

**DIE BESTUUR VAN VERANDERING  
VANAF 'N MONO- NA  
'N MULTIKULTURELE SKOOL**

Andries Daniël de Beer, B.A., B.Ed., H.O.D.

Skripsie voorgelê vir gedeeltelike nakoming van die vereistes vir die graad Magister Educationis in die Nagraadse Skool vir Opvoedkunde aan die Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.

Studieleier: Prof. P C van der Westhuizen

Hulp-studieleier: Prof. J L van der Walt

Potchefstroom

1995

## VOORWOORD

Hartlike dank vir al hulle onbaatsugtige hulp gaan aan die volgende persone sonder wie hierdie skripsie nie tot stand sou kon kom nie:

- My vrou Elsbé
- My ouers en skoonouers
- My kollegas
- Die Hoofde van skole in die navorsing
- Die twee studieleiers proff. P.C. van der Westhuizen en J.L. van der Walt

**OPSOMMING**

Die apartheidsera wat die huidige tydperk van demokratisering voorafgegaan het, het swart onderwys, maar ook onderwys in die geheel in 'n krisis gedompel. Na die verkiesing in April 1994 het daar 'n nuwe regering aan bewind gekom wat ten doel het die gelykberegtiging van alle Suid-Afrikaners. Een van die terreine waar daar begin moet word met die Heropbou en Ontwikkelingsprogram, is die onderwys.

"Onderwys en opleiding is een van die hoofaktiwiteite van ons samelewing. Dit is van uiterste belang vir elke familie en die gesondheid van die nasionale ekonomie. Die regering se beleid vir onderwys en opleiding is daarom van nasionale belang" Professor Bengu (vertaal). Bogenoemde stelling van die minister van onderwys onderstreep die belangrikheid van die sukses van die nuwe onderwysstelsel.

Indien almal nie toegang tot dieselfde onderwys het nie, sal dele van die bevolking nooit die agterstande inhaal wat swak onderwys in die verlede veroorsaak het nie. So het skole dan aan die begin van 1995 begin om kinders van alle bevolkingsgroepe toe te laat. Die vraag word nou gevra of dié skole, wat nou 'n multikulturele samestelling het, wel multikulturele onderrig verskaf volgens die model van kulturele pluralisme? Die navorsing wat gedoen is toon die teendeel. Wanneer die hoof egter sy skool wil verander vanaf 'n mono- na 'n multikulturele skool, mag hy vind dat daar probleme opduik wat vir hom vreemd is. Die doel van hierdie navorsing was om die bestuur van verandering vanaf 'n mono- na 'n multikulturele skool te beskryf en navorsing is gedoen om te sien of dit werklik so gedoen word in die praktyk. Aanbevelings is gemaak om die hoof wat hierdie veranderingsproses wil implementeer, te help om die proses so glad as moontlik te laat geskied.

**SUMMARY**

The apartheid-era which preceded the democratisation in South Africa was not only the cause of the crisis in black education but also of the crisis in education as a whole. The elections in April 1994 brought about a new government that promised equality for all in the country. The government identified education as one of the starting points for the Reconstruction and Development Programme.

"Education and training is one of the central activities of our society. It is of vital interest to every family and the health of our national economy. The government's policy for education and training is therefore a matter of national importance second to none" (Professor Bengu). This statement by the minister of Education is indicative of the importance of the success of the new education system.

Unless everybody in the country has access to the same standard of education, the educationally deprived won't ever catch up to be useful to the national economy. In the beginning of 1995 schools started taking in children of all the cultural groups. The question that arises is whether these schools with their multi cultural composition really cater for the children's needs according to the model of cultural pluralism? The study conducted proves the contrary. The headmaster who wishes to change his school from a mono- to a multi cultural school will undoubtedly experience problems that he will find very daunting. The purpose of this study is to describe the management of change when a school changes from a mono- to a multi cultural school. A field study has been conducted to determine whether there is a correlation between practice and literature. Recommendations have been made as to how this change process can be streamlined. These recommendations enable the headmaster

who wants to implement change to work according to guidelines so that known pitfalls can be avoided.

## INHOUDSOPGAWE

1. INLEIDING .....	1
1.1 Oriëntering .....	1
1.2 Doelwitte van die navorsing .....	3
1.3. Navorsingsmetodes .....	4
1.3.1 Literatuurondersoek .....	4
1.3.2 Onderhoude .....	4
1.4 Hoofstukindeling .....	4
1.5 Samevatting .....	5
2. 'N KORT HISTORIESE AANLOOP TOT DIE KRISIS IN ONDERWYS IN SUID- AFRIKA .....	6
2.1 Inleiding .....	6
2.2 Die verskillende fases in onderwys vir swartes .....	8
2.3 Verandering in die onderwys in Suid-Afrika .....	10
2.4 Die krisis in die onderwys .....	12
2.4.1 Weerstand teen die onderwysstelsel as bydraende faktor tot die krisis ...	12
2.4.2 Finansiering van onderwys vir swartes .....	13
2.4.3 Onderwyservoorsiening .....	13
2.4.4 Fasiliteite .....	14
2.4.5 Kurrikulum .....	14
2.5 Die gevolge van die krisis in die onderwys .....	15
2.5.1 Swak skoolmilieu .....	15
2.5.2 Verbokkeling van orde en beheer .....	15
2.5.3 Gebrek aan professionaliteit by onderwysers en gesagdraers .....	16
2.5.4 Swak prestasie van leerlinge .....	16

2.5.5 Vroeë skoolverlating .....	17
2.5.6 Sosio-ekonomiese insinking .....	18
2.6 Samevatting .....	19
3. DIE AARD VAN DIE VERANDERING IN DIE ONDERWYSSTELSEL EN DIE SKOOL IN SUID-AFRIKA .....	21
3.1 Inleiding .....	21
3.2 Die eise van die Suid-Afrikaanse samelewing rakende die skep van 'n nuwe kultuur waarin almal geborge sal voel .....	22
3.3 Begripsverheldering .....	23
3.3.1 Kultuur .....	23
3.3.2 Monokulturaliteit .....	25
3.3.3 Multikultureel (Multikulturele onderwys) .....	26
3.3.4 Onderwyseropleiding vir multikulturele onderwys .....	29
3.3.5 Regstellende aksie .....	30
3.4 Strukturele verandering in Suid-Afrika in 1994 .....	31
3.4.1 'n Geheelbeeld is nodig .....	31
3.4.2 Die implikasies van die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika (200/1993) vir die individu maar ook die gemeenskap in Suid-Afrika ..	31
3.4.2.1 Fundamentele Regte .....	31
3.4.2.2 Implikasies vir die skool .....	32
3.4.3 Die Grondwet (200/1993) se implikasies vir die regeringstelsel en derhalwe ook vir die onderwysstrukture in Suid-Afrika .....	34
3.4.3.1 Die Parlement .....	34
3.4.3.2 Implikasies vir die skool .....	36
3.4.4 Die nuwe struktuur van die regering en onderwys in Suid-Afrika .....	36
3.4.5 Die Wet op Arbeidsverhoudinge in die Onderwys (146/1993) .....	38

3.4.5.1	Implikasies van die Wet op Arbeidsverhoudinge in die Onderwys vir die skool	40
3.5	Voorstelle vir verandering in die onderwys	41
3.5.1	Algemeen	41
3.5.2	Die RGN-de Lange-verslag (1981)	41
3.5.3	Die Onderwysvernuwingstrategie (OVS-dokument) (1992)	42
3.5.4	Die National Education Policy Investigation (NEPI-verslag) (1993)	42
3.5.5	Die ANC se voorgestelde beleid vir onderwys en opleiding	42
3.5.6	Implikasies vir die skool	45
3.6	Verandering in die beheer van die onderwys	45
3.7	Implikasies van die voorgestelde veranderings vir die skool en die skoolhoof	46
3.7.1	Verandering	46
3.7.2	Faktore wat die verandering vanaf 'n monokulturele (soos omskryf) na 'n multikulturele skool beïnvloed	47
3.7.3	Kenmerke van die multikulturele skool	48
3.7.4	Gevolgtrekking	49
3.8	Samevatting	51
4.	DIE BESTUUR VAN VERANDERING	53
4.1	Inleiding	53
4.2	Wat is verandering?	55
4.3	Die rolspelers in die verandering in die onderwys	55
4.3.1	Nasionale onderwysdepartement	55
4.3.2	Bestaande blanke skole	56
4.3.3	Swart, kleurling en Indiëronderwys	56
4.3.4	Die superintendent van onderwys	56

4.3.5 Die skoolhoof .....	57
4.4 Faktore wat 'n rol speel by verandering in die skool .....	58
4.4.1 Determinante vir onderwysverandering .....	58
4.4.2 Faktore rakende die hoof: vaardighede wat die skoolhoof benodig om verandering suksesvol te hanteer .....	59
4.4.3 Faktore rakende ander rolspelers wat 'n rol speel by verandering .....	64
4.5 'n Model vir die bestuur van verandering .....	66
4.5.1 Riglyne vir suksesvolle verandering .....	66
4.5.2 Die veranderingsproses .....	68
4.5.3 'n Model vir verandering .....	69
4.6 Weerstand teen verandering .....	74
4.6.1 Definisie .....	74
4.6.2 Redes vir weerstand teen verandering .....	74
4.6.3 Gedrag geassosieer met weerstand teen verandering .....	77
4.6.3.1 Reaksie/fase 1: Skok .....	78
4.6.3.2 Reaksie/fase 2: Teenreaksie .....	78
4.6.3.3 Reaksie/fase 3: Groepering .....	79
4.6.3.4 Reaksie/fase 4: Onrustigheid .....	79
4.6.3.5 Reaksie/fase 5: Rasionalisering .....	79
4.6.3.6 Reaksie/fase 6: Aanvaarding .....	80
4.6.3.7 Reaksie/fase 7: Verinnerliking/Internalisering .....	80
4.6.4 Die waarde van weerstand teen verandering .....	80
4.6.5 'n Skematiese voorstelling van weerstand teen verandering .....	81
4.6.6 Die bestuur van weerstand teen verandering .....	82
4.6.6.1 Die hoof as gesagsdraer met 'n magsbasis .....	83
4.6.6.2 Die verandering van die sosiale kognisie van personeel .....	85
4.7 'n Model vir die bestuur van weerstand teen verandering in die skool ...	88

