstuk (vgl. 5.3.2.1 & 5.4.6) is bevind dat onderwysers van mening is dat daar gebrekkige kommunikasiekanale bestaan en nie-deelname van onderwysers by die veranderingproses voorkom.

Bostaande beskrywing van 'n strategiese plan is vervolgens met behulp van 'n figuur voorgestel sodat 'n holistiese en kousale beeld verkry kan word van die aspekte wat in die strategiese plan vervat moet wees. Daarna word 'n beknopte analise en bespreking van die verskillende aspekte aangebied.



Figuur 6.1 Strategiese beplanning om weerstand teen verandering te beperk

Die strategiese plan bestaan uit twee belangrike sake, te wete die beplanningsanalise en die operasionaliseringanalise, en vervolgens word die beplanningsanalise eerste aan die orde gestel.

6.2.1.1 Die beplanningsanalise

Die beplanningsanalise hou verband met die visie, missie asook die SWOT-analise van die organisasie (Anon., 2010a). Die *visie* van 'n organisasie (die skool) is 'n beeld van die toekoms en word as 'n belangrike vereiste beskou vir 'n organisasie om op 'n doeltreffende wyse te funksioneer (Anon., 2010a). Die visie is nie 'n tasbare aspek nie, maar bestaan as beeld in die gedagtes van rolspelers van hoe die organisasie in die toekoms daar moet uitsien. Gevolglik stem die visie van die organisasie die bestuur op 'n gereelde grondslag tot nadenke oor hul mikpunte met die organisasie en hoe om dit

te bereik. Die visie word ook as 'n toekomstige scenario ('n ideaal of droom) van die skool beskou wat gebaseer is op die fundamentele waardes en oortuigings van betrokkenes by die skool en in besonder die bestuurspan van daardie skool (Van der Westhuizen, 2008).

Die *missiestelling* van die skool is 'n verfyning van die visie en is die oorkoepelende doel wat een skool onderskei van 'n ander. Verder is die missie van die skool ook 'n verklaring van die doelwit en rol van die skool in die gemeenskap (Van der Westhuizen, 2008). Hiermee word geïmpliseer dat geen skool dieselfde missiestelling het nie en dat, alhoewel alle skole onderrig en leer as hoofsaak het, skole onderrig en leer op verskillende maniere benader en in die praktyk uitvoer. In hierdie verband is die teikengroep van die skool 'n belangrike aanduiding van hoe 'n skool sy besondere taak volvoer. Ander navorsers is van mening dat 'n missiestelling 'n kort beskrywing is van die organisasie se doel wat geartikuleer word vir diegene binne en buite die organisasie (Vos, 2010; Ward, 2011; Van der Vyver, 2011).

Die volgende aspek wat deel uitmaak van die beplanningsanalise, is 'n *SWOT-analise* waar daar 'n ondersoek geloods word na die skool se interne en eksterne sake sodat bruikbare inligting verkry kan word om die skool op 'n gesonde grondslag te kan bestuur. Sodoende kan die skool se sterk- en swakpunte, die geleenthede en bedreigings vir die skool duidelik vir die bestuurspan bepaal word (Anon., 2010b). Die *sterkpunte* van 'n organisasie (die skool) is sy hulpbronne en vermoëns van mense wat ten beste benut kan word as 'n basis om 'n voordeel bo ander organisasies te verkry of om gestelde doelwitte te bereik. Voorbeelde van sterkpunte kan onder andere die volgende wees: 'n goeie infrastruktuur, nuwe of goedversorgde geboue, sterk sportspanne asook toegewyde personeel. Goeie matriekuitslae kan ten opsigte hiervan veral waardevol wees, aangesien die bekendstelling daarvan in die meeste koerante aan die publiek beskikbaar is en dus voordelige bemarkingswaarde vir die skool inhou.

Swakpunte is gewoonlik die keersy van sterkpunte en behels daardie aspekte wat tot nadeel van die skool strek. In hierdie verband kan veral verwys word na die skole in die

navorsing wat in “township”- en landelike omgewings voorkom (vgl. 5.5.2). Daar is uitgewys dat dié skole se infrastruktuur swak is en van die skole ou geboue het en daar oorvol klaskamers is (vgl. 2.3.2). Die analise van die sterk- en swakpunte is gewoonlik ’n interne ondersoek wat by die skool geloods word.

’n Eksterne ondersoek moet egter ook geloods word, aangesien die skool nie in isolasie van die res van die samelewing bestaan nie. Hierdie ondersoek hou verband met die geleentheid wat vir die skool bestaan asook moontlike bedreigings wat deur die skool in die gesig gestaar kan word (Pearce, 2007; Van Vuuren, 2008; Van der Westhuizen, 2008; Van der Vyver, 2011).

Uit voormelde inligting kan gepostuleer word dat strategiese beplanning eerstens ’n deeglike beplanningsfase behels. Dié beplanning is geskoei op waardes en oortuigings – die rede vir die skool se bestaan. Ook is die beplanning gebaseer op dit waarin die skool goed en nie so goed nie vaar, asook op aspekte wat die skool tot voordeel kan strek, of dit kan benadeel en ontwikkeling in die proses kortwiek.

Tweedens het strategiese beplanning ’n operasionaliseringsfase waartydens die beplanning ten uitvoer gebring word. Hierdie operasionaliseringsfase word vervolgens bespreek.

6.2.1.2 Beplanningsoperasionalisering

Die beplanningsoperasionalisering hou verband met doelwitstelling, aksiestappe, asook ’n evalueringsfase om te bepaal of die gestelde doelwitte bereik is. Hierdie drie aspekte word vervolgens kortliks bespreek.

Doelwitstelling spruit voort uit die analise wat van die eerste fase van die strategiese beplanning gemaak is, naamlik die beplanningsanalise. Bepaalde gapings, leemtes of tekortkominge word geïdentifiseer wat reggestel moet word deurdat doelwitte gestel word (Van der Westhuizen, 2008). Hierdie doelwitte wat gestel is, kan alleenlik bereik word of realiseer met behulp van bepaalde *aksies* deur gewillige kundiges by die skool.

Hierna volg die monitering van die implementering van die strategiese plan met behulp van periodieke evaluerings- en hersieningsplanne. Die strategiese beplanning behels opsommenderwys dus die uitvoering van die beplanning in die vorm van die operasionaliseringsaksies.

Strategiese beplanning kan dus omskryf word as die ontwikkeling van langtermyn doelstellings wat voortdurend met behulp van doelgerigte aksiestappe as bepaalde strategieë bereik word.

6.2.2 Strategie

Strategie is 'n term wat afkomstig is van die Griekse woord, *strategia*, wat generaalskap beteken en troepe sodanig in posisies plaas, dat as die vyand aanval, hulle oorgehaal sal wees daarvoor. Ook kan strategie vergelyk word met 'n wedstrydplan om aan te val, en 'n padkaart na die eindbestemming (Manktelow & Carlson, 2011).

Die afleiding kan dus gemaak word dat strategie in 'n onderwyskonteks te make het met die toegewydheid van betrokkenes by die skool om geïdentifiseerde schoolsake op die effektiëste wyse operasioneel te ondervang. Strategie bestaan ook nie net in die gedagtes van betrokkenes by die skool nie, maar is op spesifieke en weldeurdragte aksiestappe daarop gerig om gestelde uitkomst optimaal te bereik. Strategie kan vir die doel van die navorsing as 'n beplande en operasionele aktiwiteit beskou word wat deurlopend by die skool plaasvind met die doel om langtermyn doelstellings suksesvol by die skool te laat realiseer. Strategie is egter ook 'n medium-tot langtermyn-ingryping om sekere uitkomst op 'n georganiseerde wyse by die skool te bereik (Van der Westhuizen, 2008; Van Vuuren, 2008). Hiermee word geïmpliseer dat 'n strategie geformuleer word wanneer die strategiese beplanning van die skool opgestel word om daarna as 'n bloudruk te dien, en in die geval van dié navorsing, die skoolhoof te help om weerstand teen verandering by onderwysers te beperk.

Uit die voormelde bespreking kan die afleiding gemaak word dat strategie te make het met doelbewuste optrede van betrokkenes om op 'n voorgeskrewe wyse bepaalde

skoolsake ten goede te verander. Ook is strategie tydgebonde en siklies van aard om na deeglike besinning rakende doelwitstelling, bepaalde besluitneming te herroep en ander doelwitte in werking te stel.

Vervolgens word oorgegaan tot die ontwikkeling van 'n strategie vir die skoolhoof om weerstand teen verandering by onderwysers te beperk. Eerstens word aandag geskenk aan 'n teoretiese raamwerk vir die ontwikkeling van strategieë en daarna word strategieë na gelang van die bevindinge in Hoofstuk 5 (vgl. 5.8) bespreek.

6.2.2.1 Ontwikkeling van 'n strategie

Ten einde 'n strategie vir die bestuur van weerstand teen verandering by onderwysers in skole te ontwikkel, is dit ter aanvang nodig om 'n breë teoretiese raamwerk vir sodanige strategie op te stel. Daarna word 'n raamwerk voorgestel waarvolgens strategieë vir die bestuur van weerstand teen verandering geïmplementeer kan word. Die teoretiese raamwerk vir die ontwikkeling van strategieë word vervolgens bespreek.

6.2.2.2 Fases ter ontwikkeling van 'n strategie

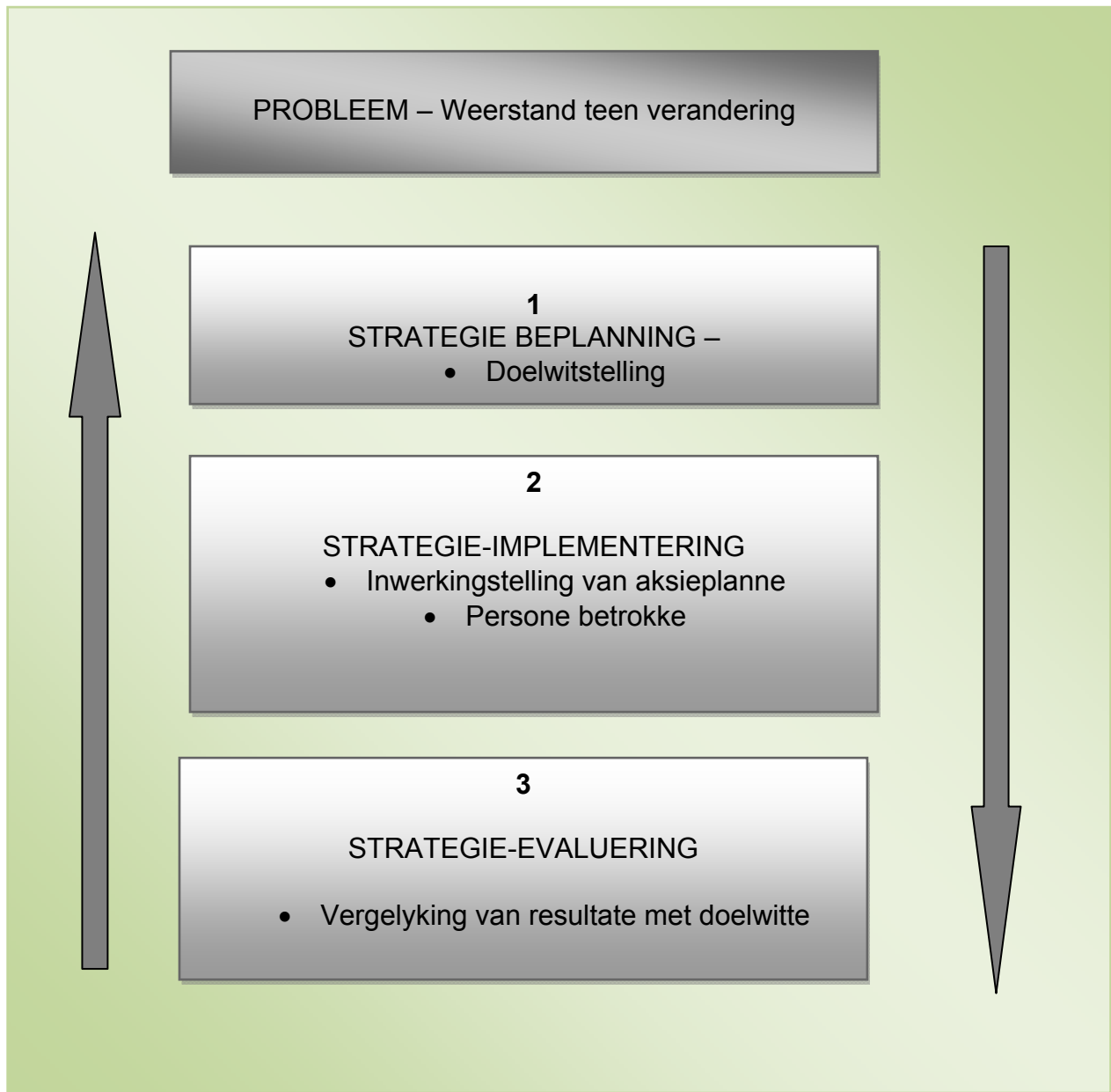
Om die fases van 'n strategie te ontwikkel was dit nodig om na verskeie navorsers se werk te kyk wat verskillende fases aanbeveel. Die aantal fases ter sprake by die implementering van 'n strategie word bepaal deur die uitdaging wat oorkom moet word of in ooreenstemming met die behoefte wat hiermee verband hou. Verskeie navorsers is dit met mekaar eens dat die aantal fases wat deur outeurs aangedui word, van mekaar verskil (Els, 2008; Van Vuuren, 2008; Vos, 2010, Van der Vyver, 2011), soos blyk uit die volgende:

- Drie fases, wat bestaan uit 'n beplannings-, 'n implementerings- en 'n evalueringfase.
- Vier fases, wat bestaan uit die identifisering van behoeftes, die beplanning en ontwikkeling, die implementering en die evaluering van resultate.
- Vyf fases, wat bestaan uit topbestuurverbintenis, voorbereiding van implementering, integrering en uitbreiding, en ten laaste die evalueringfase.

- Ses fases, wat bestaan uit voorbereidingsaktiwiteite, opstelling van telkaarte, strategieplanne, implementering van strategie, implementering en evaluering.

6.2.2.3 Sintese

Soos reeds vermeld, word die aantal fases bepaal deur die probleem of behoefte wat bestaan. Bogenoemde fases, soos deur outeurs voorgestel, is as basis oorweeg om toepaslike strategieë vir weerstand teen verandering by onderwysers vir skoolhoofde op te stel. Na besinning en ontleding van die oorkoepelende probleem, naamlik weerstand teen verandering, is tot die slotsom gekom dat die probleem of behoefte ten beste deur 'n driefase-strategie opgelos kan word (Van Vuuren, 2008; Van der Vyver, 2011). Gevolglik word die fases vir die strategieë in die navorsing getipeer as die beplannings-, implementerings- en evalueringsfase. Die fases vir die ontwikkeling van bestuurstrategieë word eerstens met behulp van 'n figuur voorgestel waarna dit verduidelik word aan die hand van 'n kort bespreking.



Figuur 6.2 Die fases van 'n strategie vir skoolhoofde om weerstand teen verandering in skole te beperk

Vervolgens word die fases van 'n strategie wat vir skoolhoofde voorgestel is, bespreek.

6.3 FASES IN STRATEGIE-ONTWIKKELING

Die fases ter sprake by die ontwikkeling van 'n strategie vir die doel van die navorsing kan soos volg verduidelik word.

- Beplanningsfase

Nadat die analise van die probleem afgehandel en bevindinge aangaande die probleem gemaak is, kan daar oorgegaan word tot die beplanning om die probleem die hoof te bied (Van der Westhuizen, 2008). Sodanige beplanning moet uiteindelik kulmineer in die stel van doelwitte wat spesifiek, meetbaar en haalbaar moet wees (Oneindia, 2011). Die afleiding wat gemaak kan word, is dat beplanning die hoeksteen vir die ontwikkeling van strategieë vorm. Voortspruitend uit die beplanning behoort realistiese en meetbare doelwitte saamgestel te word wat gebruik kan word om die behoefte en/of probleem te ondervang.

- Implementeringsfase

Die gekose strategie word geïmplementeer met behulp van aksieprogramme, 'n begroting en toepaslike prosedures. Die implementeringsfase behels verder dat die skool se hulpbronne ingespan en personeel gemotiveer moet word om gestelde doelwitte te bereik. Die manier waarop die strategie geïmplementeer word, kan 'n betekenisvolle impak hê op die sukses al dan nie van die implementering en uitkoms van die strategie. Wat ook belangrik is, is dat sorg gedra moet word om die strategie effektief te kommunikeer en die rasionaal daarvoor aan alle betrokkenes en belanghebbendes te verduidelik (Van der Westhuizen, 2008; Anon., 2010b). Uit die voorafgaande is dit duidelik dat om 'n strategie suksesvol in 'n onderwyskonteks te implementeer belangrike aksiestappe deur skoolhoofde gedoen moet word. Hierdie aksies of handeling hou veral verband met voldoende hulpbronne, personeel, motivering van personeel en doeltreffende kommunikasie aangaande die besonderhede van die strategie ter sprake.