4.8 Samevatting .....	89
<b>5. EMPIRIESE ONDERSOEK .....</b>	<b>91</b>
5.1 Inleiding .....	91
5.2 Navorsingsontwerp .....	91
5.2.1 Onderhoudskedule .....	91
5.2.2 Voordele van die onderhoudskedule .....	92
5.2.3 Nadele van die onderhoudskedule .....	92
5.2.4 Konstruksie van die onderhoudskedule .....	93
5.2.5 Administrering van onderhoude .....	95
5.2.6 Populasie en steekproef .....	95
5.3 Navorsingsresultate .....	96
5.3.1 Geldigheid van die resultate .....	97
5.3.2 Algemene inligting aangaande die inrigtings in die steekproef (afdeling A) .....	97
5.3.3 Die aanloop tot die verandering in die onderwys in Suid-Afrika (afdeling B) .....	101
5.3.3.1 Wat is u mening oor die sogenaamde krisis in die onderwys? .....	101
5.3.3.2 Wat is volgens u die oplossing vir die krisis? .....	102
5.3.3.3 Beskou u u skool as 'n multikulturele skool? Indien wel, watter model volg u skool ten opsigte van multikulturaliteit? .....	102
5.3.4 Die aard van die verandering in die skool (afdeling C) .....	104
5.3.4.1 Beskryf die verandering(e) wat in die afgelope 5 jaar in u skool plaas- gevind het. ....	104
5.3.4.2 Wie was die rolspelers in die veranderingsproses? .....	105
5.3.4.3. Wat was die bepalende faktore (determinante) van die verandering? .	107
5.3.4.4 Sou u sê dat u die vernaamste agent vir die verandering was? .....	108

5.3.4.5. Oor watter karakertreкке moet die hoof beskik om verandering te laat plaasvind? .....	109
5.3.4.6. Het die verandering stres meegebring vir die personeel en leerlinge? Indien wel, wat was die simptome? .....	110
5.3.4.7. Wat moet die skoolhoof in gedagte hou as hy verandering wil inisieer by sy skool? .....	110
5.3.4.8. Beskryf hoe u die veranderingsproses hanteer het. Meld hoe die proses verloop het en hoe u dit bestuur het. ....	112
5.3.5. Spesifieke probleme met die verandering .....	112
5.3.6. Weerstand teen die verandering (Afdeling E) .....	116
5.3.6.1. Was daar weerstand teen die verandering? Indien wel, watter vorm het dit aangeneem? .....	116
5.3.6.2. Hoe het u die weerstand teen die verandering hanteer? .....	116
5.3.6.3. Is stereotipe opvattinge onder die personeel en die ouers opgemerk? Hoe het u te werk gegaan om hierdie probleem reg te stel? .....	117
5.3.7. Die bestuur van verandering: Riglyne aan die skoolhoof (Afdeling F) ..	118
5.3.7.1. Was daar enige verandering aan die visie, missie, etos, doelstellings, doelwitte en beleid van die skool? .....	118
5.3.7.2. a. Wie neem die besluite, en op watter wyse word die besluite geneem? .....	119
5.3.7.3. Waarvoor moet beplan word? .....	119
5.3.7.4. Wie moet deel wees van die beplanning? .....	120
5.3.7.5. Wat is u mening ten opsigte van deursigtigheid en deelname deur die personeel en leerlinge? .....	121
5.3.7.6. Op watter wyses word die insette van die belanghebbendes verkry? Hoe word die besluit oorgedra? .....	121
5.3.7.7. Wie is verantwoordelik vir die uitvoer van die besluit? .....	121

5.3.7.8	Watter voorbereiding moet gedoen word ten opsigte van personeel- leiding, klimaatskepping en die voorsiening vir die verskillende kulture se gebruike? . . . . .	122
5.3.7.9	Wat behoort die skool en personeel se houding teenoor die verlede te wees? . . . . .	123
5.3.7.10	Watter spesifieke leidingstake moet die hoof, veral in die oorgangs- fase, verrig? . . . . .	123
5.3.7.11	Wat is u mening oor hoe besluite oorgedra en uitgevoer behoort te word? . . . . .	124
5.3.7.12	Is daar enige ander opmerkings wat die proses minder pynlik sal maak vir ander hoofde? . . . . .	124
5.4	Samevatting . . . . .	125
6.	SAMEVATTING, BEVINDINGE EN AANBEVELINGS . . . . .	126
6.1	Inleiding . . . . .	126
6.2	Samevatting . . . . .	126
6.3	Bevindinge . . . . .	128
6.3.1	Bevindinge ten opsigte van navorsingsdoelwit 1 . . . . .	128
6.3.2	Bevindinge ten opsigte van navorsingsdoelwit 2 . . . . .	129
6.3.3	Bevindinge ten opsigte van navorsingsdoelwit 3 . . . . .	130
6.3.4	Bevindinge ten opsigte van navorsingsdoelwit 4 . . . . .	131
6.4	Aanbevelings . . . . .	133
6.4.1	'n Model vir die bestuur van verandering soos aangepas vir die veran- dering vanaf 'n mono- na 'n multikulturele skool. . . . .	134
6.4.1.1	Stap 1: Ontvriësing . . . . .	134
6.4.1.2	Stap 2: Beweging (Implementering) . . . . .	138
6.4.1.3	Stap 3: Hervriësing (Stabilisering) . . . . .	139

6.4.1.4 Grafiese voorstelling van die model vir bestuur van verandering . . . . .	140
6.5 Aanbevelings ten opsigte van verdere navorsingsmoontlikhede . . . . .	143
6.6 Slotopmerking . . . . .	143
7. Bibliografie . . . . .	145
8. Bylae . . . . .	156

## LYS VAN TABELLE

1. Tabel 2.1	Matriekuitslae van 1989	17
2. Tabel 5.1	Algemene inligting aangaande inrigtings in die steekproef	98
3. Tabel 5.2	Die ervaring van die krisis in die onderwys	101
4. Tabel 5.3	Model gevolg ten opsigte van multikulturaliteit	103
5. Tabel 5.4	Die veranderinge die afgelope 5 jaar in die skool	104
6. Tabel 5.5	Die rolspelers in die veranderingsproses	106
7. Tabel 5.6	Determinante van verandering	108
8. Tabel 5.7	Die hoof as die vernaamste agent vir verandering	109
9. Tabel 5.8	Ander faktore waarvan die hoof moet kennis neem	111
10. Tabel 5.9	Spesifieke probleme met die verandering	113

## LYS VAN FIGURE

1. Figuur 2.1 Die kringloop van opvoedende onderwys .....	19
2. Figuur 3.1 Skematiese voorstelling van die nuwe onderwysdepartement soos dit gekoppel is aan die Regering van Nasionale eenheid .....	37
3. Figuur 3.2 Skematiese voorstelling van hoe verandering in die nasionale onderwysstelsel ook deurwerk tot op skoolvlak .....	38
4. Figuur 3.3 'n Skematiese voorstelling van die pro-aktiewe rol van die skoolhoof en ander betrokkenes .....	51
5. Figuur 4.1 Skematiese voorstelling van die verskillende rolspelers in multikulturele onderwys, soos aangepas uit Dalin (1978:19) .....	58
6. Figuur 4.2 Die veranderingsproses .....	73
7. Figuur 4.3 Weerstand teen verandering .....	81
8. Figuur 4.4 Elemente van gedrag .....	83
9. Figuur 6.1 'n Model vir die bestuur van verandering .....	141
10. Figuur 6.2 Die verloop van bestuur van verandering .....	142

## HOOFSTUK 1

### INLEIDING

#### 1.1 Oriëntering

Suid-Afrika is tans in die middel van grondwetlike verandering wat daarop gemik is om alle ongelykhede uit te wis. Hierdie verandering is besig om deur te werk op elke gebied van die samelewing maar veral op die onderwys.

"Die uurglas vir die bestaande onderwysbedeling het uitgeloop en beplanning wat die gesig van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel in 'n kort tydsbestek totaal gaan verander, lê na alle waarskynlikheid gereed vir implementering." (Anon., 1993:1). Verandering vind vinnig plaas. Laasgenoemde aanhaling is in 1993 gemaak en in 1995, skaars 2 jaar daarna was daar reeds 'n totale omwenteling in die politieke situasie in Suid-Afrika. Die politieke gelykberegtiging wat met die verkiesing in April 1994 'n werklikheid geword het, het reeds in alle sektore van die samelewing weerklank gevind. Een van die eerste doelwitte van die nuwe regering is om die krisis in die onderwys aan te spreek. Die krisis in die onderwys is volgens Maseko (1993:25) die direkte gevolg van die apartheidsbeleid wat vir jare gegeld het. Hierdie siening word ook gehuldig deur ander outeurs soos Jwaideh (1984), Hartshorne (1992) en Murphy (1992). Die Konsep Witskrif vir Onderwys en Opleiding (1030 van 1994) verwoord die doelstellings van die Heropbou en Ontwikkelingsprogram ten opsigte van die verandering wat moet plaasvind. Laasgenoemde publikasie onderstreep ook wat vervat is in die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika (200/1993:19) wat gelyke toegang tot enige onderwysinstelling as 'n basiese reg van elke mens stel. Onderwys word erken as 'n basiese reg wat elke mens het en verder word toegang tot onderwys vir alle kinders, maar ook volwassenes in die vooruitsig gestel (Konsep Witskrif vir Onderwys en Opleiding, 1030 van 1994:11). Pogings is reeds aangewend om die situasie te normaliseer, waarvan die instelling van verskeie modelle vir skole 'n voorbeeld is. Hierdie veranderinge is egter nie voldoende nie en Bulbring (1994:1) berig dat Dr. Sibusiso Bengu in sy begrotingstoespraak gesê het dat alle staatsondersteunde skole hulle deure sal moet oopmaak vir alle leerlinge sodat elke beskikbare plek in die skole benut sal kan word. Hy het ook gesê dat fondse eweredig verdeel sal word sodat daar 'n aanvaarbare minimumstandaard vir onderwys in alle skole gestel kan word.

Uit bogenoemde kan daar afgelei word dat 'n nuwe onderwysstelsel in die vooruitsig gestel word wat tot gevolg gaan hê dat alle skole kultuur en rasgewys geïntegreerd gaan word. Dit veronderstel veranderings en aanpassings in monokulturele skole. Nuwe eise gaan gestel word aan die hoof, bestuursliggaam en personeel veral oor die eerste paar jaar wat as oorgangstydperk sal moet dien. Die probleme van die veranderingsperiode moet korrek en effektief hanteer word om te verseker dat die skool na die verandering net so goed, indien nie beter nie, sal funksioneer.

Tydens hierdie veranderinge sal die skoolhoof moet optree as fasiliteerder van verandering. Hy staan in die middel van die proses. Hy tree op as uitvoerder van owerheidsbeleid, 'n beleid wat moontlik moeilik aanvaarbaar kan wees vir ouers, leerlinge en die gemeenskap, omdat hulle voel dat gevestigde waardes en praktyke bedreig word (Van der Westhuizen, 1992:95). Om verandering doeltreffend te kan bestuur moet die skoolhoof eerstens kennis van die verandering hê waaruit duidelike doelwitte geformuleer word om sodoende bepaalde strategieë te bepaal om die verandering te bewerkstellig.

By die vasstelling van 'n strategie vir die verandering moet die volgende probleme in ag geneem word:

- politieke en taalverskille (Noblit et al., 1982:9)
- sosiale eise vir gelyke geleenthede
- kompenserende onderwys (vir agtergeblewenes)
- beter skoolprestasie (Jwaideh, 1984:9)

Die situasie in Suid-Afrika is egter uniek en benewens hierdie probleme noem Dhlamini (1993) enkele ander areas wat relevant is in Suid-Afrika. Onder hierdie probleemareas ressorteer kultuur-historiese verskille tussen rasse, sosio-ekonomiese verskille, geloofsverskille, dissipline en houdingsprobleme.

Multikulturele onderwys is nie bloot net assimilasie, waar een kultuur in 'n ander opgeneem word nie (Van Schalkwyk, 1988:271), maar moet juis so ingerig word dat geen bevolkingsgroep bo 'n ander bevoordeel word nie (Squelch, 1993:178). Om laasgenoemde doelwit te bereik is die beste model vir multikulturele onderwys om te volg dié van kulturele pluralisme (Goodey, 1990:82). In Suid-Afrika is dit die wegbe-

weeg van 'n geïsoleerde, beskermde kultuur in 'n skool na kulturele diversiteit in die skool, 'n diversiteit wat telkens gaan verander en dinamiese bestuur sal vereis. Dié beweging na kulturele diversiteit beklemtoon die omvang en intensiteit van die veranderingsproblematiek.

Burger (1993) lig naas hierdie probleme ook ander meer praktiese probleme uit: afstand tussen huis en skool, die omgewing waarin die skool geleë is se houding jeens die geïntegreerde skool, huisvesting en toelatingseksamens.

Een van die uitdagendste probleme waarmee die skoolhoof te kampe gaan hê is die gebrek aan harmonie tussen die verskillende rasse en kulture wat bestaan as gevolg van die kultuur-historiese agtergrond van die kinders. Hiermee saam gaan een van die mees fundamentele probleme, naamlik om die houding van rasse ten opsigte van mekaar te verander. Baron en Byrne (1984:171) hou rasse stereotipering voor as die oorsaak van 'n ons-hulle houding tussen rasse, wat die verandering soveel moeiliker kan maak.

'n Skoolhoof wat wil toesien dat daar 'n positiewe skoolkultuur in sy skool posvat, sal moet verseker dat hy uit die staanspoor reeds hierdie ons-hulle houding oplos sonder om kulturele diversiteit te misken.

Die oopstel van skole vir alle rasse sal 'n era inlei waarin daar wegbeweeg gaan word van eiesoortige onderwys en beweeg gaan word na verskeidenheid, vanaf 'n "gefragmenteerde" stelsel na 'n stelsel waar ras nie 'n toelatingsvereiste sal wees nie (Anon., 1993:1) en geykte metodes en denke sal moet plek maak vir progressiewe en kreatiewe denke om die nuwe situasie te hanteer.

Dit blyk dus dat die verandering vanaf 'n monokulturele skool na 'n multikulturele skool nie net problematies kan wees nie, maar ook 'n uitdaging vir die onderwysbestuurder en die skoolhoof in die besonder .

## 1.2 Doelwitte van die navorsing

**Doelwit 1:** Om te bepaal wat die historiese aanloop tot die verandering in die onderwys in Suid-Afrika is;

**Doelwit 2:** Om te bepaal wat die aard van verandering in die onderwys van Suid-Afrika is;

**Doelwit 3:** Om te bepaal hoe verandering behoort bestuur te word;

**Doelwit 4:** Om empiries te bepaal hoe die bestuur van verandering vanaf 'n mono- na 'n multikulturele skool in die praktyk plaasvind;

**Doelwit 5:** Om riglyne op te stel vir die onderwysbestuurder om verandering te bestuur gedurende die veranderingsproses vanaf 'n mono- na 'n multikulturele skool.

### 1.3 Navorsingsmetodes

#### 1.3.1 Literatuurondersoek

Primêre bronne is gebruik om gegewens te versamel en om die omvang van navorsing op die gebied te bepaal. Daar is ook 'n DIALOG soektog geloods met die trefwoorde: management, future, change, facilitator, creativity, multicultural, education, financial, secondary school.

Daar bestaan talle werke oor multikulturele onderwys soos die gelewer deur Goodey (1990), Pieterse (1991), Meier (1991) en Quail (1992). Geeneen van die werke ondersoek egter die oorgangsproses vanaf 'n mono- na 'n multikulturele skool in die besonder nie.

#### 1.3.2 Onderhoude

Onderhoude is gevoer met skoolhoofde van skole soos geïdentifiseer deur die navorser en die studieleier, wat reeds 'n multikulturele samestelling het aangesien hulle reeds deur die pynlike proses van verandering is en vanuit ondervinding kan praat.

### 1.4 Hoofstukindeling

#### 1. Inleiding

2. 'n Kort historiese aanloop tot die krisis in onderwys in Suid-Afrika
3. Die aard van verandering in die onderwysstelsel en die skool in die RSA
4. Die bestuur van verandering
5. Empiriese ondersoek
6. Samevatting en aanbevelings

#### 1.5 Samevatting

Dit is noodsaaklik vir die skoolhoof wat integrasie in sy skool wil inisieer om soveel as moontlik inligting en kennis te bekom. Een van die beste bronne van inligting is die praktiese ervaring wat sy kollegas opgedoen het in die proses. Aangesien baie skole in Suid-Afrika tot redelik onlangs bykans geen verandering geken het nie, is bestuur van verandering vir hulle onbekend. Dit is dus tot voordeel van almal in die onderwys om kennis te neem van die teoretiese kennis aangaande verandering en die bestuur daarvan asook om die praktiese ervaring van ander skoolhoofde te deel, om sodoende die proses vir hulleself te vergemaklik.

## HOOFSTUK 2

### 'N KORT HISTORIESE AANLOOP TOT DIE KRISIS IN ONDERWYS IN SUID-AFRIKA

#### 2.1 Inleiding

Wanneer die krisis in die onderwys in Suid-Afrika ontleed word, kom dit aan die lig dat die onderwys in die algemeen maar veral onderwys vir Swartes in die spervuur van kritiek is. Die ontstaan van die krisis is volgens Christie (1992:30) geleë in die praktyke van die apartheidsera wat blankes bo swartes bevoordeel het. Vir die doeleindes van hierdie studie is daar hoofsaaklik op die onderwys vir swartes gekonsentreer, aangesien die swart skoliere reeds meer as dubbel die getal is van die res van die bevolkingsgroepe se skoliere saam (Hartshorne, 1992:81). Die oorgrote meerderheid van al dié skrywers oor dié onderwerp maak slegs melding van die krisis in die onderwys vir swartmense alhoewel die probleme wat daar ervaar word ook elders in minderbevoorregte gemeenskappe ervaar word. Volgens De Klerk (1993:1) is die onderwysstelsel soos dit voor die verkiesing in 1994 daar uitgesien het, nie meer regverdigbaar nie en sal die krisis slegs ontlont kan word deur 'n totale nuwe onderwysstelsel in die lewe te roep. Een van die belangrikste veranderinge is dat die nuwe onderwysstelsel nie-diskriminerend moet wees.

Die feit dat die nuwe onderwysstelsel gelyke geleenthede moet bied is klaarblyklik nie genoeg nie; volgens Esterhuyse (1992:18) en Segal (1990:21) sal daar ook regstellende aksie moet plaasvind om historiese ongelykhede uit te wis. Volgens artikel 119 van die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika (200/1993) gaan daar 'n kommissie ingestel word om die wetgewer te adviseer oor moontlike wetgewing om geslagsgelykheid te verseker en die status van vroue te verbeter.

Die skoolhoof in die nuwe bedeling gaan ook gekonfronteer word met kinders uit 'n Derde Wêreld-situasie (Murphy, 1992:368) wat sal moet inskakel by die etos en kultuur van 'n Eerste Wêreldskool. Evans (1991:20) noem die voorbeeld van Khutsong by Carletonville waar daar Derde Wêreld-omstandighede heers. Daar woon 140 000 mense en daar is na 33 jaar nog steeds nie spoeltoilette nie. Daar word berig dat daar net een sokkerveld is en 2 300 kinders in die skool.

Die oplossing van die krisis in die onderwys is hoofsaaklik geleë in 'n groot aantal verweefde pogings wat in die post-apartheidsera aangewend sal moet word. In die verband doen Hartshorne (1992:349) aan die hand dat aandag gegee moet word aan voorskoolse (Early Childhood Educare - ECE), maar ewe belangrik, ook volwassene-onderrig (Adult Basic Education - ABE). Nog 'n baie belangrike gedagte wat hy opper is die koms van die alternatiewe skool. Die woord "alternatief" dui hier op 'n alternatief vir die uiters swak onderwys wat tans in swart skole plaasvind. Onder die alternatiewe skole resorteer Engelse privaatskole, skole onder die SA Association of Independent Schools soos Sacred Heart, nuwe nie-rassige privaatskole wat baie duur is, skole wat die Accelerated Christian Education toepas en laastens word die nuwe modelle (1992) van die tradisionele blanke skole (DOK Adm. Volksraad) genoem. Alhoewel dit volgens hom 'n baie goeie stap is dat blanke skole ook vir swart mense toeganklik word, wys hy daarop dat dit nie die krisis in swart onderwys gaan oplos nie. Vir die doeleindes van hierdie navorsing is daar gekonsentreer op die verandering wat plaasvind wanneer leerlinge van verskillende rasse inskakel by skole wat tradisioneel nie rassig geïntegreerd was nie.

Om sodanige inskakeling vlot te laat verloop, moet die skoolhoof weet wie die nuwe leerlinge is, wat hulle opvoedingspeil, akademiese standaard en motiveringsvlakke is. Regstellende aksie vereis ook dat meer swart onderwysers by rasgemengde skole aangestel sal moet word. Regstellende aksie impliseer dat personeelaangeleenthede by skole ook meer gekompliseerd sal word aangesien die swart onderwyser uit 'n totaal ander kulturele milieu as die blanke onderwyser kom (Murphy, 1992:371).

In hierdie hoofstuk gaan daar kortliks gekyk word na wat die krisis in die onderwys is en wat die oorsprong daarvan is. Daar gaan ook aangetoon word waarom verandering noodsaaklik is ter oplossing van die krisis. Die aard van die krisis en watter effek dit op die gemiddelde swart kind (sowel as ander onderwys-gedepriveerde kinders) en onderwyser het, gaan ondersoek word sodat die skoolhoof kan beplan vir die inskakeling van ander kinders in die skool wat verskil ten opsigte van ras, taal, volkskultuur, geloof ensovoorts.

## 2.2 Die verskillende fases in onderwys vir swartes

Onderwys vir swartes het in die bestaan van Suid-Afrika sedert 1652 deur verskeie fases gegaan. Volgens Bezuidenhout (1989) word die volgende fases onderskei:

- *Tradisionele fase - voor 1798*

Gedurende hierdie fase is swart kinders slegs deur hulle ouers opgevoed en is geen formele onderrig deur opgeleide onderwysers verskaf nie.