- Evalueringsfase

Die evalueringsfase hou verband met die vergelyking van die resultate deur die toepas van die strategie en die gestelde doelwitte op 'n deurlopende grondslag (Van der Vyver, 2011). Indien daar gapings tussen die gestelde doelwitte en die resultate gevind word, behoort die nodige aanpassings gemaak word en intervensies plaasvind. Aanpassings

sluit in dat dít wat goed tydens die implementeringsfase gewerk het, te behou en uit te bou asook dit wat nie gewerk het nie, te vervang met ander weldeurdagte aksiestappe.

Dié evalueringfase word ook gedefinieer as die stadium waarin resultate gemoniteer, beste praktyke geïdentifiseer en die proses se effektiwiteit gemeet word. Beheer word veral tydens hierdie fase uitgeoefen om moontlike afwykings te moniteer en die nodige regstellings te maak (Van Vuuren, 2008). Indien afwykings voorkom, word regstellings gemaak deur terug te keer na strategie-analise.

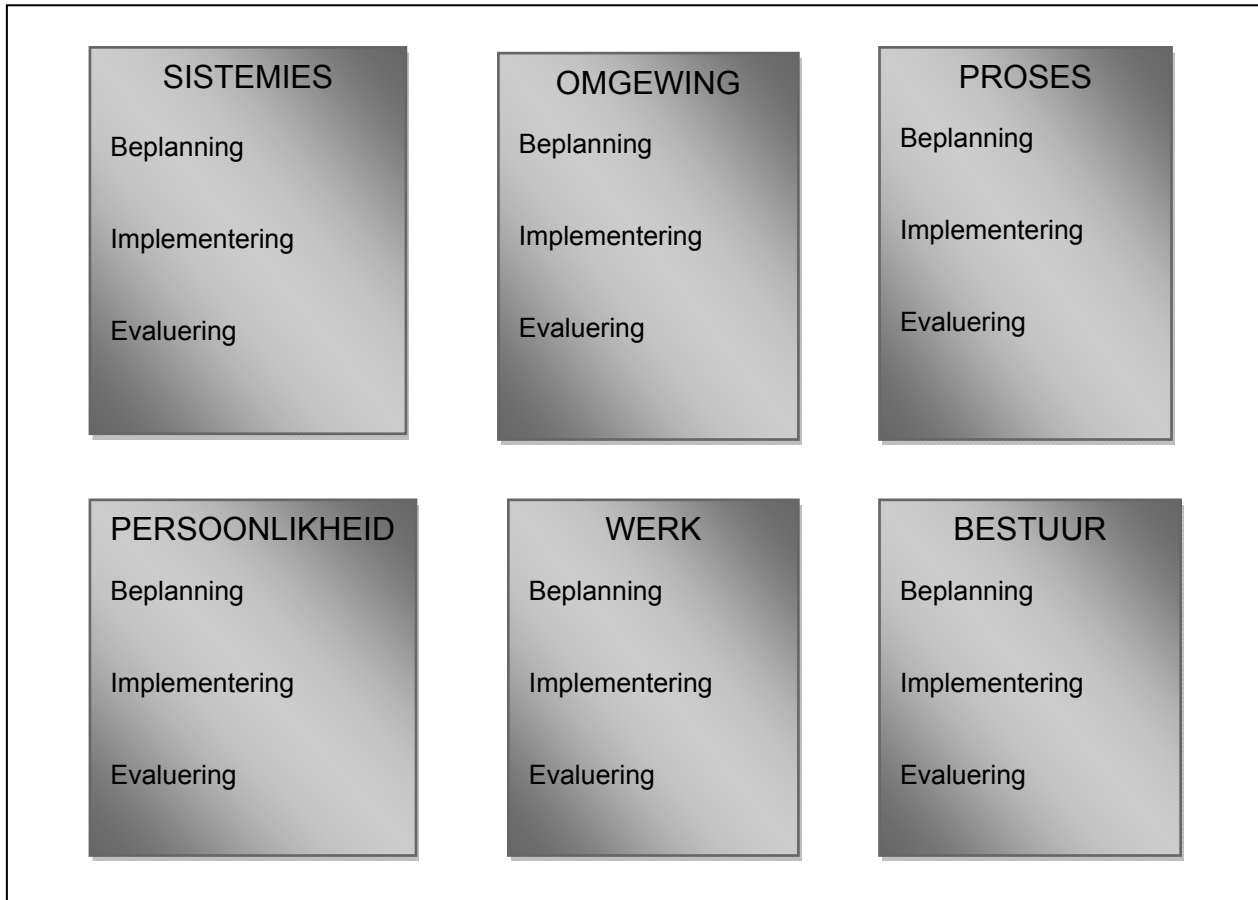
- Sintese

Na aanleiding van die voorgaande kan die sintese gemaak word dat die ontwikkeling van 'n strategie ten nouste verband hou met fases wat in 'n spesifieke volgorde aanmekaar skakel. Die implikasie is dat die fases op 'n spesifieke wyse en volgorde op mekaar moet volg ten einde die kans op sukses maksimaal te ontgin. Samevattend kan gestel word dat die fases as tipiese bestuurshandelinge beskou kan word en sluit die fases van beplanning, implementering en evaluering in. 'n Verdere afleiding is dat die ontwikkeling van strategieë ook as 'n sikliese proses beskou kan word, want as regstellings gemaak moet word, moet daar weer by fase een (1) begin word.

6.4 STRATEGIEË VIR DIE SKOOLHOOF VIR DIE BESTUUR VAN WEERSTAND TEEN VERANDERING BY OPVOEDERS

6.4.1 Agtergrond

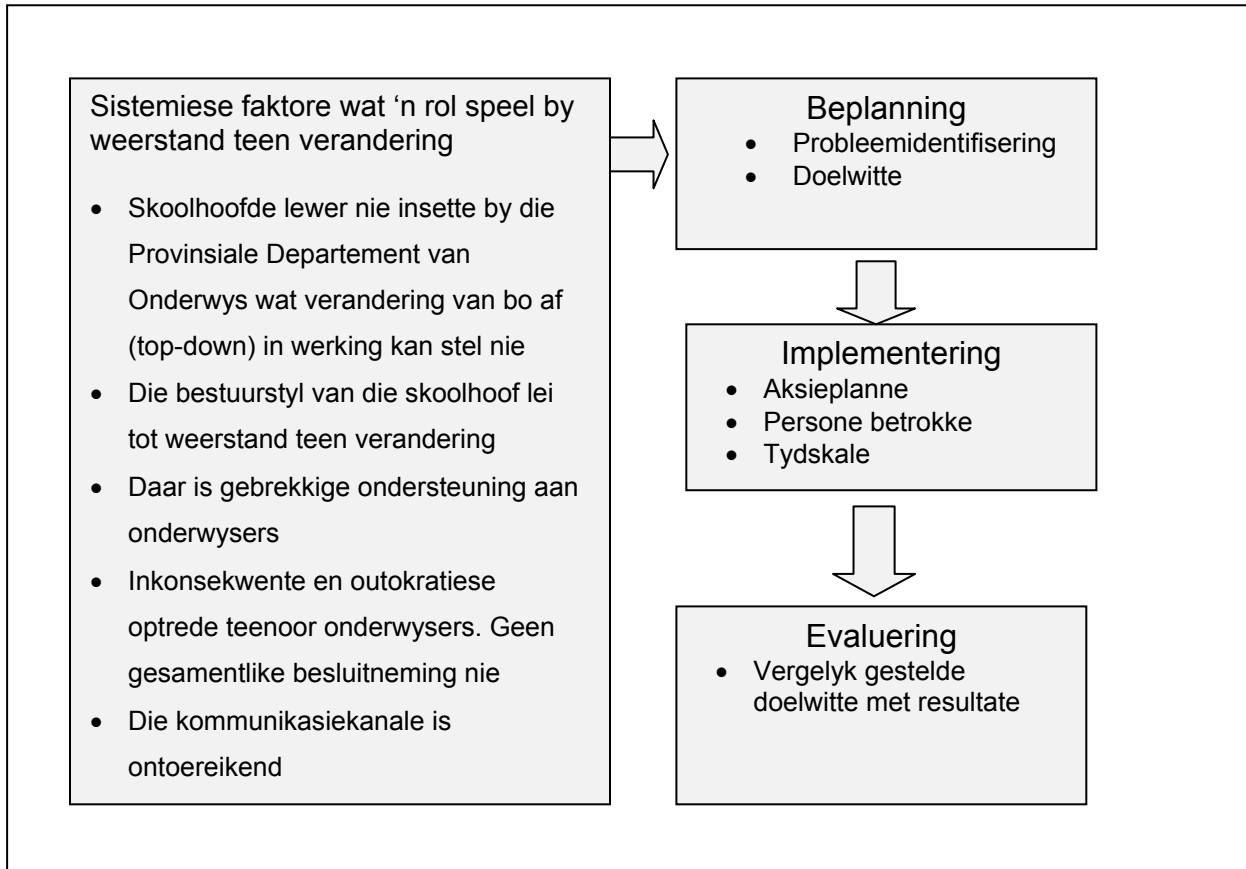
Vervolgens word 'n generiese struktuur van die bestuurstrategieë om weerstand teen verandering by onderwysers te beperk, aan die orde gestel. Hierdie figuur is ontwikkel uit die teoretiese aspekte soos bekom uit sowel die literatuur as die geïdentifiseerde weerstandfaktore (sistemiese-, omgewings-, proses-, persoonlikheids-, werks- en bestuursfaktore) van die empiriese ondersoek (vgl. Figure 3.1; 5.8 & 6.3.1).



Figuur 6.3 Faktore wat 'n rol speel by weerstand teen verandering

6.4.2 Strategieë vir die hantering van sistemiese faktore wat 'n rol speel by weerstand teen verandering.

Soos hierbo aangetoon, is die volgende sistemiese aspekte as probleme geïdentifiseer en speel 'n rol by weerstand teen verandering in skole (vgl. Figure 6.4 & 5.8.1). Die sistemiese aspekte word vervolgens in Figuur 6.4 saamgevat.



Figuur 6.4 'n Strategie vir die bestuur van sistemiese faktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering

Vervolgens word strategieë bespreek wat verband hou met die items van sistemiese faktore wat 'n rol speel by weerstand teen verandering.

Probleem 1: Die skoolhoof lewer nie insette by die toepaslike onderwysowerhede nie (vgl. 5.7.3.1)

Doelwitte

- Om die skoolhoofde en onderwysers die geleentheid te bied om insette by toepaslike strukture en/of geleenthede te lewer aangaande die voorgenome verandering;
- Om duidelikheid te kry rakende die voorgenome verandering.

Aksiestappe

- Rig 'n skrywe aan die kringbestuurder waarin die behoefte aan duidelikheid rakende die veranderingsproses uitgespreek word;
- Skoolhoofdebyeenkomste moet bygewoon word waar onder andere veranderings bespreek word;
- Werkswinkels van die Departement van Provinsiale Onderwys rakende veranderingsprosesse moet bygewoon word;
- Die skoolbestuurspan reël 'n werkswinkel met die personeel om die voorgenome verandering duidelik te maak en strategieë te bespreek;
- Betrek vakbonde by toepaslike aksies hierbo genoem.

Persone betrokke

Die volgende persone is betrokke: die kringbestuurder, skoolbeheerliggaamlede; die skoolhoof, lede van skoolhoofdeverenigings, amptenare van die Departement van Provinsiale Onderwys, die skoolbestuurspan, onderwysers en vakbondlede.

Evaluering

Evaluering vind elke Oktobermaand plaas waartydens die gestelde doelwitte met die prestasies vergelyk word, waarna moontlike regstellings vir die volgende akademiese jaar geskied.

Probleem 2: Die bestuurstyl van die skoolhoof is inkonsekwent en outokraties (vgl. 3.3; 5.4.1; 5.6 & 5.7.3.2)

Doelwitte

- Om deelnemende bestuurspraktyke en leierskapstyl te implementeer;
- Om konsekwent teenoor alle onderwysers op te tree.

Aksiestappe

- Skoolhoofde moet hulle daarop instel om 'n toepaslike kwalifikasie in Onderwysbestuur en -reg te bekom, byvoorbeeld die Gevorderde

Onderwysertifikaat in Onderwysleierskap of 'n BEdHons in Onderwysbestuur en -leierskap;

- Woon skoolhoofdeverenigings se vergaderings en toepaslike geleenthede by;
- Plaas voorgenome veranderings as 'n vastepunt op die agenda van skoolvergaderings;
- Versoek die skoolbestuurspan om minstens een maal per jaar die skoolhoof te evalueer ten opsigte van bestuurstyl en -aspekte;
- Oorweeg om elke tweede jaar 'n omvattende evaluering te doen waarby die onderwysers ook betrek word.

Persone betrokke

Die skoolhoof en die skoolbestuurspan

Evaluering

Evaluering geskied jaarliks in Oktober.

Probleem 3: Die skoolhoof verleen gebrekkige ondersteuning aan onderwysers deur nie genoeg met die onderwysers te kommunikeer nie (vgl. 3.3; 5.4.1 & 5.6)

Doelwitte

- Dat die skoolhoof weekliks met die onderwysers moet vergader oor die implementering van verandering;
- Om tydens die byeenkomste geleenthede vir die onderwysers te skep om sonder hindernisse vrae te stel oor die voorgenome verandering en dat die skoolhoof antwoorde hierop kan verskaf;
- Om oop kommunikasiestelsels in die skool in werking te stel.

Aksiestappe

- Skoolhoof gee terugvoer van vergaderings aan die personeel oor veranderinge wat hulle raak;

- Gereelde personeel- en SBS- (skoolbestuurspan-) vergaderings hou;
- Kommunikasie-middele, byvoorbeeld intranet, 'n SMS-stelsel, koerante; kwartaallikse nuusbrieff en interkomstelsel inwerking stel om kommunikasie rakende die veranderingsproses te verbeter;
- Onderwysers kommunikeer hul kwellinge rakende die veranderingsproses aan die SBS en skoolhoof op 'n konstruktiewe wyse;
- Omsendskrywes van die Provinsiale Departement rakende die verandering tydens vergaderings aan die onderwysers voorhou.

Persone betrokke

Die volgende persone is betrokke: die skoolhoof, die skoolhoofdevereniging, lede van die skoolbestuurspan (SBS) en die onderwysers.

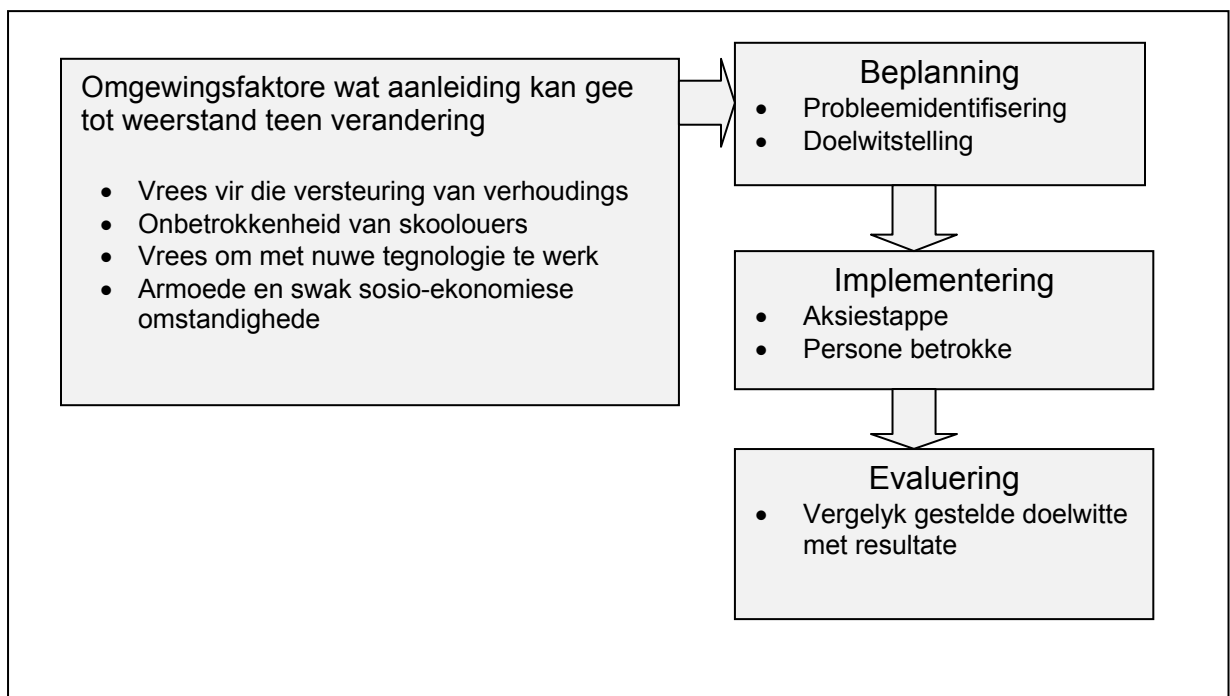
Evaluering

Evaluering geskied jaarliks in Oktober. Regstellings geskied deurlopend tydens die nuwe jaar.