- *Sendingfase - 1798 tot 1850*

Sendelinge maak kontak met swart volkere en sendingskole ontstaan.

- *Sending- en regeringskoolfase - 1851 tot 1958*

Provinsiale regerings neem verantwoordelikheid vir onderwys vir swartes oor, naas die sendingskole. Volgens Van der Walt en Postma (1987:150) begin die ANC se verzet teen die bestaande politieke stelsel in 1913. Vir die ANC het die keerpunt in 1953 gekom toe die regering beheer oorgeneem het van die sendingskole en daar is uit protes hierteen met alternatiewe onderwys vir swartes begin. Die regering se standpunt blyk duidelik uit die volgende aanhaling uit dr. H F Verwoerd se toespraak op 7 Junie 1954 in die Senaat. In die toespraak meld hy dat: "Deur eenvoudig blindweg leerlinge op Europese lees geskoei, te produseer, is die ydele verwagting geskep dat hulle in weerwil van die genoemde landsbeleid tog binne die blanke gemeenskap poste sou kon vul." (Pelzer, 1966:62). Quail (1992:18) sowel as Hartshorne (1992:37) maak melding van Wet 47 van 1953 wat oor Onderwys vir Swartmense gehandel het. Dit het gelei tot 'n aparte Departement vir Bantoe Onderwys wat ook apart gefinansier is. Hulle meld ook dat bogenoemde wet gebruik is as 'n instrument om die rasse-onderskeid in die werksplek vol te hou. Volgens hierdie skrywers het dié wet daarvoor gesorg dat die onderwys vir swartmense slegs uitgebrei het tot waar dit die arbeidsbehoefte van die dominerende blankes bevredig het. Die swartmense is net in staat gestel om as half-geskoolde arbeid te werk terwyl die blankes die beroepe beklee het wat hoër opleiding geverg het. Die afleiding wat deur Squelch (1993:178) gemaak word is dat die skool gebruik is om die sosiale toestande wat geheers het te reproduseer van geslag tot geslag sodat die blankes altyd hoër sosiale status sou hê.

• *Die nasionale tuislande- en onafhanklike state fase - 1959 tot 1994*

Swart onafhanklike state en nasionale tuislande word gestig in Suid-Afrika en elkeen kry sy eie onderwysdepartement. Die oorblywende swartmense binne die grense van die Republiek ressorteer egter steeds onder die departement Onderwys en Opleiding. Murphy (1992:370) doen aan die hand dat die 15 onderwysdepartemente wat in hierdie era tot stand gebring is, een van die oorsake is van die krisis in die onderwys. Buiten die departemente vir blankes, Indiërs en kleurlinge, is daar ook departemente vir elkeen van die 10 onafhanklike tuislande ingestel. Binne die Republiek van Suid-Afrika is daar ook 'n aparte departement ingestel vir al die swartmense wat buite die tuislande woon: die Departement van Onderwys en Opleiding (sedert 1979). Oorkoepelend was daar 'n Departement van Nasionale Onderwys ingestel wat in beheer was van die beleid insake finansiering en standaarde. Die Wet op die Nasionale Onderwysbeleid (39/1967) voorsien etlike beginsels in artikel 2(a)-(c) waaraan die Nasionale Onderwysbeleid moet voldoen. Dit maak onder andere voorsiening vir Christelik-nasionale onderwys wat gratis aan blanke kinders verskaf word sowel as moedertaal onderrig in Engels of Afrikaans. Quail (1992:18) sê dat bogenoemde wet saam met die Wet op Bantoe Onderwys (47/1953) die regering se beleid van aparte onderwys ondersteun het deur te stipuleer dat onderwys 'n aparte saak is. Dit het daartoe gelei dat alle privaatskole nog tot in die tagtiger jare nie kon integreer op rassegrondslag nie.

Van der Walt en Postma (1987:151) noem dat die ANC in 1955 sy Freedom Charter opgestel het wat ideale verwoord het vir die toekomstige Suid-Afrika. Die totale stelsel van onderwys vir swartes soos hierbo beskryf is deur die ANC verwerp en studente-organisasies soos COSAS en AZASO is gestig. Sedert 1970 was daar verskeie opstande en onluste - spesifiek gedurende 1976 en daarna - toe daar bepaal is deur die Departement van Onderwys en Opleiding, dat die helfte van die vakke in medium Afrikaans onderrig moes word.

Die De Lange-verslag oor Onderwysvoorsiening in die RSA (RGN, 1981:212) kom tot die gevolgtrekking dat die manier waarop daar gedifferensieer is tot op daardie stadium onregverdig was, aangesien dit slegs op grond van ras- of kleurverskille gedoen is. Ras kan egter nie as 'n relevante grond vir differensiasie beskou word nie en daar word aangetoon dat verskillende rassegroepe op ongelyke manier behandel

word. Die aanbeveling wat gemaak word is dat gelyke gehalte onderwys vir alle bevolkingsgroepe verskaf sal word, ongeag ras, kleur, sosio-ekonomiese verband, etniese verband, geloof, geslag of geografiese ligging. Ten spyte van bogenoemde bevindings noem Van der Walt en Postma (1987:152) dat dié verslag deur die radikales verwerp word omdat dit slegs apartheid wou moderniseer, volgens hulle.

As alternatief is People's Education ingevoer in 1985. Levin (1991:2) sê dat People's Education polities van aard is en die doel daarvan is volgens hom om die mense wat onderdruk word in staat te stel om opvoedkundige mag te verkry sodat hulle 'n goeie fondament het vir toekomstige onderwysstrukture.

In 1985 en 1986 het die National Education Co-ordinating Committee (NECC) wat voorheen bekend gestaan het as die Soweto Parents Crisis Committee en die National Education Crisis Committee, twee krisisvergaderings gehou en besluit om die slag-spreuk "Liberation now, education later" te verander na "People's education for people's power" (Squelch, 1993:179). Die skool het dus 'n instrument in die vryheidstryd geword. In 1990 word SADTU gestig en sedertdien word onderrig telkens onderbreek deur stakings van die onderwysers. Hierdie stakings vind plaas as gevolg van onder andere swak salarisse en omstandighede by die skole (Christie, 1992:46). In die televisieprogram *Agenda* (1994) word berig oor die ongelykhede in die onderwys in Suid-Afrika en die gebrek aan 'n leerkultuur onder die swart leerlinge wat ontstaan het as gevolg van die ongelykhede soos hierbo bespreek. Uit die bespreking wat volg is dit duidelik dat die oplossing nie eenvoudig is nie, dat dit baie geld, beplanning, tyd, en verandering gaan verg om werklik 'n verskil te maak.

### 2.3 Verandering in die onderwys in Suid-Afrika

Na die Parlementêre openingsrede van voormalige pres. F. W. de Klerk op 2 Februarie 1990 (Anon., 1991(b):241) word dit duidelik dat die sosiale samestelling van die gemeenskap spoedig gaan verander. Woonbuurte word oopgestel en vrae oor waar die anderskleurige kinders sal skoolgaan noep die regering om aanpassings te maak in die skoolmodelle soos tot op daardie stadium in werking. Modelle A, B, C en D word ingestel op 1 April 1992 (Anon., 1992:6). Kortliks behels die modelle die volgende: **Model A:** 'n Privaatskool waarvan die staat 45% van die bedryfskoste dra.

**Model B:** 'n Staatskool waar die bestuursliggaam self oor die toelatingsvereistes besluit. Die bestuursliggaam het egter hoofsaaklik raadgevende bevoegdhede.

**Model C:** By hierdie skool betaal die staat slegs die onderwysers se salarisse en die ouers is by wyse van die bestuursliggaam vir die daaglikse onderhoud van die skool verantwoordelik. Dit stel egter ook die bestuursliggaam in 'n posisie waar al die geboue en fasiliteite aan hulle oorgedra word en hulle kry baie wye besluitnemingsbevoegdhede. Onder andere stel die bestuursliggaam ook die toelatingsbeleid op.

**Model D:** Hierdie is 'n nie-rassige staatskool wat in totaal deur die staat onderhou word (Anon., 1992: 6).

Christie (1992:49) is nie optimisties dat die nuwe modelle wat in die blanke skole ingevoer is die onderwysnood in die onderwys sal verlig nie. Die redes wat aangevoer word is dat model B en C skole deur blanke bestuursliggame beheer word en dat daar 'n groot persentasie van die ouers moet stem voordat so 'n skool oopgestel sal word. Benewens hierdie feit word daar ook gestipuleer dat slegs kinders uit die voedingsarea van so 'n skool toegelaat sal word, dat Afrikaans of Engels die medium van onderrig sal bly, dat die Christelik-nasionale onderwysbeginsels steeds behou sal word en dat die etos en waardes van so 'n skool nie sal verander nie. In Augustus 1992 verander die meeste gewone staatskole na model-C skole. Dit het egter daartoe gelei dat slegs 'n baie klein hoeveelheid swart kinders deur so 'n skool bedien sal word en dit sal geen effek hê op die krisis wat in die onderwys bestaan nie. Van der Merwe (1994(b)) berig dat mnr. J. Samuel gesê het dat bestuursliggame van model C-skole gedwing kan word om geboue beter te benut deur die staat se finansiële bydrae te verlaag in die toekoms. Vir sulke skole sou dit dan beter wees om privaatskole te word. 'n Verdere beswaar wat geopper word is dat die toelatingsvereistes tot model C-skole eerder daarop gemik is om leerlinge uit as in die skool te kry. Die toelatingseksamens is te moeilik en onvanpas. Daarby is die verpligte skoolfonds te veel vir die gemiddelde swart kind om te bekostig (Squelch, 1993:182).

In 1994 gaan daar stemme op dat die modelle heeltemal moet verval en dat daar net een model moet wees wat vir alle leerlinge voorsiening sal maak (Pretorius, 1994:2). Uit opvolgende berigte (Van der Merwe, 1994(d):13) is dit duidelik dat die debat tussen die betrokke belangegroepes oor dié aangeleentheid aan die gang gekom het. Anderson (1995:1) berig dat geen kind in die Gauteng provinsie toegang geweier kan word tot enige skool nie. Blanke skole mag slegs kinders wegwys as die skool vol is en sulke

kinders se name sal dan op 'n lys geplaas word sodat hulle geplaas kan word in skole wat naby hulle woonbuurte is.

#### 2.4 Die krisis in die onderwys

##### 2.4.1 Weerstand teen die onderwysstelsel as bydraende faktor tot die krisis

Sedert sy ontstaan het die ANC 'n stryd teen die destydse blanke regering gevoer. Een van die metodes wat gebruik was, was die pleidooi dat 'n alternatiewe vorm van onderwys in die skole ingevoer moes word (Van der Walt & Postma, 1987:150). Die rede hiervoor was dat alternatiewe onderwys vir doeleindes van die revolusie gebruik kon word. Hartshorne (1992:341) merk op dat People's Education beïnvloed is deur sosialistiese leerstellinge. Levin (1991:8) trek te velde teen Christelik-nasionale onderwys wat volgens hom gebaseer is op blanke meerderwaardigheid en oorheersing. Hyskroom ook nie om by te voeg dat vanuit die Marxis se oop punt die kapitalistiese invloed in die skool daartoe lei dat mense slegs die nodige vaardighede geleer word wat hulle in staat sal stel om sekere sosiale gapinge te vul nie. Aangesien die onderwys slegs 'n instrument van onderdrukking in Suid-Afrika is, is dit dus nodig dat People's Education 'n politieke kleur sal hê en aan die kant van die onderdrukte massas sal wees.

Levin (1991:4-7) sê dat die skool geïdentifiseer is as die plek waar die stryd die felste gevoer sou word en erken dat alhoewel daar deur middel van die studenteopstande met rasse skrede gevorder is op die politieke terrein, daar 'n aftakeling van die skool plaasgevind het. Hartshorne (1992:340) voer aan dat die disintegreer van die leeromgewing lei tot kinders wat geen respek het vir die gesag van hulle onderwysers nie. Verder het hulle die smaak van mag oor hulle onderwysers en hoofde ervaar en dit maak hulle so arrogant dat die onderwys in talle woongebiede op die rand van chaos en anargie staan. Hy voeg egter ook by dat dit maklik was om hierdie situasie te skep maar dat dit nie so maklik gaan wees om weer 'n goeie leeromgewing daar te stel nadat die politieke doel bereik is nie. Van der Merwe (1994(c):4) berig dat die NECC, COSAS, SADOU, SASCO en die ANC op 'n nuuskonferensie gesê het dat daar weer 'n leerkultuur gekweek moet word as deel van die Heropbou en Ontwikkelingsprogram.

#### 2.4.2 Finansiering van onderwys vir swartes

Die krisis in die onderwys berus op die ongelykhede wat daar bestaan tussen onderwys vir blankes en swartes (Anon.,1993:1). Hierdie standpunt word ook gehuldig deur Maseko (1993:27). Volgens Christie (1992:39) was onderwys nog altyd gratis en verpligtend vir blankes tot op 16-jarige ouderdom terwyl dit nie ook gegeld het vir onderwys vir swartes nie. Sy noem soos Murphy (1992:369) dat daar vier keer meer fondse per kapita bewillig word vir onderwys vir blankes as vir swartes in 1992. As gevolg van hierdie ongelykheid (wat in 1975 14:1 was) is onderwysfasiliteite vir swartes tans ver agter die van die blankes. In 1990 was daar reeds 'n agterstand van 2 448 klaskamers in primêre skole en 3 910 klaskamers in die sekondêre skole vir swartes (Anon., 1991(c):8) terwyl daar in primêre skole vir blankes alleen nagenoeg 139 869 sitplekke leeg was (Anon.,1991(c):11). Daar is 'n groeiende tendens te bespeur wanneer daar na die getal sitplekke gekyk word wat elke jaar beskikbaar is in die skole vir blankes in Suid-Afrika. In 1993 was daar 586 784 sitplekke in skole vir blankes leeg terwyl daar in Indiërskole 23 037 plekke leeg was. By skole vir swartes aan die ander kant was daar 'n tekort aan 250 632 sitplekke en by skole vir kleurlinge was daar 'n tekort aan 64 704 sitplekke (Anon., 1994:8). Daar word nagenoeg R8 miljard benodig om aan hierdie behoefte in die onderwys te voorsien. Volgens Smidt (1994:39) is die 7,3 % van die BBP wat vir die onderwys begroot is nie voldoende om aan hierdie behoefte aan onderwys te voorsien nie.

'n Verdere aspek van finansiering wat die gaping nog groter maak is die sosio-ekonomiese agtergrond van die blanke kind teenoor die van die gemiddelde swart kind. Blanke ouers het die finansiële middele om ekstra by te dra om bestaande fasiliteite te verbeter of te herstel terwyl baie swart kinders se ouers werkloos is en hulle in plakkerskampe woon (Murphy, 1992:373).

#### 2.4.3 Onderwysvoorsiening

Onderwysers in onderwys vir swartes is swak gekwalifiseer as gevolg van verskeie faktore. Moontlike kandidate word op 'n ontoereikende wyse gekeur, opleidingsfasiliteite is swak en oorvol en wanneer die onderwysers in die praktyk kom, beskik hulle nie oor voldoende kwalifikasies om die werk te doen nie. In 1991 was minder as 50 %

van swart primêre onderwysers in besit van 'n hoërskool diploma. Minder as 20 % van sekondêre onderwysers het universiteitsdiplomas gehad (Murphy, 1992:43).

Ten opsigte van die onderwyser-kind verhouding het die Departement Onderwys en Opleiding se situasie verander sedert 1972 toe dit 1:60,9 was, na 1988 toe dit 1:41 was (Hartshorne, 1992:43). In onderwys vir blankes is die onderwyser-kind verhouding in 1994 naastenby 1:24. Hartshorne (1992:43) noem nog 'n baie belangrike feit wanneer hy sê dat dit nog slegter gaan in die onderwys in die tuislande en die TBVC-lande. In die voormalige KwaZulu en die Transkei is die verhoudings onderskeidelik in 1988 1:54 en 1:62. Daar moet in gedagte gehou word dat hierdie "Tuisland-kindere" ook deel vorm van die nuwe Nasionale Onderwysdepartement wat ontstaan het in 1994. Die streeksdepartemente vir onderwys in elk van die 9 provinsies omvat die hele Suid-Afrika, dus word al bogenoemde kindere deel daarvan. Gevolglik sal daar groot druk op die bestaande onderwysvoorsiening wees om die onderwysnood in die na-apartheids-Suid-Afrika te verlig.

#### 2.4.4 Fasiliteite

Benewens die feit dat daar minder geld aan onderwys vir swartes bestee is en daar 'n tekort aan goed-opgeleide onderwysers is, het die kultuur van geweld en oproer daarvoor gesorg dat geboue, apparate, boeke en sportgeriewe in 'n swak toestand is in skole. Speelgronde wat netjies versorg is, biblioteke, verwarmers, elektrisiteit, lopende water, spoeltoilette, genoegsame handboeke en in sommige gevalle selfs wit bordkryt is vir swart leerlinge 'n luukse (Murphy, 1992:369). Natuur- en Skeikunde word aangebied sonder laboratoriums, Tik word aangebied op fotostatiese afdrukke van sleutelborde in plaas van tikmasjiene en sport is in sommige swart skole heeltemal afwesig weens dubbele sessies skoolonderrig.

#### 2.4.5 Kurrikulum

Een van die besware teen die huidige onderwysstelsel is dat die kurrikulum irrelevant geword het vir die swart kind (Van der Walt en Postma, 1987:154). In aansluiting hierby sê Christie (1992:369) dat die kurrikulum te Eurosentries en akademies is en daarom vind die swart kind geen baat daarby nie. Luthuli (1985:13) noem in hierdie verband dat aangesien die kurrikulum deur blankes opgestel is, swartmense slegs

opgelei word om instrumente in ander mense se hande te wees. Kreatiwiteit en inisiatief word hierdeur totaal ondermyn. Daar is volgens hom 'n gebrek aan 'n goed gefundeerde onderwysfilosofie in die onderwys vir swartes. Dit lei daartoe dat die onderwyser wat die filosofie moet beliggaam, nie presies weet waarheen hy met die kind op pad is nie. Onderwysers moet in terme van gedrag, morele standaarde en norme vir die kind 'n voorbeeld wees, en tans is dit volgens hom in baie gevalle nie die geval nie.

## 2.5 Die gevolge van die krisis in die onderwys

Die bronne reeds vermeld identifiseer die volgende as gevolge van die krisis in die onderwys:

### 2.5.1 Swak skoolmilieu

Die skoolmilieu gee nie aanleiding tot 'n goeie leeromgewing nie omdat daar 'n swak onderrig- of akademiese klimaat is. Weens die swak/afwesigheid van geriewe is die klasse oorvol, en word 'n gesonde leerkultuur onmoontlik. Swak onderrig en "oorlewingsonderrig" lei tot kinders wat nie selfstandig kan werk of kritiese denke aan die dag kan lê nie aangesien vrae nie toegelaat word nie. Van der Merwe (1994(e):5) berig dat daar selfs ná die verkiesing in 1994 nog steeds skole was waar die kinders in vrees gelewe het vir hulle lewens en onderrig onderbreek is weens geweld in die omgewing.

### 2.5.2 Verbrokkeling van orde en beheer

Sedert die 1976-onluste was daar talle vlae van boikotte, skooloorname deur militante jeugdige, en vandalisme as gevolg van die verpolitisering van die onderwys. Murphy (1992:370) gaan selfs sover as om te sê dat die rol van onderwysers en hoofde in sommige gevalle tot toeskouers langs die veld gereduseer is. Teen die einde van 1990 was daar volgens Hartshorne (1992:50) geen skool in Soweto wat goed gefunksioneer het nie, opvoedkundige programme kon nie hul loop neem nie en superintendente en vakadviseurs kon nie die skole besoek nie.

Swart kinders raak ongeduldig en gedemotiveerd omdat hulle onderwysers so swak is. Daar is 'n gebrek aan dissipline by die kinders en die onderwysers is nie aldag hulle lewens seker nie omdat sommige leerlinge gewapen met messe en vuurwapens skool toe kom. Die degradering van die sosiale situasie in die nie-blanke woonbuurte is nog 'n bydraende faktor wat veral onderwys vir swartes en kleurlinge kniehalter (Chetty, 1994:26). Volgens Chetty spoel die algemene kultuur van die omgewing baie sterk oor na die skole toe. Alkoholmisbruik en seks veroorsaak dat daar soveel kinders is wat daaglik trauma beleef, dat die normale skoolaktiwiteite daaronder ly. Sy noem die feit dat daar geen skoolsielkundiges werksaam is in die nie-blanke skole nie as een van die oorsake van die gebrek aan beheer wat bestaan.

### 2.5.3 Gebrek aan professionaliteit by onderwysers en gesagdraers

De Villiers (1990:231-232) sê dat die meeste van haar swart kollegas selfgesentreerde loodswaaiers is wat niks omgee vir die kinders nie. Die onderwysers kan nie die kinders se protes teen hulle onvermoë en luiheid verstaan nie en gebruik selfs die term "gutter education" lukraak voor leerlinge. Die professionaliteit van die onderwyser word volgens Hartshorne (1992:49) deur 'n aantal faktore ondermyn waarvan daar kennis geneem moet word. Daar bestaan volgens hom 'n outoritêre kultuur in die onderwysdepartement, onderwysermoreel is laag en die algemene sosio-politiese situasie is swak. Hy voer ook aan dat die gebrek aan basiese benodigdhede soos basiese skoolmeublement, sanitasiegeriewe, swartborde en kaste daartoe lei dat onderwysers en leerlinge voel dat hulle nie besig is om iets van waarde te doen nie.