Vervolgens word die omgewingsaspekte wat as probleme geïdentifiseer is en 'n rol speel by weerstand teen verandering in oënskou geneem.

6.4.3 Strategieë vir die hantering van omgewingsfaktore wat 'n rol speel by weerstand teen verandering

Vervolgens word omgewingsaspekte wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering bespreek.



Figuur 6.5 Strategieë vir die hantering van omgewingsfaktore wat 'n rol speel by weerstand teen verandering

Die strategieë wat verband hou met omgewingsfaktore wat 'n rol speel by weerstand teen verandering word vervolgens bespreek.

Probleem 1: Skoolhoofde vrees dat verhoudings in die skool versteur kan raak

Doelwitte

- Om aan onderwysers en ander rolspelers die belangrikheid en noodsaaklikheid van verandering in die skool te verduidelik;
- Om 'n pleidooi aan die owerhede te rig vir realistiese tydskele vir die inwerkingstelling of implementering van verandering;
- Om die kommunikasiekanale rakende die verandering oop en deursigtig te hou (vgl. probleem 3 se aksiestap oor kommunikasie).

Aksiestappe

- Die skoolhoof kommunikeer die beoogde verandering aan die onderwysers en tersaaklike rolspelers tydens personeelvergaderings en ander middele soos in bostaande daarna verwys is;
- Indien nodig kan meer as die geskeduleerde personeelvergaderings gehou word om die doel en voordele van die veranderingsproses te verduidelik;
- 'n Skrywe word deur die Skoolbeheerliggaam van die skool aan die Provinsiale Departement van Onderwys gerig vir realistiese tydskele om die verandering inwerking te stel of te implementeer;
- Verskillende kommunikasiemiddele word benut om onderwysers deurlopend op hoogte van die verandering en ooreenstemmende vordering te hou.

Persone betrokke

Die volgende persone is betrokke: die skoolhoof, lede van die Skoolbeheerliggaam asook die skoolbestuurspan (SBS).

Evaluering

Evaluering geskied jaarliks in Oktober. Regstelling geskied deurlopend tydens die nuwe jaar.

Probleem 2: Onbetrokkenheid van skoolouers by die skool (vgl. 3.4 & 5.8.2)

Doelwit

Om skoolouers by die verandering by skoolsake te betrek.

Aksiestappe

- Skoolbeheerliggaam stel 'n reglement op waarin die ouers se betrokkenheid by die veranderingsproses en die leerders se werk vereis word;
- Werkswinkels en opleidingsgeleenthede met ouers aangaande ouerbetrokkenheid by skoolsake word elke kwartaal gehou;
- Gereelde nuusbriewe word deur die skoolbestuurspan aan ouers gestuur;
- Oueraande word benut om betrokkenheid by verandering te bevorder (byvoorbeeld die verandering in die kurrikulum);
- 'n Kortboodskapdiens-stelsel (SMS-stelsel) word ingestel om ouers op hoogte te hou van die veranderingsproses by die skool. (Die skool sou selfs 'n eie sosiale netwerkstelsel kon ontwikkel, byvoorbeeld Facebook, Twitter ensomeer.)

Persone betrokke

Die volgende persone is betrokke: die skoolbeheerliggaam, die skoolhoof, die skoolbestuurspan (SBS) en die onderwysers.

Evaluering

Evaluering geskied jaarliks in Oktober. Regstelling geskied deurlopend tydens die nuwe jaar.

Probleem 3: Onderwysers vrees om met nuwe tegnologie te werk (vgl. 3.4 & 5.8.2)

Doelwitte

- Om onderwysers se toegang tot en gebruik van tegnologie te vergemaklik.

Aksiestappe

- Die skoolhoof begroot prioriteitsgewys vir rekenaars en sien toe dat dit na behoefte in die klaskamers geïnstalleer word;
- Die skool besoek ook besighede waar aankope vir die skool gedoen word, om hulle te oorreed om, as deel van hul sosiale verantwoordelikheid, rekenaars aan die skool te skenk en dit ook in lokale te installeer waar sodanige behoeftes bestaan;
- 'n Sleutel word aan onderwysers gegee om toegang te verkry en 'n gebruikrooster word opgestel;
- Internetfasiliteite word ook ooreenkomstig die begroting op rekenaars geïnstalleer;
- Onbehoorlike webtuistes word geblokkeer;
- Kundiges word versoek om die personeel toe te spreek en te demonstreer hoe tegnologie tot voordeel van onderwys ingespan kan word;
- Onderwysers word by die ontwikkeling en implementering van sosiale netwerkstelsels soos Facebook en Twitter betrek.

Persone betrokke

Die volgende persone is betrokke: die skoolhoof, die skoolbeheerliggaam (SBL) van die skool, die skoolbestuurspan (SBS), besighede en IT-spesialiste.

Evaluering

Evaluering geskied jaarliks in Oktober. Regstelling geskied deurlopend tydens die nuwe jaar.

Probleem 4: Armoede en swak sosio-ekonomiese omstandighede van die skoolomgewing (vgl. 2.3. & 5.7.2.2)

Doelwitte

- Om dit vir skoolhoofde moontlik te maak om skole in arm gemeenskappe effektief te bestuur;

- Om veranderingsinisiatiewe in skole in arm gemeenskappe suksesvol deur te voer.

Aksiestappe

- Versoek die Departement van Provinsiale Onderwys om die skool se begroting tydig in werking te stel om die verandering te laat vlot;
- Indien die verandering byvoorbeeld handel oor die inwerkingstelling van tegnologie by die skool, besoek die skoolhoof besighede en vra hulle om in die skool te belê;
- Ook word fondsinsamelingspogings kwartaalliks deur onderwysers geloods om te help met die finansiering van die beoogde verandering;
- Skoolouers word ook by die fondsinsamelingspogings betrek om die beoogde verandering te finansier.

Persone betrokke

Die volgende persone is betrokke: die skoolhoof, die skoolbeheerliggaam (SBL), die skoolbestuurspan (SBS), die onderwysers en die plaaslike ouergemeenskap.

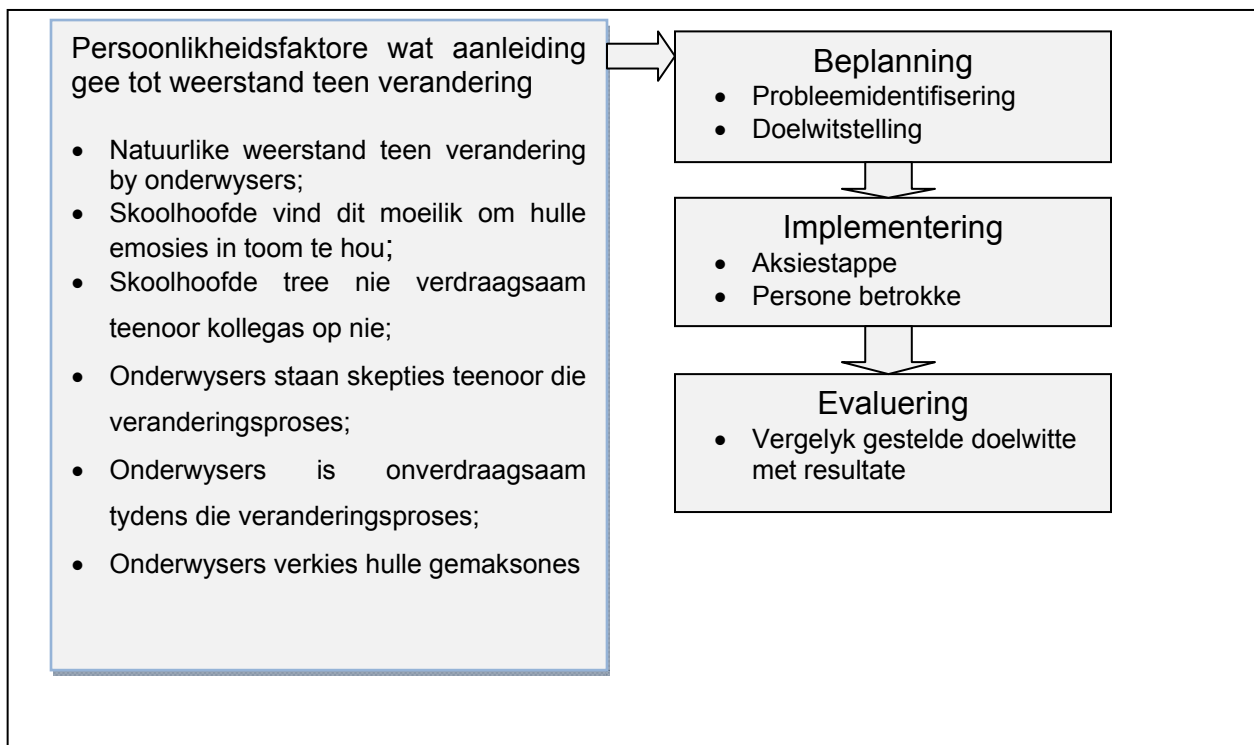
Evaluering

Evaluering geskied jaarliks in Oktober. Regstelling geskied deurlopend tydens die nuwe jaar.

In die volgende afdeling word die persoonlikheidsfaktore bespreek wat 'n rol speel by weerstand teen verandering.

6.4.4 Strategieë vir die hantering van persoonlikheidsfaktore wat 'n rol speel by weerstand teen verandering

Vervolgens is strategieë voorgestel vir die persoonlikheidsaspekte wat 'n rol speel by weerstand teen verandering



Figuur 6.6 Strategieë vir die hantering van persoonlikheidsfaktore wat 'n rol speel by weerstand teen verandering

Probleem 1: Weerstand teen verandering by onderwysers deur skepties te wees en die status quo te verkies (vgl. 3.5)

Doelwitte

- Om onderwysers se weerstand teen verandering te beperk;

- Om onderwysers skepsis teenoor verandering te beperk; en
- Om onderwysers uit hul gemaksones te lig.

Aksiestappe

- Die veranderingsproses word deel van die jaarlikse beplanning van die skool;
- Onderwysers word deur middel van seminare in staat gestel om insig te verkry in die veranderingsproses en die gepaardgaande weerstand teen verandering;
- Die skoolhoof toon toewyding aan die veranderingsproses deur effektiewe bestuursleierskap;
- Die skoolhoof kommunikeer aan onderwysers dat verandering nie 'n opsie is nie, maar 'n vereiste;
- Betrek diegene wat direk deur die veranderinge geraak word op 'n besondere wyse;
- Die skoolhoof gee elkeen die geleentheid om sy/haar mening op 'n professionele en kollegiale wyse te lug;
- Elkeen word verantwoordelik gehou daarvoor om individuele veranderingsaktiwiteite te implementeer;
- Openlike aanprysing moet van die kant van die skoolhoof kom ten opsigte van suksesvolle implementering van die verandering.

Persone betrokke

Die persone wat betrokke is by die verandering is die skoolhoof, die skoolbestuurspan (SBS) en die onderwysers.

Evaluering

Evaluering geskied jaarliks in Oktober. Regstelling en intervensie geskied deurlopend tydens die nuwe jaar.

Probleem 2: Skoolhoofde en onderwysers tree tydens die veranderingsproses onverdraagsaam teenoor mekaar op en vind dit moeilik om hul emosies in toom te hou (vgl. 3.5.1; 3.5.4; 5.4.3; 5.6 & 5.7.3.2).

Doelwitte

- Om die skoolhoof en onderwysers te help om met 'n groter mate van verdraagsaamheid teenoor mekaar op te tree;
- Om die skoolhoof te help om emosies te beheer.

Aksiestappe

- Die skoolhoof moet kundiges soos terapeute se hulp inroep om die hantering van konflik deur middel van 'n werkseminaar te fasiliteer (bv. 'n seminar oor polariteitsbestuur – die model van Johnson in Van der Westhuizen & Theron, 2007: 238-242);
- Die negatiewe aspekte van verandering moet deur die skoolhoof gerekordeer word;
- Die skoolhoof moet ook die positiewe aspekte rakende die redes waarom onderwysers weerstand teen verandering bied en die status quo wil handhaaf, identifiseer;
- Die positiewe aspekte van verandering moet deur die skoolhoof gerekordeer word;
- Die skoolhoof moet die negatiewe aspekte van weerstand teen verandering identifiseer;
- Negatiewe aspekte word geïdentifiseer sodat effektiewe opvoedkundige-, opleidings- en vaardigheidsprogramme vir onderwysers en die skoolhoof vir die bestuur van weerstand teen verandering ontwikkel kan word;
- Die onderwysers en skoolhoof moet by die beplanning en implementering van verandering betrek word;
- Terugvoer (positief en negatiewe kritiek) moet gegee word.

Persone betrokke

Aangesien dit die skoolhoof en onderwysers is wat hulp moet ontvang, is die persone wat betrokke is, buite-persone soos sielkundiges, kundige amptenare en konsultante.

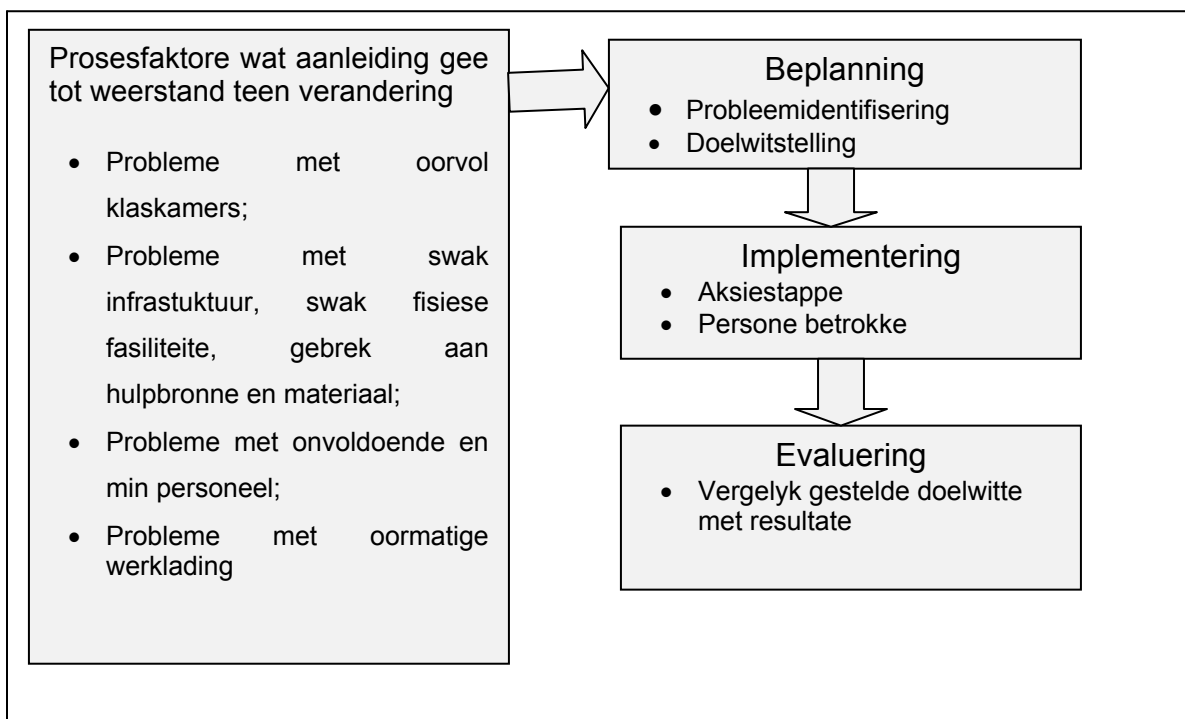
Evaluering

Evaluering geskied kwartaalliks.

Vervolgens word die strategieë bespreek vir prosesfaktore wat 'n rol speel by weerstand teen verandering.

6.4.5 Strategieë vir die hantering van prosesfaktore wat 'n rol speel by weerstand teen verandering

Die strategieë vir die bestuur van prosesaspekte wat 'n rol speel by weerstand teen verandering, word vervolgens onder die loep geneem.



Figuur 6.7 Strategieë vir die hantering van prosesfaktore wat 'n rol speel by weerstand teen verandering

Probleem 1: Probleme met oorvol klaskamers en werksoorlading weens onvoldoende personeel (vgl. 5.7.3.1 & 5.7.3.2).

Doelwitte

- Om die leerdertal in die klaskamers te verminder;
- Om onderwysers se werklading te verlig;
- Om meer onderwysers aan te stel.