Ter verdediging van die onderwysers moet gesê word dat hulle in die middel staan tussen die regering wat hulle betaal aan die een kant, 'n swak onderwysstelsel, militante jeug en die politici wat hulle as 'n politieke speelbal gebruik aan die ander kant. Sommige skoolhoofde beweer selfs dat hulle hulle professionaliteit prysgee ter wille van hulle lewens.

### 2.5.4 Swak prestasie van leerlinge

As gevolg van die bogenoemde probleme is dit nie aangenaam vir die kind om skool te gaan nie (Hartshorne, 1992:54).

Die kind vind skoolgaan onder hierdie omstandighede nie interessant nie en hy/sy verlaat die skool voortydig. Die wat wel agterbly vind dit moeilik om te vorder aangesien hulle "ononderrigbaar" is as gevolg van moegheid, honger en siektes soos diarree en bilharzia, aldus hom. Om aan te toon waar die krisis in die onderwys hoofsaaklik lê, bied Hartshorne (1992:82) die volgende tabel wat handel oor die matriekuitslae van 1989:

Tabel 2.1 Matriekuitslae van 1989

	Inskrywings	Matriek geslaag	Sen.Sert geslaag	Totaal geslaag	Druip
SWART	209 319	21 357 10,2%	66 153 31,6%	87 510 41,8%	121 809 58,2%
KLEURLING	22 666	4 044 17,8%	12 431 54,8%	16 475 72,6%	6 191 37,4%
INDIeR	14 191	5 889 41,5%	7 397 52,1%	13 282 93,6%	909 6,4%
WIT	70 666	29 933 42,4%	37 892 53,6%	67 825 96,0%	2 841 4,0%

*Education and Manpower Development* 1990, No. 10, p. 14

Slegs een uit elke vier swart leerlinge wat skool begin bereik na twaalf jaar matriek (Murphy,1992: 371). Van hierdie leerlinge het daar in 1989 slegs 41 % matriek geslaag waarvan minder as 10 % universiteitstoelating gehad het. In 1990 slaag 35 % en in 1993 38 %.

### 2.5.5 Vroeë skoolverlating

Hartshorne (1992:43) beklemtoon die feit dat kinders in die onderwys vir swartes geneig is om die skool vroeg te verlaat. In 1988 het ongeveer 50 % van die kinders wat in 1984 die skool betree het reeds die skool verlaat. Alle getalle in ag geneem, is die gevolgtrekking wat hy maak dat daar elke jaar ten minste 300 000 jong swart-

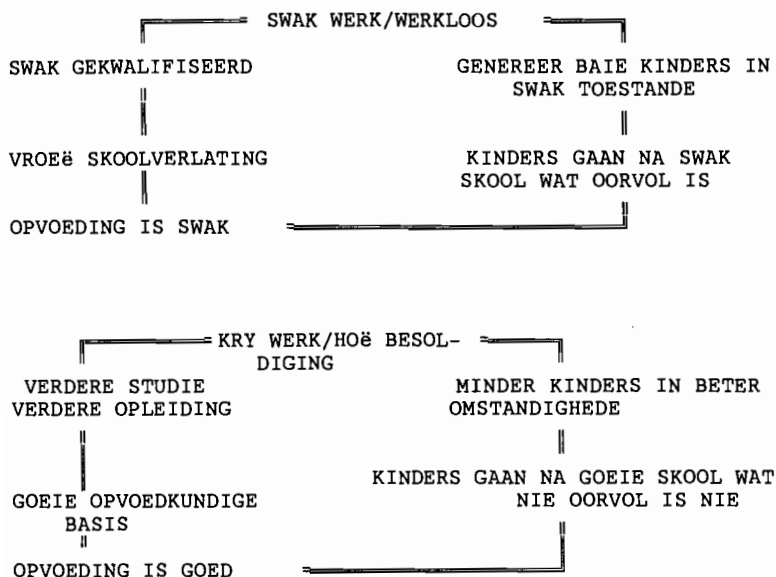
mense die wêreld ingaan sonder funksionele geletterdheid. Hy beraam ook dat swart kinders wat nie skool bygewoon het in 1988 nie tot soveel as 2 miljoen kan wees. Vroeë skoolverlating gaan volgens Chetty (1994:26) hand aan hand met die sosiale probleme wat voorkom in die meeste van die nie-blanke woonbuurte. Sy beskryf die geval van 'n skool vir kleurlinge waar kinders geen belang toon ten opsigte van hulle skoolwerk nie, maar wegby van die skool om huispartytjies te hou. Volgens haar speel alkohol 'n groot rol en gee die ouers geen ondersteuning wat betref die opvoeding van hulle kinders nie. Die ouers woon ver van hulle werksplekke af en kom saans laat by die huis en is dan te moeg om aandag te gee aan hulle kinders. Dit lei daartoe dat ouerlike beheer daagliks kwyn en dit bemoeilik die taak van die skool.

#### 2.5.6 Sosio-ekonomiese insinking

Findlay (1987:24-26) kom tot die gevolgtrekking dat daar 'n verband is tussen opvoedingspeil en sosio-ekonomiese status teenoor die vrugbaarheid van die bevolking. Hoe hoër die opvoedingspeil, hoe minder kinders is daar per gesin. Terselfdertyd verhoog die produktiwiteit in alle sektore. 'n Verhoogde opvoedingspeil lei ook tot beter gesondheidstoestande, beter gedrag en beter houding. Die gevolgtrekking wat hieruit spruit is dat daar 'n kringloop bestaan wat begin by die opvoeding van die bevolking en telkens weer daarheen terugkeer.

Die volgende diagram toon hoedat opvoedende onderwys as die beginpunt van die land se probleme of suksesse beskou kan word.

Figuur 2.1 Die kringloop van opvoedende onderwys



## 2.6 Samevatting

Daar bestaan 'n krisis in die onderwys in Suid-Afrika. Alhoewel hierdie krisis nie soseer by die onderwys vir blankes van die apartheidsera voorgekom het nie, plaas dit die onderwys vir blankes wel in 'n posisie om 'n konstruktiewe bydrae te lewer om die krisis te verlig. Die oplossing van die krisis vereis doelgerigte hantering van al die fasette van die probleem. Onderwys vir blankes, wat in die ou bedeling eksklusief was, is deel van die verandering wat plaasvind om 'n nasionale krisis af te weer.

Die skoolhoof moet kennis neem van die lot en omstandighede van die swart kind wat 'n produk is van die krisis in die onderwys. Wanneer hierdie kind(ers) sy skool betree is hy/hulle dalk militant, akademies agtergeblewe, sonder selfrespek en weet hy/hulle nie hoe om die akademiese kultuur en dissipline van die nuwe skool te hanteer nie. Die

kind kan ook aan die ander kant gemotiveerd, intelligent en ywerig wees maar sonder die vermoë van kritiese denke en om ondersoekende vrae te stel. Met die regte leiding kan die kind selfverwesenliking bereik. Die swart onderwyser mag swak gekwalifiseerd en ongemotiveerd wees of hy mag die geleentheid tot verbetering van homself as onderwyser aangryp en gou 'n aanwinst vir die skool word.

### HOOFSTUK 3

## DIE AARD VAN DIE VERANDERING IN DIE ONDERWYSSTELSE EN DIE SKOOL IN SUID-AFRIKA

### 3.1 Inleiding

Die krisis in die onderwys soos dit reeds bespreek is, is 'n simptoom van die onvermoë van die apartheidstelsel om in die behoeftes van die hele bevolking te voldoen. Die apartheidstelsel het in die verlede daartoe gelei dat daar 'n oneweredige verspreiding van hulpbronne was, wat weer daartoe gelei het dat die blankes akademies en derhalwe ook ekonomies uitgestyg het bo die ander bevolkingsgroepe.

Met die inwerkingstelling van die nuwe Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika (200/1993) na die verkiesing in April 1994 verander die situasie egter. Hierdie verandering is nie slegs ingrypend nie maar ook permanent van aard. Die skoolhoof wat sy skool deur hierdie onstuimige fase moet lei, moet weet hoe die onderwys gaan verander. Daarby moet hy kennis neem van die strukturele veranderinge aan die stelsel op nasionale sowel as op provinsiale vlak. Die groter sosiale mobiliteit van veral die swart bevolking, soos gewaarborg deur hoofstuk 3 van die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika (200/1993), sal onvermydelik tot die toenemende integrasie van die woonbuurte lei en dus ook tot die toenemende diversiteit van die skoolbevolking. Wat van nog groter belang is, is die implikasies wat dit gaan inhou vir sy skool in die besonder.

In hierdie hoofstuk gaan daar dus op die skool in die besonder gekonsentreer word; daar is 'n ondersoek geloods na die term kultuur en die vraag of sogenaamde monokulturele skole kan bestaan; daar is ook gepoog om die term multikulturele onderwys te omskryf. Die regeringstelsel en daarnaas ook die onderwysstelsel sal aandag geniet aangesien dit belangrik is vir alle belanghebbendes om 'n geheelbeeld van die nuwe situasie te vorm.

In 'n poging om groter insig te verkry in wat die veranderinge is wat besig is om ingevoer te word in die onderwys in Suid-Afrika, gaan die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika (200/1993) eerstens ondersoek word om te bepaal wat

kragtens die wet vereis word. Tweedens gaan die implikasies van die Wet op Arbeidsverhoudinge (146/1993) ondersoek word en gaan daar ook aandag gegee word aan verskeie voorstelle vir onderwysverandering soos die RGN-de Lange-verslag (1981), die OVS-dokument (1992), die NEPI-verslag (1993) en die ANC se Draft Education Policy (1994), wat 'n uitvloeisel blyk te wees van die NEPI-verslag aangesien dié party die meerderheid in die nuwe regering van nasionale eenheid vorm. Kommentaar soos deur die Interfund-verslag (1994) gelewer is ook vermeld waar nodig.

### 3.2 Die eise van die Suid-Afrikaanse samelewing rakende die skep van 'n nuwe kultuur waarin almal geberge sal voel

Met die verandering wat in 1994 in Suid-Afrika plaasvind (vergelyk 3.4), verval die ou tuisland- en onafhanklike state-stelsel en word daar 'n nuwe Suid-Afrika in die lewe geroep waar alle burgers gelyke regte het. Vir dié nuwe organisasie (die na-apartheid-Suid-Afrika) se oorlewing en vooruitgang sal daar 'n nuwe kultuur ontwikkel moet word, want volgens Robbins (1986:435) is kultuur die sosiale gom wat 'n organisasie saambind deurdat dit die toepaslike standaarde daarstel vir optrede. Volgens die genoemde outeur gee kultuur identiteit, dit definieer die groep, dit genereer toewyding vir iets groter as die individu en dit bevorder die stabiliteit van enige organisasie.

Die werklikhede van die samelewing en kulture in Suid-Afrika behoort bepalend te wees van die onderwysstelsel en hoe multikulturele onderwys figureer in daardie samelewing.