Aksiestappe

- Die skoolhoof en skoolbeheerliggaam rig op die voorgeskrewe tyd vir begrotings 'n formele brief aan die Departement van Provinsiale Onderwys waarin probleme ten opsigte van oorvol klaskamers en gebrek aan fasiliteite uiteengesit word met 'n gepaardgaande besigheidsplan met die versoek om die skrywe persoonlik met die Departement te kan bespreek;
- Die skoolhoof rig 'n skrywe aan die Departement van Provinsiale Onderwys om bykomstige onderwysers op kontrakbasis aan te stel;
- Die Skoolbeheerliggaam en die Departement van Provinsiale Onderwys befonds die poste wat addisioneel geskep is;
- Tydelike klaskamers word opgerig om oorvol klaskamers se leerlingtal te verminder;
- Onderwysers maak meer van groepwerk gebruik as deel van hul onderrigmetode;

Persone betrokke

Die volgende persone is betrokke: die skoolhoof, die skoolbeheerliggaam (SBL) en die onderwysers.

Evaluering

Die evaluering geskied kwartaalliks, waarna aanpassings gemaak word.

Probleem 2: Probleme met swak infrastruktuur, fisiese fasiliteite, 'n gebrek aan hulpbronne en materiaal

Doelwitte

- Om die skool se infrastruktuur en fisiese fasiliteite te verbeter;
- Om die gebrek aan hulpbronne en materiaal aan te vul.

Aksiestappe

- Die skoolhoof en skoolbeheerliggaam rig op die voorgeskrewe tyd vir begrotings 'n formele brief aan die Departement van Provinsiale Onderwys waarin probleme ten opsigte van oorvol klaskamers en gebrek aan fasiliteite, infrastruktuur en hulpbronne uiteengesit word met 'n gepaardgaande besigheidsplan met die versoek om die skrywe persoonlik met die Departement te kan bespreek;
- Die skoolhoof rig 'n skrywe aan die Departement van Openbare Werke om herstelwerk te doen;
- Daar word begroot vir hulpbronne en materiaal;
- Fondsinsamelingsprojekte word deur die skoolbeheerliggaam en skoolbestuurspan in samewerking met die ouergemeenskap in werking gestel.

Persone betrokke

Persone wat betrokke is, is die skoolbeheerliggaam (SBL), die skoolhoof, die skoolbestuurspan (SBS), die onderwysers en die ouers.

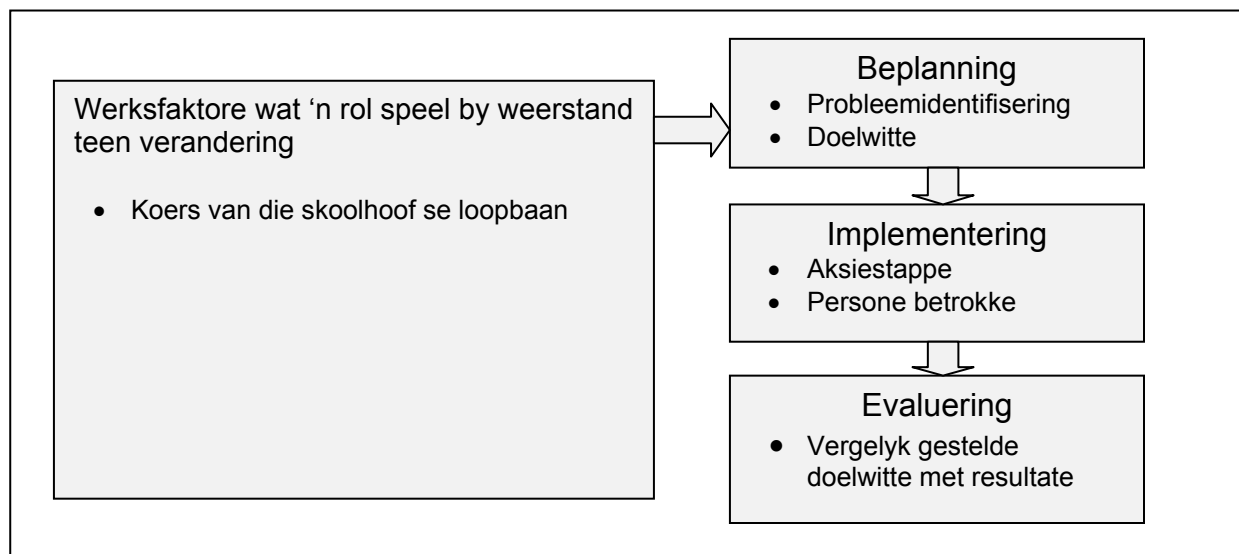
Evaluering

Evaluering geskied jaarliks aan die einde van Oktober.

Vervolgens word die koers van die skoolhoof se loopbaan as probleem bespreek wat 'n rol speel by weerstand teen verandering.

6.4.6 Strategieë vir die hantering van werksfaktore wat 'n rol speel by weerstand teen verandering

Strategieë vir die hantering van 'n werksaspek wat 'n rol speel by weerstand teen verandering, word in die afdeling gedek.



Figuur 6.8 Strategieë vir die hantering van werksfaktore wat 'n rol speel by weerstand teen verandering

Probleem: Die koers van die skoolhoof se loopbaan word as negatief beskou (vgl. 5.7.3.1).

Doelwitte

- Om die koers van die skoolhoof se loopbaan te verbeter.

Aksiestappe

- Die skoolhoof pas verskillende netwerkstrategieë toe om 'n koers van 'n loopbaan moontlik te maak;

- Om sy of haar vaardighede te toon met die oog op loopbaanverbetering, stel die skoolhoof hom of haar beskikbaar om by konferensies op te tree wat deur die Departement van Onderwys gereël word.
- Die skoolhoof studeer ook verder deur byvoorbeeld vir die GOS Skoolleierskapsprogram en die BEdHons in Onderwysbestuur te registreer om die koers van sy of haar loopbaan 'n hupstoot te gee.

Persone betrokke

Die volgende persone is betrokke: die skoolhoof, vakunies en die Departement van Onderwys.

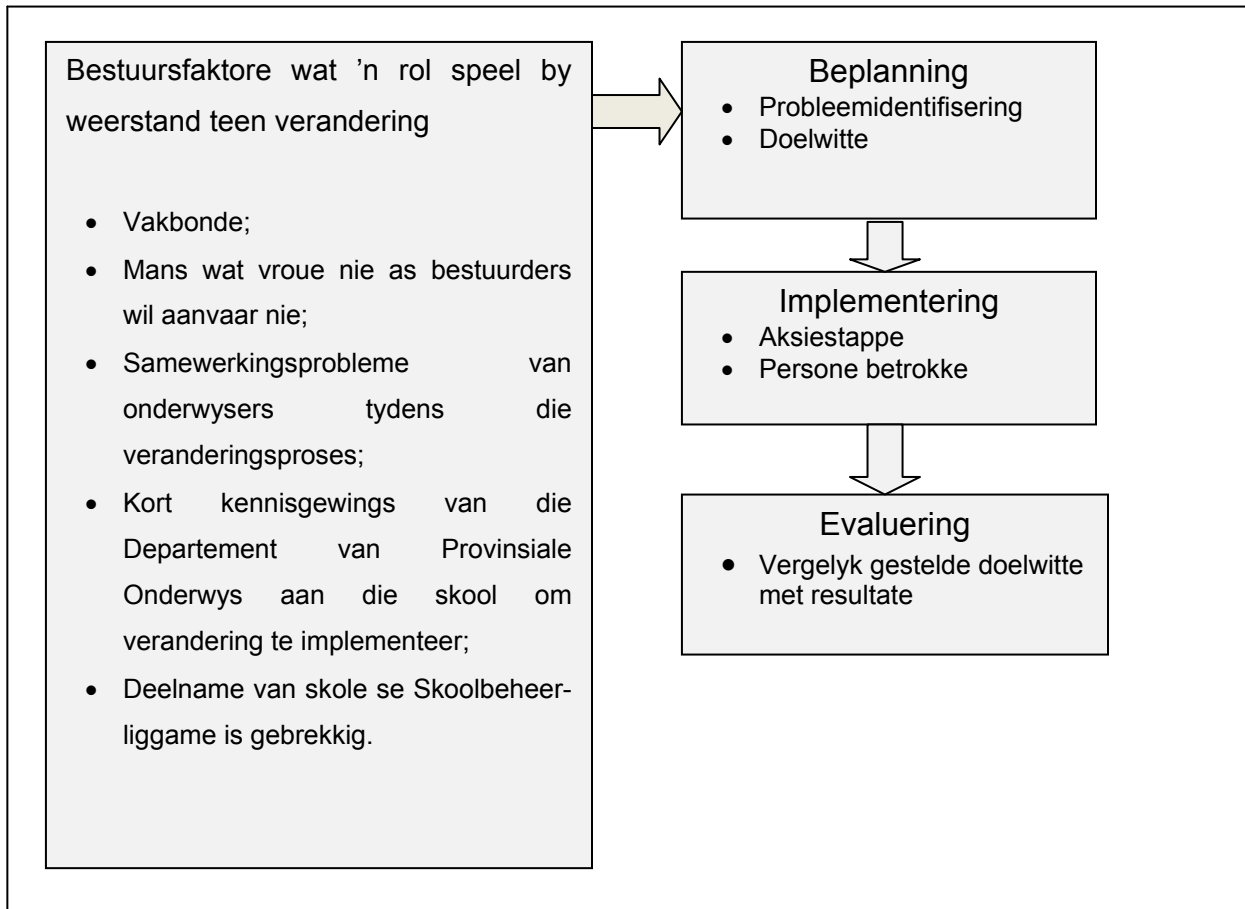
Evaluering

Evaluering geskied jaarliks in Oktober.

Ten slotte word strategieë bespreek ten opsigte van die items wat verband hou met bestuursaangeleenthede en 'n rol speel by weerstand teen verandering.

6.4.7 Strategieë vir die hantering van bestuursfaktore wat 'n rol speel by weerstand teen verandering

Ter afsluiting, is strategieë vir die hantering van bestuursfaktore wat 'n rol speel by weerstand teen verandering te berde gebring.



Figuur 6.9 Strategieë vir die hantering van bestuursfaktore wat 'n rol speel by weerstand teen verandering

Probleem 1: Vakbonde se rol by die skool word as negatief ervaar (vgl. 5.7.3.1)

Doelwit

- Om die invloed en rol van vakbonde by skole positief te optimaliseer.

Aksiestappe

- Die skoolbeheerliggaam belê 'n vergadering met die vakunieleiers om hulle verwagtinge rakende die vakunies uit te spreek;
- Die vakunies kry ook die geleentheid om hulle verwagtinge aan die skoolbeheerliggaam te kommunikeer;
- Ooreenkomste word gesluit om vakunievergaderings gedurende pouses en na skool te hou;
- Lede van vakunies word versoek om hulle by die ooreenkomste te hou.
- 'n Lid van die vakbond kan genooi word om van die skool- en skoolbeheerraadvergaderings as waarnemer by te woon (spreekstemstatus kan ook oorweeg word).

Persone betrokke

Die volgende persone is betrokke: die skoolbeheerliggaam, die onderwysers, vakunies en die skoolhoof.

Evaluering

Evaluering geskied jaarliks in Oktober.

Probleem 2: Die negatiewe beleving van personeel en spesifiek manlike personeel met betrekking tot vroue as skoolbestuurders (vgl. 5.7.3.1).

Doelwit

Om, waar toepaslik, vroulike skoolbestuurders se gesag te ondersteun

Aksiestappe

- Die Skoolbestuurspan stel ondersoek in na die voorkoms van moontlike gevalle van gemelde gesagsmiskening en waak teen veralgemening;
- Indien die situasie dit vereis, volg die Skoolbestuurspan gevalle met betrokke individue op ooreenkomstig die beoordeling van die meriete van die saak;

- Die Skoolbestuurspan, in samewerking met die voorsitter van die Skoolbeheerliggaam, reël vir skoolbestuurders en skoolpersoneel bemagtigingsgeleenthede wat die beginsels van gelykheid en gesag in die onderwysprofessie beklemtoon;
- Die Skoolbestuurspan vestig 'n aanvaarbare kommunikasie- en prosedurestelsel om probleme met die skoolhoof te bespreek en sinvolle en konstruktiewe oplossings te vind.
- Onderwysers leer aanvaardingstrategieë aan deur middel van werksinkels wat deur kundiges aangebied word en aspekte soos gesagsaanvaarding, lojaliteit, menseverhoudings, respek en so meer dek;
- Indien die aanvaardingsprobleem deur onderwysers veroorsaak word deur die bestuurstyle van die vroueskoolhoofde, behoort hulle deur middel van werksinkels wat deur kundiges aangebied word, aan leierseienskappe soos luistervaardighede, eerlikheid en vertrouenswaardigheid blootgestel te word;
- Sodanige skoolhoof moet dan die leierseienskappe tydens vergaderings asook tydens individuele gesprekke met onderwysers inoefen.
- Die skoolhoof moet gereelde personeelvergaderings 'n instelling by sy/haar skool maak, sodat bestuursake openlik en sonder intimidasie bespreek kan word.

Persone betrokke

Die volgende persone is betrokke: die Skoolbeheerliggaam (SBL), die Skoolbestuurspan, die skoolhoof en die onderwysers.

Evaluering

Gesagsaanvaarding word deurlopend geëvalueer met jaarlikse verslaggewing wat fokus op terugskouing, asook beplanning vir die volgende skooltermyn.

Probleem 3: Samewerkingsprobleme van onderwysers tydens die veranderingsproses (vgl. 5.7.3.1).

Doelwit

- Om die samewerking van alle personeel te verkry.

Aksiestappe

- Die skoolhoof stel 'n voorbeeld van toewyding aan die veranderingsproses deur self sy samewerking te gee;
- Onderwysers win meer inligting in ten opsigte van die spesifieke verandering by die skool met behulp van die internet, koerante en tydskrifartikels asook by skole wat soortgelyke verandering ondergaan het, om by die volgende personeelvergadering betekenisvolle bydraes te kan lewer rakende die voorgenome verandering;
- Kundiges op die gebied van verandering word deur die skoolhoof versoek om by elke fase van die verandering by die skool leiding aan die onderwysers te gee;
- Die skoolhoof gee erkenning aan onderwysers tydens personeelvergaderings vir goeie werk ten opsigte van hul suksesvolle implementering van verandering;
- Die skoolhoof gee deurlopend terugvoer aan die onderwysers aangaande die vordering met die verandering.

Persone betrokke

Die volgende persone is betrokke: die skoolhoof, die skoolbestuurspan (SBL) en die onderwysers asook kundiges.

Evaluering

Evaluering geskied jaarliks in Oktober.

Probleem 4: Kort kennisgewing van die Departement van Provinsiale Onderwys aan die skool om verandering te implementeer (vgl. 5.7.3.1)

Doelwitte

- Om verandering binne gestelde tydskaal af te handel.

Aksiestappe

- Die skoolhoof hou 'n vergadering met die skoolbestuurspan (SBS) om die voorgename verandering deeglik te bespreek;
- Die skoolhoof belê daarna 'n personeelvergadering om die voorgename verandering met die res van die onderwysers te bespreek en bykomstige wenke rakende die verandering in te win en ook die uitvoerbaarheid van die voorstelle wat die SBS gemaak het, te evalueer;
- Werksverdeling word ten opsigte van die voorgename verandering gedoen;
- Tydskale word aan elke opdrag aangaande die verandering gekoppel;
- Terugvoer rakende die vordering met elke opdrag word ten minste elke week in die personeelkamer gegee;
- Alle opdragte word na afhandeling daarvan as 'n plan saamgestel om dit te implementeer;
- Geslaagde implementering van die verandering word na afhandeling binne die spertyd aan die Departement van Provinsiale Onderwys gekommunikeer.

Persone betrokke

Die persone wat betrokke is: die skoolhoof, die skoolbestuurspan (SBS), die skoolbeheerliggaam (SBL) en die onderwysers.

Evaluering

Evaluering geskied jaarliks in Oktober.

Probleem 5: Deelname van skole se skoolbeheerliggame is gebrekkig.

Doelwitte

- Om die skoolbeheerliggaam betrokke te kry by schoolsake.

Aksiestappe

- Eerstens kry die Departement van Provinsiale Onderwys die geleentheid om so gou moontlik 'n geleentheid te skep om die skoolbeheerliggaam op te lei;

- Die skoolhoof reël 'n opvolgwerkswinkel om die skoolbeheerliggaam op hoogte te bring van hulle verpligtinge teenoor die skool;
- Geleentheid word geskep om alle onduidelikheid aangaande die rol van die skoolbeheerliggaam uit te stryk;
- Die skoolhoof prys die skoolbeheerliggaam en moedig hulle aan as hulle iets goeds gedoen het;
- Die skoolhoof nooi ook buitespreekers om die skoolbeheerliggaam se rolle te verduidelik;
- Die skoolbeheerliggaam word ook die geleentheid gegun om hulle leiers aan te wys.

Persone betrokke

Die volgende persone is betrokke: die Departement van Provinsiale Onderwys, die skoolhoof, die skoolbestuurspan (SBS) en die onderwysers.

Evaluering

Evaluering geskied jaarliks in Oktober.

6.4.8 Sintese

Uit die voorafgaande kan gepostuleer word dat die bestuurstrategieë wat vir skoolhoofde geformuleer is, van toepassing is op die weerstandaspekte van 'n spesifieke skool. Die implikasie hiervan is dat bostaande bestuurstrategieë nie op elke skool van toepassing gemaak kan word nie, aangesien die kontekstuele en situasieaspekte van elke skool verskil. Wat egter wel gesê kan word, is dat dié bestuurstrategieë as riglyne kan dien om elke skool se weerstandaspekte op 'n unieke wyse te hanteer.

6.5 SAMEVATTING

In dié hoofstuk is bestuurstrategieë vir die skoolhoof ontwikkel. Eerstens is aandag geskenk aan die teorie aangaande strategiese beplanning en tweedens aan die ontwikkeling van 'n strategie. Om die teorie verder te belig is ook van verskeie figure

gebruik gemaak om kousaliteit met die begrippe te bereik. Laastens is daar op spesifieke bestuurstrategieë gefokus om sodoende aan die vereistes van navorsingsdoelwit 5 te kon voldoen.

Vervolgens word aandag geskenk aan Hoofstuk 7 wat handel oor die samevatting, bevindinge en aanbevelings van die navorsing.

HOOFSTUK 7

SAMEVATTING, BEVINDINGE EN AANBEVELINGS

7.1 INLEIDING

Die vorige hoofstukke (Hoofstukke 1 – 6) word in dié hoofstuk saamgevat. Ook die bevindinge rakende die doelwitte van dié navorsing word gerapporteer en met aanbevelings afgesluit.

Vervolgens word 'n samevatting van die hoofstukke gegee.

7.2 SAMEVATTING

In Hoofstuk 1 is daar 'n beskrywing, rasionaal en motivering van die probleem te wete weerstand teen verandering gegee (vgl. 1.1). Die kern van die probleem is dat onderwysers nie tevrede is met die toedrag van sake in skole nie en hulle weerstand daarteen bied (vgl. 1.2). Die navorsing het gepoog om, aan die hand van bepaalde navorsingsvrae en navorsingsdoelwitte, die aard van die probleem en die faktore wat 'n rol speel by weerstand teen verandering te identifiseer en ook bestuurstrategieë te ontwikkel om weerstand teen verandering te beperk.

'n Kwantitatiewe navorsingsondersoek gepaard met 'n oop kwalitatiewe vraag is vir die navorsing aangewend. Die hoofstuk is afgesluit met 'n aanduiding van die statistiese tegnieke wat aangewend is, 'n hoofstukindeling asook die etiese aspekte wat in ag geneem is.

Hoofstuk 2 het gehandel oor die aard en reikwydte van weerstand teen verandering. Eerstens is die begrippe verandering, transformasie en konflik wat verband hou met weerstand teen verandering bespreek (vgl. 2.2). Daarna is die huidige onderwyslandskap in Suid-Afrika in 'n bepaalde konteks beskryf waarin die veranderinge, en ook ander sake in die onderwys, wat laat blyk dat daar geen

verandering plaasgevind het nie, in oënskou geneem (vgl. 2.3). Laastens is weerstand as 'n tipiese verskynsel, wat ook in skole neerslag vind, bespreek (vgl. 2.4).

Verder is die weerstandsvlakke asook die reaksies van individue tydens verandering beskryf. In die literatuur word daarop gewys dat individue verskillend optree wanneer verandering ingestel word of ter sprake is (vgl. 2.6 & 2.7). Weerstand word onder andere ook as bipolar van aard beskou, met ander woorde, indien daar verandering is, kom weerstand voor en as daar geen verandering is nie, word weerstand ook ondervind (vgl. 2.8). Die hoofstuk word afgesluit met die verskillende tipes weerstand, naamlik passiewe, aktiewe en aggressiewe weerstand asook die voor- en nadele wat weerstand teen verandering vir skole meebring (vgl. 2.9 & 2.10).

In Hoofstuk 3 is die faktore wat deur outeurs geïdentifiseer is as dat dit bydra tot weerstand teen verandering kortliks geanaliseer en in kategorieë geplaas (vgl. 3.2). Die rasionaal hiervoor was om ooreenkomste en verskille te identifiseer om 'n eie kategorisering van die faktore wat 'n rol speel by weerstand teen verandering, te kon saamstel. Ses (6) sake is na die analise geïdentifiseer (vgl. 3.2.6) wat insluit sistemiese, werks-, proses-, persoonlikheids-, omgewings- en bestuursfaktore. Laasgenoemde faktore is met behulp van 'n literatuursoorsig indringend bespreek (vgl. 3.3 – 3.8) waarna daar by elke faktor tot 'n sintese gekom is. Hierdie sinteses het as voorloper gedien om 'n vraelys te kon opstel om die voorkoms van weerstand teen verandering in skole te kon bepaal. Alhoewel die faktore in die literatuur geïdentifiseer is wat 'n rol by weerstand teen verandering in organisasies speel, was daar onsekerheid oor die mate waarin die faktore 'n rol by weerstand teen verandering in skole speel. Hierdie ondersoek is in Hoofstuk 4 aan die orde gestel en in Hoofstuk 5 is bepaal in watter mate die faktore wel 'n rol by weerstand teen verandering in skole speel.

Hoofstuk 4 het die praktiese hantering en rapportering van die navorsingontwerp en metodologie bevat waar aandag aan die navorsingstrategie en -benadering geskenk is. Beide die kwantitatiewe en die kwalitatiewe navorsingbenadering is in die navorsing gebruik, waar die klem geval het op 'n kwantitatiewe navorsingontwerp met 'n post-

positivistiese benadering as uitgangspunt. 'n Kwalitatiewe navorsingbenadering is benut omdat daar by die vraelys aan die respondente 'n oopeinde-vraag ingesluit was. Hier kon die respondente sake beskryf wat hulle nie in die Likertskaal-vrae van die kwantitatiewe gedeelte kon aandui nie. Die geldigheid en betroubaarheid van die vraelys is ook in die hoofstuk beskryf. Die hoofstuk is afgesluit met 'n beskrywing van die etiese kwessies wat ten opsigte van die navorsing nagekom is.

In Hoofstuk 5 is die resultate van die empiriese ondersoek gerapporteer. Die algemene inligting van sowel skoolhoofde as onderwysers is in tabelvorm (frekwensies en persentasies) gerapporteer waarna die analise en bespreking gevolg het (vgl. 5.2). Ook is die kwantitatiewe data, naamlik die faktore wat 'n rol speel by weerstand teen verandering, van die respondente eerstens aan die hand van frekwensies en persentasies gerapporteer, waarna die analise en bespreking daarvan gevolg het (vgl. 5.3).

Voorts is die verskille tussen skoolhoofde en die onderwysers met behulp van Cohen se d -waardes ($d \geq 0.5$) geanaliseer (vgl. 5.4). Die doel was om te bepaal of daar prakties betekenisvolle verskille voorkom ten opsigte van die faktore wat by skoolhoofde en onderwysers 'n rol speel by weerstand teen verandering. Daarna is verder met behulp van Cohen se d -waardes bepaal ($d \geq 0.5$) of daar 'n verband bestaan tussen bepaalde biografiese veranderlikes en die faktore by skoolhoofde en onderwysers wat 'n rol speel by weerstand teen verandering (vgl. 5.5). Daar is ten slotte, ten opsigte van die kwantitatiewe data, bevindinge gemaak ten opsigte van die faktore wat by skoolhoofde en onderwysers 'n rol speel by weerstand teen verandering (vgl. 5.6).

Ten opsigte van die kwalitatiewe data, is die response van die respondente woordeliks met behulp van die AtlasTi sagtewareprogram gekodeer. Na 'n analise van die response is bevindinge gemaak ten opsigte van die kwalitatiewe data (vgl. 5.7.3.1 & 5.7.3.2). Laastens is die bevindinge by die kwantitatiewe en kwalitatiewe data geïntegreer en is die bevindinge van die navorsing geformuleer (vgl. 5.8).

Die vorige hoofstukke van die navorsing het as voorlopers gedien om in Hoofstuk 6 strategieë vir die skoolhoof te ontwikkel om weerstand teen verandering by onderwysers te beperk. Eerstens is die begrip, strategiese plan omskryf (vgl. 6.2.1) waarna die strategiese beplanningsproses (vgl. 6.2.1.1 & 6.2.1.2) indringend bespreek is. Laastens is die begrip *strategie* (vgl. 6.2.2), en die fases daaraan verbonde (vgl. 6.2.2.2), bespreek en is afgesluit met strategieë vir die skoolhoof om weerstand teen verandering by onderwysers te bestuur (vgl. 6.4). Die strategieë is aangevul met figure, waarna 'n bespreking gevolg het. By elke strategie is doelwitte, aksieplanne, die persone daarby betrokke en evaluering ingesluit.

7.3 BEVINDINGE

7.3.1 Bevindinge na aanleiding van **navorsingsdoelwit 1**: *Om die aard van weerstand teen verandering teoreties te bepaal* (vgl. 1.3). Die volgende hoofbevindinge het duidelik geblyk:

- Weerstand teen verandering is 'n tipiese verskynsel in onderwysorganisasies en kom voor weens druk teen verandering of teen nie-verandering (vgl. 2.4);
- Weerstand maak deel uit van die veranderingsproses (vgl. 2.5);
- Weerstand is nie noodwendig 'n negatiewe krag nie (vgl. 2.5);
- Geringe weerstand kan in groter weerstand omsit (vgl. 2.5);
- Hoe groter die verandering en negatiewer die persepsies rakende die verandering, hoe groter die weerstand daarteen (vgl. 2.5);
- Hoe meer die veranderingsagent van weerstand ontslae wil raak, hoe meer teëstand toon die werkers (vgl. 2.5);
- Die individu kan tydens weerstand teen verandering drasties van sy of haar normale gedrag afwyk (vgl. 2.7);
- Alhoewel die individu ten volle bewus is van sy of haar optrede in die vorm van weerstand, beskou hy/sy sodanige optrede as geregverdig (vgl. 2.7);
- Weerstand teen verandering het twee pole (vgl. 2.8);

- Reaksionêre weerstand manifesteer as 'n opponerende en blokkerende aanwending van energie (vgl. 2.8.1);
- Revolusionêre weerstand teen verandering vind plaas wanneer bestaande praktyke nie verander nie, is radikaal van aard en word beskou as 'n noodsaaklikheid om die bestaande stelsel en strukture te verander en af te dwing (vgl. 2.8.2);
- Weerstand teen verandering kom passief, aktief en aggressief voor (vgl. 2.9.1; 2.9.2 & 2.9.3);
- Weerstand teen verandering hou voor- en nadele vir organisasies in (vgl. 2.10.1 & 2.10.2).

7.3.2 Bevindinge na aanleiding van **navorsingsdoelwit 2**: *Om die faktore wat 'n rol speel by weerstand teen verandering, teoreties te bepaal* (vgl. 1.3). Die volgende hoofbevindinge het na vore gekom:

- Die sistemiese faktore wat 'n rol speel by weerstand teen verandering, is (vgl. 3.3):
 - Ontoereikende ondersteuning van die skoolhoof, kollegas en ouers (vgl.3.8.1);
 - Onvoldoende ondersteuning van die Departement van Basiese of Provinsiale Onderwys (vgl. 3.8.1);
 - Nuttelose verandering (vgl. 3.8.1);
 - Ontoereikende kommunikasiekanale (vgl. 3.8.1);
 - 'n Kultuur van wantroue, geheimhouding en onverdraagsaamheid (vgl.3.8.1);
 - Onbevredigende bestuurstyl van die skoolhoof (vgl. 3.8.1);
 - Beplanning by die skool is ontoereikend (vgl. 3.8.1);

- Konflik met ander skoolaktiwiteite kom voor (vgl. 3.8.1);
- Vorige veranderingsinisiatiewe is swak hanteer (vgl. 3.8.1).
- Omgewingsfaktore (vgl. 3.4) wat 'n rol by weerstand teen verandering speel is:
 - Die kulturele waardes word bedreig (vgl. 3.4.4);
 - Vrees vir die versteuring van sosiale verhoudings kom voor (vgl. 3.4.4);
 - Vrees vir mislukking weens die gebruik van nuwe tegnologie kom voor (vgl. 3.4.4);
 - Faksies bestaan in die skool (vgl. 3.4.4);
 - Onderwysers word deur die skoolhoof voorgetrek (vgl. 3.4.4);
 - Voorstelle van onderwysers word deur skoolhoof misbruik (vgl. 3.4.4).
- Persoonlikheidsfaktore (vgl. 3.5) wat 'n rol by weerstand teen verandering speel, is:
 - Dat die individu eiebelang beskerm (vgl. 3.5.9);
 - Dat die individu 'n onvermoë toon om sy of haar emosies in toom te hou (vgl. 3.5.9);
 - Dat die status quo verkies word (vgl. 3.5.9);
 - Dat dogmas aangehang word (vgl. 3.5.9);
 - Dat die individu skepties staan teenoor die verandering (vgl. 3.5.9);
 - Dat ongeduld tydens verandering voorkom (vgl. 3.5.9);
 - Dat die individu vrees dat hy/sy hulle werk sal verloor;

- Dat die individu die onbekende vrees (vgl. 3.5.9);
 - Dat die individu sy of haar eie siening nie wil prysgee nie (vgl. 3.5.9);
 - Dat vrees bestaan dat vorige werk nietig verklaar kan word (vgl. 3.5.9);
 - Dat die individu tevrede is met sy/haar opleiding in die verlede (vgl. 3.5.9);
 - Dat die individu vrees dat hy/sy onaanvaarbaar sal wees vir andere (vgl.3.5.9).
- Prosesfaktore (vgl. 3.6) wat 'n rol by weerstand teen verandering speel, is:
 - Verlies van persoonlike keuses en waardes tydens die verandering (vgl. 3.6.7);
 - Die gebrekkige fasiliteite en beperkte hulpbronne (vgl. 3.6.7);
 - Oorvol klaskamers by skole (vgl. 3.6.7);
 - Gebrekkige kennis van en begrip rakende die verandering (vgl. 3.6.7);
 - Twyfel by die individu oor sy of haar vaardighede en vermoëns (vgl. 3.6.7);
 - Die gebrek aan indiensopleiding (vgl. 3.6.7);
 - Druk word toegepas om ontoepaslike aksies vir die verandering uit te voer (vgl. 3.6.7);
 - Die feit dat die rigting van die verandering telkens verander (vgl. 3.6.7);
 - Konflikterende doelwitte wat vir die verandering gestel word (vgl. 3.6.7).
 - Werksfaktore (vgl. 3.7) wat 'n rol by weerstand teen verandering speel, is:
 - Die gebrekkige vergoeding vir die individu (vgl. 3.7.7);

- Die sielkundige kontrak tussen die onderwyser en die Departement van Basiese Onderwys word nie nagekom nie (vgl. 3.7.7);
 - Die onderwyser het 'n oormatige werklading (vgl. 3.7.7);
 - Die onderwyser het te min tyd om aandag aan alles te skenk (vgl. 3.7.7);
 - Die onderwyser ervaar 'n verlies van gesag tydens verandering (vgl. 3.7.7);
 - Die onderwyser ervaar 'n verlies van status en prestige (vgl. 3.7.7);
 - Die onderwyser ervaar 'n verlies van sekuriteit (vgl. 3.7.7);
 - Portuurgroepe beïnvloed mekaar by die werk (vgl. 3.7.7);
 - Ongesonde mededinging vind plaas tussen onderwysers (vgl. 3.7.7);
 - Die onderwyser ervaar intra- en interrolkonflik tydens vergaderings (vgl. 3.7.7).
- Bestuursfaktore (vgl. 3.8) wat 'n rol by weerstand teen verandering speel, is:
 - Die onderwyser ervaar 'n verlies van mag weens verandering (vgl. 3.8.6);
 - Die onderwyser ervaar 'n verlies van outonomie (vgl. 3.8.6);
 - Die burokratiese organisasiestruktuur van die skool (vgl. 3.8.6);
 - Die verskuilde agenda van die persoon wat die verandering aanvuur (vgl. 3.8.6);
 - Onderwysers se gebrek aan deelname aan die verandering (vgl. 3.8.6);
 - Botsing van waardes tussen dié van die individu en dié wat met verandering verband hou (vgl. 3.8.6);
 - Die skoolhoof se swak luistervaardighede (vgl. 3.8.6);
 - Swak bestuur van die verandering (vgl. 3.8.6).

7.3.3 Bevindinge na aanleiding van **navorsingsdoelwit 3**: *Om deur middel van 'n kwantitatiewe ondersoek te bepaal:*

7.3.3.1 Watter faktore en in watter mate dit 'n rol speel by weerstand teen verandering (vgl. 1.3, subnavorsingsdoelwit 3.1).