Volgens De Vries (1990:68) kan die volgende stadiums onderskei word in die voorsiening van onderwys volgens kultuurbehoefte in Suid-Afrika:

- Aanvanklik was die gemeenskaplikheid bloot die lotsgebondenheid deur geboorte en dood aan dieselfde deel van die Afrikakontinent.
- Daarna het die gemeenskaplikheid toegeneem totdat daar gepraat kon word van 'n algemene Afrika-kultuur onder die swart volksgroepe teenoor 'n Westerse kultuur.

- Met verloop van tyd en as gevolg van onderlinge kulturele wisselwerking het sommige onderskeidende kulturele kenmerke verdwyn en het die verskillende kulture nader aan mekaar beweeg.
- Daarmee saam het gemeenskaplike kulturele kenmerke ontstaan soos die Engelse taal, Christelike godsdiens, Westerse kleredrag, gemeenskaplike ekonomie, infrastruktuur, sakesentrums, lotsgebondenheid (droogte raak almal) ensovoorts.
- Die een groot onderskeidende kenmerk naamlik die beoefening van politiek en politieke regte het met die eerste demokratiese verkiesing nou ook verdwyn waar alle rasse- en etniese groepe kan deel in een regering.

In enige samelewing is daar sekere sake wat gemeenskaplik is en deur alle rasse- en etniese groepe gedeel word, maar daar is ook sekere sake en aspekte wat uniek sal bly aan elke ras- en etniese groep (diversiteit). So sal die skool 'n belangrike rol speel in die bou van die nuwe kultuur wat in die land moet ontstaan om die harmonie tussen verskillende bevolkingsgroepe te vestig sodat daar voorspoed vir almal kan kom. Daar moet egter 'n balans gesoek word tussen die gemeenskaplikheid en diversiteit. Goodey (1990:22) noem in hierdie verband dat daar gelet moet word dat groepsbelange nie oorbeklemtoon moet word ten koste van land- en nasionale belange nie, net so ook moet die gemeenskaplikheid nie oorbeklemtoon word ten koste van die groep (diversiteit) se belange nie.

Die na-apartheid Suid-Afrika vereis dus dat die kind wat die skool verlaat 'n volwaardige burger sal wees wat in staat sal wees om in die multikulturele samelewing daadwerklik 'n bydrae te lewer tot die welvaart van alle mense.

### 3.3 Begripsverheldering

#### 3.3.1 Kultuur

Kultuur het verskillende betekenis vir verskillende mense. Elke skrywer beskryf die begrip aan die hand van sy eie agtergrond en ervaring. Van der Wateren (1979:48) verklaar die betekenis van die woord kultuur aan die hand van die Latynse oorsprong daarvan. Die Latynse woorde wat die oorsprong daarvan is, is *cultus*, *cultura* en *colere*.

Eersgenoemde twee woorde dui op kultus of diens en die laaste verwys na versorging, verbouing en versiering en kan gesien word as arbeid. Kultuur kan volgens bogenoemde skrywer dus gedefinieer word as menslike gedrag want dit is 'n eg menslike handeling. Kultuur binne een konteks verwys na iets heeltemal anders as kultuur in 'n volgende konteks. Bullivant (1989:27) noem dat daar verskeie verwarrende maniere is om na kultuur te verwys naamlik:

- \* **Hoë kultuur** - hiermee word bedoel estetiese kunsvorme soos drama, ballet en literatuur.
- Lae kultuur** - hiermee word bedoel die meer populêre kunsvorme soos popmusiek en die vermaaklikheid wat deur die massamedia aangebied word.
- \* **Subkulture** - terme soos hippiekultuur, adolessentekultuur.
- \* **Gemeenskapskultuur** - hierdie losse term verwys na die gemeenskap en sy kultuur. So word daar byvoorbeeld gepraat van 'n persoon wat behoort tot 'n spesifieke kultuur.

Bogenoemde skrywer stel dit egter duidelik dat mense behoort, of is lede van, of leef in 'n sosiale groep en nie in 'n kultuur nie. Die kennis, idees en vaardighede wat 'n groep in staat stel om te oorleef in 'n sekere omgewing kan beskou word as sy kultuur.

Vanuit die sosiologie blyk kultuur deel te wees van dit wat die individu se gedrag bepaal. Du Toit, Steyn en Colin (1981:140) noem dat kultuur, die sosialiseringproses en die struktuur van die maatskaplike orde bepalend is vir normatiewe gedragspatrone om te ontwikkel. Daar word ook melding gemaak van sekere sub-kulture wat binne 'n groep ontstaan as gevolg van verskille in oortuiging, houdings, individuele eienskappe en behoeftes ensovoorts.

Goodey (1990:16) volstaan by die definisie van Coombs (1985) wat sê dat die kultuur van 'n volk of gemeenskap alle aspekte omvat soos byvoorbeeld die gemeenskap se waardesisteem, lewensbeskouing, ideologie, norme, tegnologie, politieke en ekonomiese stelsel, godsdiens, mites, en sosiale strukture. Dit word in verskeie vorme uitgedruk, soos taal, onderwys, letterkunde, kuns, argitektuur ensovoorts.

Kultuur gee aan enige gemeenskap kenmerke wat sorg vir 'n kenmerkende identiteit. In aansluiting by hierdie definisie noem Goodey (1990:17) ook dat kultuur dinamies is en verander na gelang daar kontak kom met ander kultuurgroepe en die massamedia. Van der Wateren (1979:118) sê dat kultuurkontak beskou kan word as 'n kardinale onderdeel van verandering. Die verskillende onderdele van kultuurverandering is volgens laasgenoemde outeur die volgende:

- Kontak tussen kultuurdraers skep emosionele interaksie wat deur gesindheid uitgedruk word (vergelyk 4.6.6.2).
- Kontak is 'n historiese proses wat kultuurverandering aanhelp.
- Kultuurkontak loop hand aan hand met rasse-kontak.
- Emosionele interaksie lei tot assosiasie.

Kulturele veranderlikes wat deur kontak tussen verskillende kultuurgroepe beïnvloed kan word is byvoorbeeld taal, geloof, godsdiens, geslag, ras, volk, geslagtelikheid, ouderdom, klas, etniese afkoms, gebruike, voedsel en kleredrag.

### 3.3.2 Monokulturaliteit

*Mono-* is die voorvoegsel wat op een of enkel dui. Monokultureel beteken dus dat daar van een kultuur gepraat word. Monokulturele onderwys sal dus onderwys vir een kultuurgroep wees. In die lig van die bogenoemde inligting ten opsigte van wat kultuur is, kan die term monokultureel op baie min situasies van toepassing gemaak word waar daar meer as een persoon betrokke is.

Is 'n skool wat net uit blanke, Afrikaanstalige leerlinge bestaan noodwendig monokultureel? Die antwoord is "nee" want in elke skool is daar kinders wat nie uit 'n Afrikaanse huis met 'n Afrikaner agtergrond kom nie. Daar kan kinders met 'n Nederlandse, Portugese of Griekse agtergrond wees. Verder kan daar leerlinge wees wat nie-Protestants is of aan ander gelowe behoort of wat welgesteld of arm is. Banks en Banks (1989:35) lig die vorige stelling toe deur te verklaar dat daar baie sub-groepe is wat onderskei word deur buitestaanders of deur hulle self. Voorbeelde wat genoem word is sosiale-klas kulture, etniese-groep kulture en selfs ook manlike en vroulike groepkulture. Uit die bogenoemde argumente kan daar afgelei word dat monokulturele onderwys, onderwys is wat slegs vir een kultuurgroep **voorsiening** maak, ongeag of daar meer as een kultuurgroep teenwoordig is. Alle skole is altyd multikultureel maar in Suid-Afrika was daar skole wat gebou was rondom mono-rassigheid en mono-

kleurigheid. Daarom word mono-kultureel vir doeleindes van hierdie navorsing gedefinieer as voorsiening maak vir een ras en/of kleur en word ander veranderlikes soos geslag, ouderdom, taal en sosio-ekonomiese status vir dié doeleindes van die argument tersyde gestel. Monokulturele onderwys soos wat dit hierbo beskryf is, is wat in die meerderheid van die skole in Suid-Afrika plaasgevind het tot nou toe. Dit was veral die geval met die Engelse skole vir blankes maar ook met die skole vir swartes waar daar meer as een kultuurgroep in die skool was maar daar slegs vir die dominante groep voorsiening gemaak is.

Van der Horst (1994:1) beklemtoon dat die huidige opvoedingsteorie en praktyk geëvalueer moet word om nuwe strategieë te formuleer om die kind die geleentheid te gee om optimaal te presteer ongeag sy kleur, oortuiging, taal, geloof, ekonomiese status of geslag.

### 3.3.3 Multikultureel (Multikulturele onderwys)

Multikultureel verwys na 'n verskeidenheid, duidelik onderskeibare kultuurgroepe met 'n opvallende eiesoortigheid of diversiteit maar wat ook weer deel in die algemeenheid van 'n geografiese ruimte, gemeenskaplike ekonomie, infrastruktuur ensovoorts van die Suid-Afrikaanse samelewing (De Vries, 1990:66). Multikulturele onderwys sal dan onderwys wees wat alle kultuurgroepe in die skool erken. Swart en Lamont (1984:117) sê dat kultuur oorgedra word deur onderwys. Squelch (1993:178) beklemtoon dat die skool as gevolg van hierdie feit (dat die skool sorg vir sosiale en kulturele reproduksie) juis so ingerig moet wees dat dit geen bevolkingsgroep bo 'n ander sal bevoordeel nie.

Die vier belangrikste modelle wat gevolg kan word in multikulturele onderwys is:

- \* **Assimilasie**, waardeur die minderheidsgroep se kultuur opgeneem word in die sterker kultuur en heeltemal verdwyn.
- \* **Amalgamasie**, waardeur alle kulture saamsmelt en daar 'n nuwe kultuur gevorm word.

- **Strukturele pluralisme (separatisme)**, waardeur al die verskillende kulture in afsondering van mekaar ontwikkel, hulle eie identiteite behou en nooit enige gemeenskaplikheid verkry nie.
- **Kulturele pluralisme**, waardeur alle kulture se identiteite binne die gemeenskap behou word en gemeenskaplike elemente, belange en moontlikhede ewe sterk behou en ontwikkel word ter wille van onderlinge verryking, wedersydse begrip en waardering en konfliklose saambestaan (Van Schalkwyk, 1988:271).