Die volgende faktore speel die grootste rol by weerstand teen verandering:

- Vrees heers dat sosiale verhoudings by die skool versteur kan raak weens die verandering (vgl. 5.4.2);
- Probleme daarmee om emosies effektief te hanteer tydens verandering, is ook as 'n probleem aangetoon (vgl. 5.4.3);
- Daar heers onverdraagsaamheid tydens verandering (vgl. 5.4.3);
- Oorvol klaskamers is as 'n bron van frustrasie aangedui (vgl. 5.3.3.4);
- Die nodige verlening van ondersteuning tydens die verandering is as 'n verdere probleem aangedui (vgl. 5.4.1);
- Gebrekkige kommunikasiekanale in die skool speel ook 'n rol by weerstand teen verandering (vgl. 5.4.1);
- Die bestuurstyl van die skoolhoof is ook as 'n probleem geopper (vgl. 5.4.1);
- Die wyse waarop vorige verandering by die skool hanteer is, is ook as 'n weerstandsaanduiding genoem (vgl. 5.4.1);
- Ook is aangedui dat wanneer nuwe tegnologie gebruik word, vrees bestaan dat daar met die verandering misluk kan word (vgl. 5.4.2);
- Verandering word met skepsis bejeën (vgl. 5.4.3);
- As gevolg van die verandering, is daar ook vrees vir die onbekende aangedui (vgl. 5.4.3);

- Weens die vernuwing as gevolg van die verandering is 'n gebrek aan vaardighede om die verandering te hanteer, as 'n verdere probleem genoem (vgl. 5.4.4);
- Ook is die mening uitgespreek dat die skoolhoof 'n verskuilde agenda het met die veranderingspogings (vgl. 5.4.6);
- Onbetrokkenheid van rolspelers, en veral dié van onderwysers by die veranderingsproses, is getipeer as nie-deelname aan die veranderingsproses (vgl. 5.4.6);
- Die luistervaardighede van die skoolhoof is ook in twyfel getrek (vgl. 5.4.6).

Die volgende faktore speel die minste 'n rol by weerstand teen verandering:

- Verandering word as nutteloos geag (vgl. 5.3.2.1);
- Daar heers 'n kultuur van wantroue, geheimhouding en onverdraagsaamheid (vgl. 5.3.2.1);
- Onvoldoende beplanning by die skool is genoem (vgl. 5.3.2.1);
- Skoolaktiwiteite bots (vgl. 5.3.2.1);
- Kulturele waardes word bedreig (vgl. 5.3.2.2);
- Faksies bestaan in die skool (vgl. 5.3.2.2);
- Die skoolhoof trek onderwysers voor (vgl. 5.3.2.2);
- Voorstelle wat onderwysers maak, word deur die skoolhoof misbruik (vgl. 5.3.2.2).
- Die individu beskerm eie belang (vgl. 5.3.2.3);
- Die status quo word verkies (vgl. 5.3.2.3);
- Dogmas word aangehang (vgl. 5.3.2.3);
- Ongeduld word tydens verandering openbaar (vgl. 5.3.2.3);

- Vrees by individue dat hulle hul werk sal verloor (vgl. 5.3.2.3);
- Eie siening wat die individu nie wil prysgee nie (vgl. 5.3.2.3);
- Die individu vrees dat sy of haar vorige werk nietig verklaar kan word (vgl. 5.3.2.3);
- Die individu is tevrede met die opleiding in die verlede (vgl. 5.3.2.3);
- Die individu vrees dat hy/sy onaanvaarbaar vir andere sal wees (vgl. 5.3.2.3).
- Verlies van persoonlike keuses en waardes kom voor tydens die verandering (vgl. 5.3.2.4);
- Gebrekkige fasiliteite en beperkte hulpbronne (vgl. 5.3.2.4);
- Gebrekkige kennis en begrip rakende die verandering (vgl. 5.3.2.4);
- Die gebrek aan indiensopleiding (vgl. 5.3.2.4);
- Druk word toegepas om ontoepaslike aksies vir die verandering uit te voer (vgl. 5.3.2.4);
- Die rigting van die verandering verander telkens (vgl. 5.3.2.4);
- Doelwitte vir die verandering bots met mekaar (vgl. 5.3.2.4).
- Gebrekkige vergoeding vir die individu (vgl. 5.3.2.5 & 5.3.3.5);
- Die sielkundige kontrak tussen die onderwyser en die Departement van Basiese Onderwys word nie nagekom nie (vgl. 5.3.2.5 & 5.3.3.5);
- Die onderwyser het 'n oormatige werklading (vgl. 5.3.2.5 & 5.3.3.5);
- Die onderwyser het te min tyd om aandag aan alles te skenk (vgl. 5.3.2.5 & 5.3.3.5);

- Die onderwyser ervaar 'n verlies van gesag tydens verandering (vgl. 5.3.2.5 & 5.3.3.5);
- Die onderwyser ervaar 'n verlies van status en prestige (vgl. 5.3.2.5 & 5.3.3.5);
- Die onderwyser ervaar 'n verlies van sekuriteit (vgl. 5.3.2.5 & 5.3.3.5);
- Tydens verandering beïnvloed lede van die portuurgroep mekaar by die werk (vgl. 5.3.2.5 & 5.3.3.5);
- Ongesonde kompetisie heers tussen onderwysers (vgl. 5.3.2.5 & 5.3.3.5);
- Die onderwyser ervaar tydens verandering intra- en interrolkonflik (vgl. 5.3.2.5 & 5.3.3.5).
- Die onderwyser ervaar 'n verlies van mag weens verandering (vgl. 5.3.2.6 & 5.3.3.6);
- Die onderwyser ervaar 'n verlies van outonomie (vgl. 5.3.2.6 & 5.3.3.6);
- Die burokratiese organisasiestruktuur van die skool (vgl. 5.3.2.6 & 5.3.3.6);
- Botsing tussen die waardes van die individu en dié van verandering (vgl. 5.3.2.6 & 5.3.3.6);
- Swak bestuur van die verandering (vgl. 5.3.2.6 & 5.3.3.6).

7.3.3.2 Verskille tussen die skoolhoofde en die onderwysers se sieninge van die bestuur van weerstand teen verandering in skole.

Die volgende is bevind:

- Skoolhoofde meen dat hulle onderwysers tydens verandering genoeg ondersteun, terwyl onderwysers weer meen dat hulle nie voldoende ondersteuning ontvang nie (vgl. 5.4.1);

- Toereikende kommunikasiekanale bestaan in die skool tydens verandering, volgens skoolhoofde, terwyl onderwysers van mening is dat die kommunikasiekanale ontoereikend of gebrekkig is en dit lei weer tot weerstand teen verandering (vgl. 5.4.1);
- Die bestuurstyl van skoolhoofde is volgens hulle effektief, terwyl onderwysers hulle bestuurstyl as oneffektief beskou (vgl. 5.4.1);
- Vorige veranderingsinisiatiewe wat deur skoolhoofde hanteer is, is volgens hulle goed hanteer, terwyl onderwysers skoolhoofde se vorige veranderingsinisiatiewe nie as goed hanteer beskou nie (vgl. 5.4.1);
- Die vrees om te misluk wanneer nuwe tegnologie aangewend word, is volgens skoolhoofde nie op hulle van toepassing nie, terwyl onderwysers die mening huldig dat wanneer nuwe tegnologie aangewend word, hulle vrees dat hulle daarmee sal misluk (vgl. 5.4.2);
- Sosiale verhoudings, volgens skoolhoofde, kan tydens verandering by die skool versteur raak, terwyl onderwysers nie so meen nie (vgl. 5.4.2);
- Skoolhoofde is van mening dat om hulle emosies tydens verandering in toom te hou, 'n moeilike saak vir hulle is, terwyl onderwysers nie 'n probleem daarmee ondervind nie (vgl. 5.4.2);
- Skepsis oor die voorgenome verandering is nie by skoolhoofde aanwesig nie, terwyl dit wel by onderwysers voorkom (vgl. 5.4.3);
- Minder verdraagsaamheid deur skoolhoofde teenoor onderwysers is tydens die veranderingsproses aanwesig (vgl. 5.4.3);
- Skoolhoofde meen dat hulle die onbekende min vrees, terwyl onderwysers die onbekende, weens die voorgenome verandering, vreesaanjaend vind (vgl. 5.4.3);

- Vaardighede om die verandering te hanteer is deur skoolhoofde as toereikend beskou, terwyl onderwysers hulle vaardighede nie as toereikend beskou nie (vgl. 5.4.4);
- Skoolhoofde het 'n verskuilde agenda met die verandering as deel van hul plan met verandering ontken, terwyl die onderwysers beweer dat so 'n plan wel bestaan (vgl. 5.4.6);
- Volgens skoolhoofde word ruimte wel geskep vir onderwysers om aan die veranderingsinisiatiewe deel te neem, terwyl die onderwysers meen dat daar nie geleenthede daarvoor geskep word nie (vgl. 5.4.6);
- Die luistervaardighede van skoolhoofde staan na hulle mening bo verdenking, terwyl onderwysers nie dieselfde mening oor die luistervaardighede van die skoolhoofde huldig nie (vgl. 5.4.6);

7.3.3.3 Die verwantskap tussen spesifieke biografiese veranderlikes en die skoolhoofde se bestuur van weerstand teen verandering.

Die volgende is bevind:

- 'n Klein verband kom voor tussen die ligging van "township"- en plaasskole en prosesfaktore wat 'n rol speel by weerstand teen verandering (vgl. 5.6.3);
- 'n Klein tot medium verskil kom voor tussen swart en wit skoolhoofde en sistemese; proses- en bestuursfaktore (vgl. 5.6.3);
- 'n Medium verskil kom voor tussen swart en wit skoolhoofde en prosesfaktore (vgl. 5.6.3);
- Medium verskille kom voor tussen bruin en wit skoolhoofde en bestuursfaktore (vgl. 5.6.3);
- Medium verskille kom voor tussen die ras (swart, bruin en wit) van die onderwyser en sistemiese; persoonlikheids- en werksfaktore (vgl. 5.6.3);
- 'n Medium verband tussen die persoonlikheid van die skoolhoof en gekombineerde en hoërskole (vgl. 5.6.3);

- Ten laaste is 'n medium verband gevind tussen die hoë ouderdom van die skoolhoof en sistemiese faktore wat 'n rol speel by weerstand teen verandering (vgl. 5.6.3).

7.3.4 Bevinding na aanleiding van **navorsingsdoelwit 4**: *Om deur middel van 'n kwalitatiewe metode ('n oopeinde-vraag) verdere faktore te bepaal wat 'n rol speel by weerstand teen verandering.*

Die volgende is bevind:

- *Sistemiese faktore*

Die inkonsekwente optrede deur die skoolhoofde en skoolbestuur word oorkoepelend as 'n probleem beskou, oneffektiewe beleidsimplementering asook die verdagte samewerking van die skoolbeheerliggame (vgl. 5.7.3.2);

- *Prosesfaktore*

Prosesfaktore wat 'n rol speel by weerstand teen verandering hou verband met oorvol klaskamers (onderwyser-leerder-verhouding) (vgl. 5.7.3.1) en 'n gebrek aan hulpbronne en fasiliteite (vgl. 5.7.3.2);

- *Persoonlikheidsfaktore*

Persoonlikheidsfaktore wat 'n rol speel by weerstand teen verandering handel in hoofsaak oor gesindhede en ingesteldhede wat nie as positief teenoor verandering beskou word nie, die voorkoms van geringe verdraagsaamheid teenoor die kwessies wat met verandering gepaard gaan en die aanname dat individue se stemme nie gehoor of as belangrik geag word nie (vgl. 5.7.3.2).

- *Bestuursfaktore*

Bestuursfaktore soos gesagsaanvaarding, samewerking van personeellede, die rol van die unies (vakbonde) en die tydsaspek verbonde aan die implementering van verandering (vgl. 5.7.3.1) speel volgens die skoolhoofde 'n rol by weerstand teen verandering.

Bestuursfaktore wat 'n rol speel by weerstand teen verandering kom neer op oneffektiewe en outokratiese leierskapstyle.

- *Werkplekfaktore*

Werkplekfaktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering was vir skoolhoofde 'n negatiewe beleving van die koers van hul loopbaan (vgl. 5.7.3.1);

7.3.5 Bevindinge na aanleiding van **navorsingsdoelwit 5**: *Om strategieë vir die bestuur van onderwysers se weerstand teen verandering in skole te ontwikkel.*

- 'n Strategie maak deel uit van die skool se strategiese plan en is die instrument wat benut word waarmee weerstand teen verandering beperk word (vgl. 6.2.1);
- 'n Strategie is saamgestel uit verskillende fases, naamlik 'n probleemidentifiserings- en doelwitstellingsfase, 'n fase waarin aksiestappe gedoen word en persone wat betrokke is daarby, aangewys word, asook 'n evalueringsfase (vgl. 6.2.1.2);
- Om 'n strategie suksesvol in 'n onderwyskonteks te implementeer moet relevante aksiestappe deur skoolhoofde ingestel word (vgl. 6.2.1.2);
- Hierdie aksiestappe of handeling hou veral verband met voldoende hulpbronne, personeel, motivering van personeel en doeltreffende kommunikasie aangaande die besonderhede van die strategie om weerstand teen verandering te beperk (vgl. 6.3.2.2);
- Die strategie om weerstand by onderwysers te beperk moet volgens elke skool se behoefte of situasie aangepas word (vgl. 6.3.2.1);

- 'n Strategie wat vir alle betrokkenes by die skool aanvaarbaar sal wees, is nodig vir die suksesvolle beperking van weerstand teen verandering (vgl. 6.3.2.2).

7.4 AANBEVELINGS

Op grond van die literatuurstudie en die empiriese ondersoek van die navorsing word die aanbevelings gemaak, naamlik:

7.4.1 Aanbeveling 1

Indien verandering ingestel word, sal alle belangrike rolspelers, maar veral die implementeerders daarvan soos die onderwysers, deeglik daarin geken moet word.

Motivering

Onderwysers is die persone wat eerstehandse kennis van die klaskamer het en wat die verandering in die skole moet implementeer (vgl. 2.3.2).

7.4.2 Aanbeveling 2

'n Skoolhoofpos wat geadverteer word, moet in die spesifikasie van die kandidaat vereis dat hy/sy oor kundigheid en 'n mate van ervaring van bestuur, wat met die vereiste onderrigverpligting gepaard gaan, moet beskik.

Motivering

In die navorsing is baie van die redes wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering in skole, toegeskryf aan gebrekkige opleiding en ervaring van die skoolhoof (vgl. 2.3.2 asook 3.3 – 3.8).

7.4.3 Aanbeveling 3

Benewens die feit dat onderhoude met hom/haar gevoer word, behoort die voornemende skoolhoof ook 'n psigometriese toets te ondergaan en 'n taakooreenkoms of prestasie ooreenkomste onderteken.

Motivering

Die grootste probleem met disfunksionele skole kan toegeskryf word aan gebrekkige leierskap, 'n gebrek aan kundigheid en die skoolhoof se oorvol werklas (vgl. 2.3.2)

7.4.4 Aanbeveling 4

Die Skoolbeheerliggaam moet intensief deur kundiges opgelei word vir hulle taak.

Motivering

In die navorsing het onderwysers die Skoolbeheerliggaam ook as 'n probleem by die bestuur van die skool uitgesonder (vgl. 5.7.3.2).

7.4.5 Aanbeveling 5

Die Departement van Provinsiale Onderwys en die Departement van Openbare Werke sal die finansies vroegtydig aan skole beskikbaar moet stel sodat die haglike toestande van sommige skole betyds onder die loep geneem kan word.

Motivering

In dié navorsing is daar aangedui dat sommige skole se geboue en infrastruktuur in 'n haglike toestand verkeer (vgl. 5.7.3.2).

7.4.6 Aanbeveling 6

Om die probleem van oorvol klaskamers, wat deur die navorsing uitgewys is, te oorkom, is dit nodig dat beheerliggame en skoolhoofde met verskillende skole moet vergader om beste praktyke uit te ruil. Daar sou ook skofklasse oorweeg kon word.

Motivering

In dié navorsing is groot klasse deur sowel skoolhoofde as onderwysers as 'n groot probleem in skole uitgewys (vgl. 5.7.3.1 & 5.7.3.2).

7.4.7 Aanbeveling 7

Om die probleem met vakbonde in die onderwys op te los is dit nodig dat alle rolspelers hieroor moet beraadslag sodat die staanplek van elke rolspeler, insluitend dié van vakbonde, gedefinieer kan word.

Motivering

In die kwantitatiewe ondersoek is die bestaan van vakbonde as 'n groot probleem uitgewys (vgl. 5.7.3.1).

7.4.8 Aanbeveling 8

Verdere navorsing word aanbeveel rakende die volgende navorsingsvrae:

- Watter bestuurstrategieë kan ontwikkel word om Skoolbeheerliggame in disfunksionele skole effektief te laat funksioneer?
- Watter bestuursriglyne kan neergelê word om skoolouers effektief by skoolaktiwiteite te betrek?
- Watter bestuursriglyne kan aan die hand gedoen word om disfunksionele skole te laat presteer?
- Watter bestuursriglyne kan neergelê word om vakbonde en vakbondvertegenwoordigers 'n positiewe rol te laat speel in skoolverwante sake in plaas daarvan dat hulle 'n opponerende en/of ontwrigtende funksie vervul?

7.5 DIE BYDRAE VAN DIE NAVORSING TOT DIE VAKTERREIN ONDERWYSBESTUUR

Daar is tot die gevolgtrekking gekom dat die bestaande kennis aangaande die objektiewe werklikheid, naamlik weerstand teen verandering, in 'n mate tot in 'n groot mate ooreenstem met die aspekte rakende weerstand teen verandering wat in dié navorsing ondersoek is (vgl. 7.3.2 & 7.3.3.1). Daar is egter ook aangeleenthede wat in die literatuurstudie as weerstandaspekte beskou is (vgl. 7.3.2) maar nie in die opname in dié navorsing deur die respondente as sodanig beskou is nie, wat 'n aanduiding is daarvan dat dinge by skole, soos soms in die media voorgestel, nie so erg in skole is nie.

Deur die navorsing kon 'n nuwe meetinstrument in die Suid-Afrikaanse konteks ontwikkel word wat gebruik kan word ter bepaling van die faktore wat in die onderwysaanleiding gee tot weerstand teen verandering en van hoe hierdie weerstand bestuur kan word. Deur kennis eerstehands by skoolhoofde en onderwysers rakende weerstand teen verandering in skole te kon insamel kon die strategieë wat ontwikkel is, 'n motiverende werkslewe van gehalte vir sowel skoolhoofde as onderwysers geskep word. Hierdie navorsing dra ook by tot die navorsingsprojek in die fokusarea oor die verbetering van die gehalte van werkslewe van onderwysers. Inligting wat bekom is uit die navorsing kan bydra tot die optimalisering van sowel die sistemiese as individuele faktore wat 'n rol speel by die opvoeder se belewing van die gehalte van werkslewe. Hierdie navorsing is, ter afsluiting, op so 'n wyse uitgevoer dat die bestuurstrategieë op elke skool, na gelang van die skool se omstandighede, van toepassing gemaak kan word.

BIBLIOGRAFIE

Adams, A., Kingsley, C. & Smith, P. 2001. Managing complex change.

http://www.cydjournal.org/Brandeis/smith_0322.html. Date of access: 30 Oct. 2008.

Adenle, C. 2011. 12 Reasons why employees resist change in the workplace.

<http://catherinescareercorner.com/2011/07/26/12-reasons-why-employees-resist-change-in-t...> Date of access: 6 Mar. 2012.

Aggleton, P. 1987. Rebels without a cause? Middle class youth and the transition from school to work. London: Falmer Press.

Aiello, B. 2007. Overcoming resistance to change in 2007.

<http://www.cmcrossroads.com/content/view/7528/>. Date of access: 12 Feb. 2007.

Almaraz, J. 1994. Quality management and the process of change. *Journal of organizational change*, 7(2):6-14.

Anon. 2008. How to cause resistance.

http://changingminds.org/diciplines/change_management/resistance__change/causing_re. Date of access: 17 Oct. 2008.

Anon. 2010a. Strategic management. SWOT analysis.

<http://www.quickmba.com/strategy/swot/> .Date of access: 20 Oct. 2011.

Anon. 2010b. Strategic management. The strategic planning process.
<http://www.quickmba.com/strategystategic-planning/> Date of access: 20 Oct. 2011.

Artz, A.F. & Newman, C.M. 1990. Implementing the standards: cooperative learning.
Mathematics teacher, 83(6):448-452.

Arul, M.J. 2007. Change and resistance.
<http://www.humanlinks.com/manres/arul2.htm>.Date of access: 6 Aug. 2007.

ASQ (American Society For Quality). 2004. Change management.
<http://www.asq.org/learn-about-quality/change-management/overview/tutorial.html>.Date
of access: 3 Aug. 2007.

Atkinson, P. 2006. Managing resistance to change.
<http://www.bpmg.org/Zpost1837php> Date of access: 12 Feb. 2007.

Atlas.ti 6.0. 2011. The qualitative data analysis and research software.
http://www.atlasti.com/index.php?id=87&no_cache=1&print=1 Date of access: 16 Feb.
2012.

Bacal, R. 2007. Resistance to change:how and why people resist – Part 1.
<http://www.work911.com/managingchange/resistancetochange1.htm> Date of access: 12
Feb. 2007.

Banhegyi, S. 2007.Conflict at work: a sign that an organisation is ready for
transformation. *Human capital management*,4:191.

- Bast, M.R. 2008. Using resistance for change.
<http://www.breakoutofthebox.com/changetheory.htm> Date of access: 17 Oct. 2008.
- Bellanca, R. 2007. Managing six sigma change resistance.
<http://www.isixsigma.com/library/contenet/c031027a.asp> Date of access: 12 Feb. 2007.
- Bellou, V. 2006. Psychological contract assessment after a major organizational change. *Employee relations*, 29(1):68-88.
- Bien, Y. 1986. Resistance to change in education: an analysis of domains of power and control in educational systems. *Research in education*, 35:73-86.
- Bissell, B. 2002. Resistance fighters: change is not new.
http://findarticles.com/p/articles/mi_m0HUL/is_4_31/ai_84430517 Date of access: 23 Oct. 2007.
- Blase, J. & Blase, J. 1997. The micropolitical orientation of facilitative school principals and its effects on teachers' sense of empowerment. *Journal of educational administration*, 35(2):138-164.
- Bolognese, A.F. 2002. Employee resistance to organizational change.
<http://www.scribd.com/doc/19218916/Employees-Resistance-to-Change>. Date of access: 12 Feb. 2007.
- Botha, N. 2006. Leadership in school-based management: a case study in selected schools. *South African journal of education*, 26(3):341-353.
- Bovey, W.H. & Hede, A. 2001. Resistance to organisational change: the role of defence mechanisms. *Journal of managerial psychology*, 16(7):534-548.

BPR Online Learning Centre. 2002. Top reasons for change resistance – 288 companies reporting. <http://www.prosci.cpm/tutorial-resistance.htm> Date of access: 17 Oct. 2008.

Branson, C.M. 2008. Achieving organisational change through values alignment. *Journal of educational administration*, 46(3):376-395.

Brazelle, R. & Niemann, S. 2004. Management problems at underachieving township secondary schools in the Free State. *Acta academica*, 36(2):221-250.

Brenner, R. 24 Jan. 2001. Is it really resistance? *Point lookout*, 1(4).
<http://www.chacocanyon.com/pointlookout/010124.shtml> Date of access: 14 Feb. 2007.

Bridle, P. 2005. Conflict or crisis: the way we behave or react. *Management today*,21(9):20-21.

Brown, K. 2006. “New” educational injustices in the “new” South Africa: a call for justice in the form of vertical equity. *Journal of educational administration*, 44(5):509-519.

Buchanan, M.T. 2010. Attending to the spiritual dimension to enhance curriculum change. *Journal of beliefs and values: studies in religion and education*, 31(2):191-201.

Cervone, H.F. 2007. Working through resistance to change by using the “competing commitments model”. *International digital library perspectives*, 23(3):250-253.

Claris, S. 2011. Connectivity / Resistance to change?
<http://thoughts.arup.com/post/details/120/resistance-to-change> Date of access: 6 Mar. 2012.

Coetsee, L.D. 1989. Bestuur van weerstand is ononbeerlik. *Finansies en tegniek*, 42(18):49.

Coetsee, L.D. 1992. Die identifisering van klassifikasie van redes vir weerstand teen verandering. Potchefstroom: PU vir CHO.

Coetsee, L.D. 1993. A practical model for the management of resistance: an analysis of political resistance in South Africa. *International journal of public administration*, 16(11):1815-1837.

Coetsee, L.D. 2003. Peak performance and productivity: a practical guide for the creation of a motivating climate. Potchefstroom: Ons Drukkers.

Coetzee, C.J.H. & Stanz, K.J. 2007. "Barriers-to-change" in a governmental delivery type organisation. *South African journal of industrial psychology*, 33(2):76-82.

Cohen, A. 1993. A new educational paradigm. *Phi Delta Kappan*, 74(10):791-795.

Coleman, M. & Briggs, A.R.J. 2011. Research methods in educational leadership and management. London: Paul Chapman.

Coria, M.M., Deluca, M. & Martinez, M.E. 2010. Curricular changes in accredited undergraduate programmes in Argentina. *Quality in higher education*, 16(3):247-255.

Creswell, J.W. 2009. Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J.W. 2012. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research. 4th ed. Boston: Pearson.

Currie, G., Boyett, I., & Suhomlinova, O. 2005. Transformational leadership within secondary schools in England: a panacea for organizational ills? *Public administration*, 83(2):265- 296

Curson, S.C. 2006. Manage change: a how-to-do manual for librarians. New York: Facet Publishing.

Dalin, P., Rolff, H. & Kleekamp, B. 1993. School development: changing the school culture. New York: Cassell.

De Villiers, J.A. 1995. Faktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering in die onderwys. Potchefstroom: PU vir CHO. (Skripsie – M.Ed.).

Del Val, M.P. & Fuentes, C.M. 2003. Resistance to change: a literature review and empirical study. *Management decision*, 41(2):148-155.

Dent, E.B. & Goldberg, S.G. 1999. Challenging “resistance to change”. *Journal of applied behavioral science*, 35(1):25-41.

Denton, E.A. 2011. Elementary principals’ strategies for managing the educational technology refresh process: a case study. *Dissertation abstracts international section A: Humanities and social sciences*, 72(4-A):1144.

Dr. J. 2008. Resistance to change. <http://www.head-cleaners.com/resistance.html>
.Date of access: 17 Oct. 2008.

Drucker-Godard, C., Ehlinger, S. & Grenier, C. 2007. Validity and reliability. (In Thietart, R. ed. *Doing management research: a comprehensive guide*. London: Sage. p. 196-219.)

Education Management Information System. 2008. Masterlist NC. Department of Education.

Ellis, S.M. & Steyn, H.S. 2003. Practical significance (effect sizes) versus or in combination with statistical significance (p- values). *Management dynamics*, 12(4):51-53.

Els, P.L. 2008. Bestuurstrategieë vir die implementering van leerderskapprogramme in die onderwys. Potchefstroom: NWU. (Proefskrif – Ph.D.).

Erwin, D.G. & Garman, A.N. 2010. Resistance to organizational change: linking research and practice. *Leadership and organization development journal*, 31(1):39-56.

Esterhuyse, W.P. 2003. The challenge of transformation: breaking the barriers. *South African journal of business management*, 34(3):1-8.

Evans, N., Whitehouse, H. & Gooch, M. 2012. Barriers, successes and enabling practices of education for sustainability in far North Queensland schools: a case study. *Journal of environmental education*, 43(2):121-138.

Field, A. 2009. Discovering statistics using SPSS.
<http://www.sagepub.com/books/Book233183> Date of access: 1 Nov. 2011.

Fleisch, B. & Christie, P. 2004. Structural change, leadership and school effectiveness/improvement: perspectives from South Africa. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 25(1):95-112.

Foote, D. 2008. The futility of resistance (to change).
http://www.computerworld.com/s/article/56246/The_Futility_of_Resistance_to_Change_
Date of access: 2 Apr. 2009.

Ford, J.D., Ford, L.W. & D'Amelio, A. 2008. Resistance to change: the rest of the story. *Academy of Management review*, 33(2):362-377.

Fraenkel, J.R. & Wallen, N.E. 2008. How to design and evaluate research in education. New York: McGraw-Hill.

Friedland, S. 1999. Less violence? Change school culture. *Education digest*, 65(1):6-9.

Gall, M.D., Gall, J.P. & Borg, W.R. 2007. Educational research: an introduction. 7th ed. Boston: Pearson.

Gaztambide-Fernandez, R. 2011. Bullshit as resistance: justifying unearned privilege among students at an elite boarding school. *International journal of qualitative studies in education*, 24(5):581-586.

Glasbergen, R. 2002. Does dealing with change give you a headache? <http://www.beyondresistance.com/> .Date of access: 12 Feb. 2002.

Goman, C.K. 2006. The biggest mistakes in managing change. http://www.Winstonbrill.com/brill001/html/article_index/articles/501-550/article506_body .Date of access: 30 Oct. 2008.

Goncharuk, A.G. & Monat, J.P. 2009. A synergistic performance management model conjoining benchmarking and motivation. *Benchmarking: an international journal*, (16(6):767-784.

Goshert, T. 2008. Resistance to change: meet the 'tators'. <http://www.reliableplant.com/article.aspx?pagetitle=Resistance+to+change%3A+Mee> .Date of access: 28 Apr. 2009.

Govender, P., Moodley, S. & Brijball Parumasur, S. 2005. The management of change at selected higher education institutions: an exploration of the critical ingredients for effective change management. *South African journal of industrial psychology*, 31(1):78-86.

Gregory, M. 2003. "Oh no not another initiative". Resistance to change in organisations and how to deal with it. <http://www.work911.com/managingchange/resistancetochange1.htm> .Date of access: 12 Feb. 2007.

Grenny, J. & Pound, R. 2010. How to 10 x your influence: use four or more sources to exponentially increase your influence. *Strategic direction*, 26(4):3-6.

Harrington, H.J. 2006. Managing resistance to change: how to handle the inevitable. <http://www.qualitydigest.com/sept02/columnists/jharrington.shtml> .Date of access: 2 Apr. 2009.

Hathaway, P. 2000. Resistance to change. <http://www.winstonbrill.com.brillOOI/html/article-index/articles/451-500/article495-body> .Date of access: 12 Feb. 2007.

Hull, T.H., Balka, D.S. & Miles, R.H. 2010. Overcoming resistance to change. *Principal leadership*, 10(8):36-37, 40-42.

Hultman, K. 1998. Making change irresistible: overcoming resistance to change in your organization. Palo Alto, CA: Davies-Black.

Hynds, A. 2010. Unpacking resistance to change within-school reform programmes with a social justice orientation. *International journal of leadership in education*, 13(4):377-392.

Ivankova, N., Creswell., J.W. & Plano Clark, V.L. 2011.(In Maree, K., ed. First steps in research. Pretoria: Van Schaik. p. 256-280).

Janas, M. 1998. Shhhhhh, the dragon is asleep and its name is resistance. *Journal of staff development*, 19(3):13-16.

Jansen, J.D. 1998. As onderwys sy gang gaan word kinders in die steek gelaat. *Rapport*: 11-12, 26 Jun.

Jones, J., Staub, C. & Powers, E. 2007. Four antidotes to change resistance. <http://www.strategy-business.com/resiliencereport/rr00003?pg=all>.Date of access: 7 Apr. 2007.

Kanter, R. 2007.Dangerously irrelevant. http://www.dangerouslyirrelevant.org/2007/06/resistance_to_html.Date of access: 17 Oct. 2008.

Karikan, K.M. & Ramsuran, A. 2003. Is it possible to base systemic curriculum reform on principles of social justice? *Education as change*, 10(2):3-16.

Kelly, R. 2011. Managing change: fewer resources, more accountability. *Academic leader*, 27(10):1-8.

Kokinos, P. 2012. Changing the schools can change the world. <http://changetheschools.com/> Date of access: 9 Feb. 2012.

Kotelnikov, V. 2007. Resistance to change. Understanding and overcoming human and organization. http://www.1000ventures.com/business_guide/crosscuttings/change_resistance.html. Date of access:12 Jul. 2007.

Kötter, J.P. & Schlesinger, L.A. 2006. Dealing with resistance to change:six change approaches.

http://www.valuebasedmanagement.net/methods_kotter_change_approaches.html

.Date of access: 12 Feb. 2007.

Kruger, A.G. 2003. Instructional leadership: the impact on the culture of teaching and learning in two effective secondary schools. *South African journal of education*, 23(3):206-211.

Leedy, P.D. & Ormrod, J.E. 2010. Practical research: planning 3rd ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

Levinson, M. 2008. Overcoming resistance to change.

http://www.infoq.com/news/2008/08/overcoming_resistance .Date of access: 17 Oct. 2008.

Lientz, B.P.& Rae, K.P. 2007. Change management: factors behind resistance.

http://searchdatamanagement.techtarget.com/generic/0,295582,sid91_gcil260340,00.html .Date of access: 7 Mar. 2008.

Lombard, C. N. 2004. An empirical evaluation of competency requirements for first line managers to deal with resistance to change. Johannesburg: RAU. (Thesis – D.Phil.).

Lombard, C.N.& Zaaiman, J.J. 2004. An empirical evaluation of competency requirements for first-line managers to deal with resistance to change. *South African journal of human resource management*, 2(3):7-15.

Louis, K.S. 2003. School leaders facing real change: shifting geography, uncertain paths. *Cambridge journal of education*, 33(3):371-381.

Lynne, M., Smeltzer, H., Smeltzer, C. & Ross, J.A. 2001. Building change capacity within secondary schools through goal-driven and living organizations. *School leadership and management*, 21(3):271-287.

Maile, S. 2002. Accountability: an essential aspect of school governance. *South African journal of education*, 22(4):326-331.

Manktelow, J. & Carlson, A. 2011. Mission statements and vision statements. http://www.mindtools.com/pages/article/newLDR_90.htm .Date of access: 2 Nov. 2011.

Maphosa, C. & Shumba. 2010. Educators' disciplinary capabilities after banning of corporal punishment in South African schools. *South African journal of education*, 30(3):387-399.

Maree, K. & Pietersen, J. 2011. The quantitative research process. (In Maree, K. ed. First steps in research. Pretoria. Van Schaik. p.145-153).

Marishane, R.N. & Botha, R.J. 2004. Empowering school-based management through decentralised financial control. *Africa education review*, 1(1):95-112.

Masitsa, G. 2003. Crucial management skills for principals of township secondary schools. *Acta academia*, 37(1):173-201.

Masitsa, G., Van Staden, J., De Wet, C., Niemann, R., Heyns, M., Marishane, R.N. & Botha, R.J. 2004. Empowering school-based management through decentralised financial control. *Africa education review*, 1(1):95-112.

Maurer & Associates. 2008. Resistance to change – why it matters and what to do about it http://www.beyondresistance.com/resistance_to_change.htm Date of access: 17 Oct. 2008.

Maurer, R. 2006. Resistance and change in organizations. (*In* Jones, B.B. & Brazzel, M., eds. The NTL handbook of organization development and change: principles, practices and perspectives. San Francisco, CA: Pfeiffer. p. 121-138).

Maurer, R. 1997. Transforming resistance.

http://www.auburn.edu/~boultwr/Calhoun_Manage_Change.htm. Date of access: 17 Oct. 2008.

McCune, S.D. 1991. Restructuring education.

http://www.newhorizons.org/future/Creating_the_Future/crfut_mccne.html .Date of access: 3 Jun. 2008.

McMillan, J.H. 2008. Educational research: fundamentals for the consumer. 3rd ed. Boston: Pearson.

McMillan, J.H. 2012. Educational research: fundamentals for the consumer. 6th ed. Boston: Pearson.

McNaught, C. 2003. Innovation and change in higher education: managing multiple polarities. *Perspectives*, 7(3):76-82.

Mentz, P.J. 2002. Gehalte van werklewe van onderwysers in 'n periode van konstitusionele hervorming en veranderinge in die onderwys. *Tydskrif vir geesteswetenskappe*, 42(4):237-249.

Mestry, R. & Bisschoff, T. 2009. Financial school management explained. 3rd ed. Cape Town: Pearson Education.

Mestry, R. & Grobler, B.R. 2006. The training and development of principals in managing schools effectively. *Education as change*, 7(2):126-146.

Metrus Group. 2008. Resistance to change.

<http://www.metrus.com/issues/resistance/html> .Date of access: 17 Oct. 2008.

Moloi, K.C., Grobler, B.R. & Gravett, S.J. 2006. Educators' perceptions of the school as a learning organization in the Vanderbijlpark-North District, South Africa. *South African journal of education*, 22(2):88-94.

Msweli-Mbanga, P. & Potwana, N. 2006. Modelling participation, resistance to change, and organisational citizenship behaviour: a South African case. *South African journal of business management*, 37(1):21-29.

Murray, A. 2007. The future of the future: overcoming resistance to change.

<http://www.kmworld.com/Articles/PrintArticle.aspx?ArticleID=39710>.Date of access:17 Oct. 2008.

Naidu, A. 2007. Skoolhoofde nou bestuurders. *Rapport – Loopbane*: 1, Julie.

Nelva, E.R., Ros, M. & Das Graças Torres Da Paz, M. 2005. Attitudes towards organizational change: validation of a scale.

<http://www.psychologyinspain.com/content/full/2005/full.asp?id=9010> .Date of access: 14 Feb. 2007.

Neuman, W.L. 1997. Social research methods: qualitative and quantitative approaches. 3rd ed. Boston: Allyn & Bacon.

Neuman, W.L. 2000. Social research methods: qualitative and quantitative approaches. 4th ed. London: Allyn & Bacon.

Newstrom, J.W. & Davis, K. 1993. Organizational behavior: human behavior at work. 9th ed. New York: McGraw-Hill.

- Nicolette, D. & Koskela, L. 2008. Overcoming resistance to change. <http://submissions.agile2008.org/node/1655> .Date of access: 17 Oct. 2008.
- Niemann, R. 2006. Managing workforce diversity in South African schools. *South African journal of education*, 26(1):97-112.
- Niemann, R. & Kotzé, T. 2006. The relationship between leadership practices and organizational culture: an educational management perspective. *South African journal of education*, 26(4):609-624.
- Nieuwenhuis, J. 2011. Introducing qualitative research. (In Maree, K., ed. First steps in research. Pretoria: Van Schaik. p.99-117).
- Nolan, K.M. 2011. Oppositional behavior in urban schooling: toward a theory of resistance for new times. *International journal of qualitative studies in education*, 24(5):559-572.
- Olivier, M.A.J. & Venter, D.J.L. 2003. The extent and causes of stress in teachers in the George region. *South African journal of education*, 23(3):186-192.
- Oneindia. 2011. Vision and mission. <http://jobs.oneindia.in/careerhub/work-place-watch/in-good-company/vision-0211.html> .Date of access: 2 Nov. 2011.
- Oreg, S. 2003a. Resistance to change: developing an individual differences measure. *Journal of applied psychology*, 88(4):680-693.
- Oreg, S. 2003b. Resistance to change questionnaire. <http://soc.haifa.ac.il/~oreg/questionnaire.php>. Date of access: 14 Feb. 2007.
- Oreg, S. 2006. Personality, context, and resistance to organizational change. *European journal of work and organizational psychology*, 15(1):73-101.

Onwuegbuzie, A.J., Johnson, R.B. & Collins, K.M.T. 2009. Towards a philosophy of mixed data analysis. Paper presented at AERA, San Diego, CA, 13-17 April.

Oswald, M. & Engelbrecht, P. 2003. High school educators' democratic values as manifested in their educational practice and attitudes towards inclusive education. *Education as change*, 8(2):4-32.

Pearce, C. 2007. Ten steps to carry out a SWOT analysis. *Nursing management*, 14(2):25.

Pell, A. & Fogelman, K. 2011. Analysing quantitative data. (In Coleman, M. & Briggs, A.R.J. Research methods in educational leadership and management. London: Paul Chapman. p.319 – 348).

Perillo, S. 2007. Tension as an enabling characteristic of innovating in schools. *International journal of educational management*, 21(7):621-633.

Picower, B. 2011. Resisting compliance: learning to teach for social justice in aneoliberal context. *Teachers college record*, 113(5):1105-1134.

Pietersen, J. & Maree, K. 2011. Standardisation of a questionnaire. (In Maree, K., ed. First steps in research. Pretoria: Van Schaik. p. 215-222).

Pillay, V. 2004. Towards a broader understanding of the micropolitics of educational change. *Perspectives*, 22(4):129-138, Dec.

Potgieter, M. 2011. Verandering in kurrikulum: "Begin van agteruitgang". <http://.jip.co.za/nuus/Verandering-in-kurrikulum-Begin-van-agteruitgang> .Datum van gebruik: 31 Okt. 2011.

Prosci's Change Management. 2008. Top ten reasons for change resistance – 288 companies reporting. <http://www.prosci.com/tutorial-resistance.htm>.Date of access: 17 Oct. 2008.

Raelin, J.D. 2008. Resistance to change: can an affective structure provide explanatory evidence? Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.

Raubenheimer, I.van W. 2007. Transformasie: 'n voorvereiste vir verandering. *Aambeeld*, 24(2):7-10.

Raza, S. & Standing, C. 2011. A systematic model for managing and evaluating conflicts in organizational change. *Systemic practice and action research*, 24(3):187-210.

Recklies, O. 2001. Problems in managing change. http://www.themanager.org/Strategy/Change_Problems.htm .Date of access: 17 Oct. 2008.

Reh, F.J. 2008. Managing change: managing people's fear - Change is natural and good - Reason to change is unpredictable, but manageable. <http://management.about.com/cs/people/a/MngChng092302.htm> .Date of access: 30 Oct. 2008.

Riches, A. 2006. The Almond effect and managing resistance to change. <http://www.refresher.com/aanrchange.html> .Date of access: 12 Feb. 2007.

Rivera, M. & Maria, S. 2010. Resisting the marginalization of science in an urban school: coactivating social, cultural, material, and strategic resources. *Journal of research in science teaching*, 47(7):840-860.

Rockford Consulting Group. 1999. Managing change.

<http://rockfordconsulting.com/change.htm> .Date of access: 30 Jun. 2008.

Rosado, C. 1996. Restructuring education for the 21st century.

<http://www.Edchange.org/multicultural/papers/caleb/education.html> .Date of access: 20 Nov. 2007.

SAS Institute Inc. 2003. SAS Institute Inc., SAS OnlineDoc, Version 9.1. Cary, NC.

Simoneaux, S.L. & Stroud, C.L. 2011. Swot analysis: the annual check-up for a business. *Journal of pension benefits: issues in administration*, 18(3):75-78.

School Improvement in Maryland. 2012. Leading your school through school improvement. <http://mdk12.org/process/leading/leading.html> Date of access: 9 Feb. 2012

Schuler, A.J. 2003. Resistance to change:overcoming resistance to change: top ten reasons for change resistance.

http://www.schulersolutions.com/resistance_to_change.html .Date of access: 12 Feb. 2007.

Self, D.R. & Schraeder, M. 2009. Enhancing the success of organizational change.

<http://www.puk.ac.za:2095/Insight/ViewContentServlet?contentType=Article&Filena>.
Date of access: 14 Mar. 2009.

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 and leadership, 39(1):25-43.

Sherman, W.S. 2008. Managing resistance to change.

<http://www.gbr.pepperdine.edu/051/resistance> .Date of access: 17 Oct. 2008.

Shun-Wing, N.G. 2011. Managing teacher balkanization in times of implementing change. *International journal of educational management*, 25(7):654-670.

Simpson, J. 2008a. Ineffective methods for dealing with resistance. .Date of access: 17 Oct. 2008.

Simpson, J. 2008b. Resistance to change.<http://www.change-management.com/tutorial-bp-2007-resistance.htm> Date of access: 17 Oct. 2008.

Singh, P. 2005. Use of the collegial leadership model of emancipation to transform traditional management practices in secondary schools. *South African journal of education*, 25(1):11-18.

Singh, P. & Lokotsch, K. 2005. Effects of transformational leadership on management in primary schools. *South African journal of education*, 25(4):279-286.

Snodgrass, L. & Haines, R. 2008. An eclectic model for conflict resolution training in multicultural secondary schools. *Commonwealth youth and development*, 3(1):26-53.

Stanley, D.J., Meyer, J.P. & Topolnytsky, L. 2005. Employee cynicism and resistance to organizational change. *Journal of business and psychology*, 19(4):429-459.

Star, K. 2011. Principals and the politics of resistance to change. *Educational management administration and leadership*, 39(6):646-660.

Statistics Canada. 2006. Workplace and employee survey (WES).
<http://www.stile.be/SurveyDB/Question.aspx?concept=8&qid=1060&qdet=yes&sid=66>
.Date of access: 14 Feb. 2007.

Steyn, G.M. 2002. The changing principalship in South African schools. *South African journal of education*, 31(1 &2):251-274.

Steyn, G.M. 2005. The influence of educational leadership in inviting schools in the United States of America. *South African journal of education*, 25(1):44-49.

Steyn, T. 2001. Staff empowerment: creating an empowered work environment in schools. *Acta academica*, 33(2):146-167.

Stocks, A.G. 2011. Inclusion: professional development needs of educators. *Dissertation abstracts international section A: Humanities and social sciences*, 72(5-A):1619.

Struthers, D. 2009. Managing resistance to change in schools.
<http://ezinearticles.com/?Managing-Resistance-to-Change-in-Schools&id=1643254>. Date of access: 11 Mar. 2009.

Susanto, L. 2003. Resistance is rewarding – literature review.
<http://www.susanto.id.au/papers/OCM.asp> Date of access: 12 Feb. 2007.

Swanepoel, C. & Booyse, J. 2006. The involvement of teachers in school change: a comparison between the views of school principals in South Africa and nine other countries. *South African journal of education*, 26(2):189-198.

Tagg, J. 2012. Why does faculty resist change? *Change*, 44(1):6-15.

Theron, A.M.C. & Van der Westhuizen, P.C. 1996. The management of resistance to change and polarity in educational organisations. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York, April.

Thietart, R.A. *et al.* 2001. Doing management research: a comprehensive guide. London: Sage.

Toolpack Consulting. 2008. Organizational change management. <http://www.toolpack.com/change.html> .Date of access: 17 Oct. 2008.

Tutor2U. 2006. Change management – resistance and barriers to change. <http://www.tutor2u.net/business/strategy/change-management-resistance-barriers.html>
Date of access:12 Feb. 2007.

Van de Kleut, G. & White, C. 2010. Teaching, learning and resistance. *Language arts*, 87(6):447-456.

Van der Vyver, C.P. 2011. Bestuurstrategieë vir die optimalisering van die sorgfunksie van die skoolhoof. Potchefstroom: NWU (Thesis Ph.D.).

Van der Westhuizen, P.C. 1993. Faktore wat 'n rol speel by weerstand teen verandering in die onderwys. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir opvoedkunde*, 13(2):87-93.

Van der Westhuizen, P.C. 2008. Effective educational management. Cape Town: Kagiso Tertiary.

Van der Westhuizen, P.C. & Theron, A.M.C. 1993. Die bestuur van weerstand teen verandering in die onderwys. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir opvoedkunde*, 13(2):93-100.

Van der Westhuizen, P.C., *ed.* 2002. Schools as organisations. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik.

Van der Westhuizen, P.C., *ed.* 2007. Schools as organisations. 3rd ed. Pretoria: Van Schaik.

Van der Westhuizen, P.C. & Theron, A.M.C. 2007. Resistance to change. (In Van der Westhuizen, P.C. ed. Schools as organisations. Pretoria: Van Schaik. p. 218 - 242).

Van Dijk, R. & Van Dick, R. 2009. Navigating organizational change: change leaders, employee resistance and work-based identities. *Journal of change management*, 9(2):143-163, Jun.

Van Huyssteen, A. 2000. Die bestuur van weerstand teen verandering in die onderwys. Potchefstroom: NWU. (Verhandeling – M.Ed.).

Van Vuuren, H.J. 2008. A strategy to manage change diversity in secondary schools. Potchefstroom: NWU. (Thesis - Ph.D.).

VanSciver, J.H. 2007. Resisters in our midst:dealing with reform saboteurs. *American School Board journal*, 194(10):33-34.

Vos, D. 2010. Bestuurstrategieë vir die vestiging van effektiewe organisasieklimaat in die primêre skool. Potchefstroom: NWU. (Proefskrif – Ph.D.).

Waddell, D. & Sohal, A.S. 1998. Resistance: a constructive tool for change management. *Management decision*, 36(8):543-548.

Walker, L. & Epp, W. 2010. Resistance to reform of teacher training in Kosovo. *Interchange: a quarterly review of education*, 41(2):103-122.

Ward, S. 2011. Mission statement.

<http://sbinfocanada.about.com/od/businessplanning/g/missionstatementhtm> .Date of access: 2 Nov. 2011.

Weiss, J. 2011. Valuing youth resistance “before and after” public protest. *International journal of qualitative studies in education*, 24(5):595-599.

Weller, L.D. 1996. Benchmarking: a paradigm for change to quality education. *The TQM magazine*, 8(6):24-29.

Wevers, N.E.J. & Steyn, G.M. 2002. Opvoeders se persepsies van hulle werksomgewing: ‘n kwalitatiewe studie. *South African journal of education*, 22(3):205-212.

Wheeler, P., Gordon-Brown, L. & Peterson, J. 2010. Geographical information systems in Victoria secondary schools: current constraints and opportunities. *International research in geographical and environmental education*, 19(2):155-170.

Wikipedia. 2011. Mission statement. http://en.wikipedia.org/wiki/Mission_statement
.Date of access: 2 Nov. 2011.

Williams, K., Crafford, A. & Fourie, L. 2003. An exploration of individual experiences of constant organisational change. *South African journal of industrial psychology*, 29(2):98-105.

Wirth, R.A. 2009. Organizational change. <http://www.entarga.com/orgchange/> .Date of access: 2 Apr. 2009.

Woldring, R. 2004. A manager’s short primer on resistance to change in organizations. <http://competencystyles.com/cspdf/ModelofResistance.pdf>. Date of access: 4 April 2012.

Wynn, G. 2005. Managing resistance to change:how well are your managers equipped to manage the change resistance to

change?http://www.Managingchange.biz/manage_change_resistance.html .Date access: 12 Feb. 2007.

Young, A. P. 2000. "I'm just me": a study of managerial resistance. *Journal of organizational change*, 13(4):375-388.

Young, N.M. 2008. Dealing with resistance to change.
<http://www.first5scc.org/sites/default/files/PDF/DealingWithResistancetoChangeCurriculum.pdf> .Date of access: Date of access: 12 Feb. 2007.

Zaltman, G.& Duncan, R. 1977. Strategies for planned change. New York: Wiley Interscience.

Zide, G. 2005. Managing and resolving conflict in the work place. *Management today*, 21(9):52-55.