Goodey (1990:82) kom tot die gevolgtrekking dat modelle wat kulturele pluralisme erken die beste geskik is vir multikulturele onderwys aangesien dit die spanningsveld tussen individuele regte, groepsbelange en die belange van die breë gemeenskap suksesvol aanspreek. By die implementering van multikulturele onderwys beklemtoon Lynch (1986:183) dat demokratiese vryheid, gespreksvoering, en gelykheid en geregtigheid noodsaaklik is vir die erkenning van verskille in 'n omgewing waar dialoog moontlik is. Banks (1981:19) noem dat daar aanvanklik vier fases van ontwikkeling in multikulturele onderwys is. Dit is naamlik:

- Mono-etniese kursusse (byvoorbeeld 'n Afrikataal by 'n blanke skool)
- Multi-etniese kursusse (byvoorbeeld 'n musiekkursus van 'n minderheidsgroep)
- Multi-etniese onderwys (klem verskuif van kursusse af na 'n totale onderwysbenadering waar die kurrikulum in die geheel verreken is met pluralisme)
- Multikulturele onderwys (subkulturaspekte begin aandag geniet)

Goodey (1990:132) se gevolgtrekking is dat multikulturele onderwys 'n onderwysbenadering is wat alle leerlinge in 'n multikulturele gemeenskap wil onderrig en opvoed. Na bestudering van verskeie bronne som Goodey (1990:132) en Quail (1992:34) die begrip multikulturele onderwys soos volg op.

Multikulturele onderwys moet strewende daarna om:

- Leerlinge kennis aangaande eie kultuurgebruike te laat bekom. Leerlinge word aangemoedig om hulle eie gebruike te ken en te bewaar.
- Leerlinge daarnaas ook kennis van die gebruike, gewoontes en eienskappe van die kulture van die ander groepe van al die ander groepe wat deel uitmaak van die gemeenskap te laat bekom. Leerlinge word aangemoedig om ander kulture

te leer ken en daarmee saam vind vernuwing plaas deur kultuurwisselwerking, -uitbouing en -oordrag (De Vries, 1990:67).

- 'n Gevoel van wedersydse respek en aanvaarding tussen leerlinge van verskillende kultuurgroepe te kweek om sodoende 'n houdingsverandering te laat intree (meer hieroor in 4.7.6.2).
- Aspekte soos rassisme, seksisme, stereotipering, vooroordele ensovoorts teen te werk.
- Leerlinge voor te berei vir die werklikhede van die multikulturele samelewing en hulle die grondslag aan te leer om op gelyke grondslag met enige ander lid van die breë gemeenskap mee te ding.
- Leerlinge voor te berei om 'n bydrae te maak tot die makrokultuur van die land.
- Leerlinge daarop te wys dat daar kulturele alternatiewe is om van te kies.
- Leerling soveel as moontlik te leer van al die verskillende sub-kultuurgroepe wat bestaan.
- Die onderwysomgewing so te verander dat alle lede van alle kulturele groepe gelyke onderwysgeleenthede het.
- Nog steeds te voldoen aan die algemene beginsels van die onderwys soos deur wetgewing voorgeskryf.
- Die leerlinge se affektiewe en kognitiewe potensiaal te ontwikkel om wedersydse kennis en respek tussen groepe te bewerkstellig.
- Kritiese denke te bevorder sodat komplekse sosiale probleme deur intelligente onderhandeling en dialoog opgelos kan word.
- Na 'n regverdige en meer demokratiese gemeenskap te streef.

- Die nodige kennis, vaardighede en toewyding te ontwikkel om sodanige gemeenskap te help vorm.

Kinders van verskillende kulturele agtergronde het verskillende behoeftes wat aangespreek moet word. Grové (1992:159-177) noem dat daar verskille bestaan ten opsigte van kognitiewe style, affektiewe behoeftes, psigomotoriese behoeftes, taalbehoefte, leerstylbehoefte, spesifieke behoeftes van die minderbevoorregte kind, spesifieke behoeftes van die begaafde kind sowel as die basiese behoefte vir gedifferensieerde leergeleenthede.

Multikulturele onderwys is nie 'n 'tipe' onderwys soos spesiale onderwys nie, maar moet streef daarna om 'n totale benadering te wees wat in alle aspekte van die onderwys en opvoeding aangesny word. Multikulturele onderwys is nie net 'n praatjie/video oor 'n ander kultuur nie, maar 'n totale onderwysbenadering, wat ten doel het om die leerling te verryk en om hom met alternatiewe denkwyses te konfronteer (Goodey, 1989:480). Dit bly dus 'n fyn balans tussen bewaring en vernuwing van die kultuurwaardes van die leerlinge.

Om hierdie balans te handhaaf verg dat die onderwyser daarvoor opgelei moet word sodat hy oor die relevante vaardighede kan beskik om die multikulturele situasie met sukses te kan hanteer.

### 3.3.4 Onderwyseropleiding vir multikulturele onderwys

Wanneer die skool verander in 'n multikulturele skool (dus een wat benewens die ander kulturele veranderlikes voorsiening maak vir leerlinge behorende tot meer as een ras en/of kultuur) sal die onderwysers heropgelei moet word om die nuwe situasie te kan hanteer. Aan die een kant sal die studente wat nog opgelei word moet ervaring opdoen daarvan aangesien die oorgrote meerderheid van hulle uit mono-etniese skole uitkom waar daar slegs vir een kultuur voorsiening gemaak is. Wanneer bogenoemde studente die onderwys betree behoort hulle vinnig in te skakel by die veranderde situasie. Die skoolhoof se probleem is egter om die huidige onderwyserskorps by sy skool op te lei om die verandering te kan hanteer en sorg te dra dat daar volgehoue hoë standaarde gehandhaaf sal word.

Multikulturele onderwys (soos hierbo omskryf) stel besondere eise aan die onderwyser wat daarmee gemeoid is:

- Die onderwyser moet **kennis** hê van die verskillende kulture wat in die betrokke gemeenskap voorkom.
- Die onderwyser moet 'n positiewe **gesindheid** hê teenoor ander kultuurgroepe.
- Die onderwyser moet oor die nodige **vaardighede** beskik om die leerinhoude te verklaar in terme van verskillende kulture.

(Beckman, 1991:180-181)

Bogenoemde outeur kom tot die gevolgtrekking dat onderwyseropleiding vir multikulturele onderwys 'n belangrike vorm van en voorwaarde vir die verwerkliking van relevante onderwys kan wees.

Wanneer die Suid-Afrikaanse situasie aangaande multikulturele onderwys ontleed word, word daar opgemerk dat die verskillende rassegroepe waaruit die verskillende kultuurgroepe saamgestel is verskil ten opsigte van 'n wye verskeidenheid van faktore wat dit baie moeilik gaan maak vir die onderwyser om optimale onderrig te kan gee. Sleeter en New (1994:1) noem in hierdie verband dat die voorsiening van onderwysers vir die multikulturele skool 'n gewigtige saak is aangesien daar 'n groterwordende ongelykheid bestaan tussen die leerlinge van verskillende ras- en kultuurgroepe sowel as die onderwysers wat hulle moet onderrig. Bogenoemde outeurs stel dit duidelik dat studente moet ontdek hoedat hulle kontak met leerlinge vanuit 'n ander kultuur ervaar. Hulle is dit eens dat dit 'n groot taak is om studente wat 'n verkeerde persepsie van die multikulturele raamwerk het, geletterd te maak om deur middel van alternatiewe maniere die situasie te beleef en hulle optrede daarvolgens aan te pas. Bogenoemde inligting kan ook met vrug gebruik word om die bestaande onderwysers voor te berei op die veranderinge wat plaasvind.

### 3.3.5 Regstellende aksie

Esterhuysen (1992:18) identifiseer die onderwys as een van die terreine waar daar regstellende aksie sal moet plaasvind. Nie alleen sal dit daartoe lei dat swart onderwysers in multikulturele skole aangestel word nie, maar vroue sal al hoe meer in bestuursposte aangestel word (vergelyk 2.1). Indien vroue 'n groter deel van die

bestuur van die skool behartig sal daar waarskynlik ook 'n verandering in die skoolkultuur plaasvind.

### 3.4 Strukturele verandering in Suid-Afrika in 1994

#### 3.4.1 'n Geheelbeeld is nodig

Die drang tot verandering en vernuwung in die land het groot veranderinge laat plaasvind op die politieke, sosiale, maatskaplike en ekonomiese terreine. Hierdie verandering is ook besig om deur te suur na die skool en meer eise en stemme gaan op vir die hantering van alle kulture in die onderwys sonder dat gedwonge integrasie hoef plaas te vind. Die verandering in die land en sosiale bestel in geheel moet eers verstaan word voordat die veranderinge in die onderwys verstaan kan word. Hierdie veranderinge het gelei tot die opstel van 'n nuwe Grondwet en dit het vele implikasies vir die samelewing in die geheel en veral vir die onderwys. Die regering het verander in 1994 en daarmee saam die hele regeringstelsel. Dit bring mee dat die onderwystelsel ook verander het. Bogenoemde veranderinge noep verandering in die sogenaamde *monokulturele skool* (*mono-etniese / mono-rassige / mono-kleurige skool*) wat tot nou toe bestaan het. Grondwetlik kan skole wat net vir een bevolkingsgroep voorsiening gemaak het in die verlede, nie meer bestaan nie. Bogenoemde is egter nie al verandering wat deur die Grondwet teweeg gebring is nie.

#### 3.4.2 Die implikasies van die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika (200/1993) vir die individu maar ook die gemeenskap in Suid-Afrika

##### 3.4.2.1 Fundamentele Regte

Grondwetlike beginsel III (waaraan ook die finale Grondwet getoets sal word) lui: "Die grondwet moet ras-, geslags- en alle ander vorms van diskriminasie verbied en moet ras- en geslagsgelykheid en nasionale eenheid bevorder" (Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika, 1993:211).

Volgens artikel 8(2) van die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika (200/1993) wat handel oor gelykheid, wat voortvloei uit bogenoemde beginsel, mag daar teen niemand onbillik gediskrimineer word nie. Dit sluit in dat op geen onbillike manier op een van die volgende gronde teen enige persoon gediskrimineer mag word nie: ras, geslagtelikheid, geslag, etniese of sosiale herkoms, kleur, seksuele georiënteerdheid, ouderdom, gestremdheid, godsdiens, geloof, kultuur of taal.

Volgens artikel 14(1) van die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika (200/1993) het elke persoon die reg op vryheid van gewete, godsdiens, denke, oortuiging van opinie, waarby ingesluit word akademiese vryheid aan instellings van hoër onderwys.

Artikel 17 van die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika (200/1993) gee elke persoon die reg van vrye assosiasie.

In artikel 31 van die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika (200/1993) word aan elke persoon die reg gegee om die taal van sy of haar keuse te gebruik en om aan die kulturele lewe van sy of haar keuse deel te neem.

Ten opsigte van die onderwys word daar in artikel 32 van die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika (200/1993) die volgende regte toegestaan:

Elke persoon het die reg-

- a. op basiese onderwys en op gelyke toegang tot onderwysinstellings
- b. op onderrig in die taal van sy of haar keuse waar dit redelikerwys uitvoerbaar is; en
- c. om waar dit uitvoerbaar is, onderwysinstellings wat gebaseer is op 'n gemeenskaplike kultuur, taal of godsdiens tot stand te bring, met dien verstande dat daar geen diskriminasie op grond van ras mag wees nie.

### 3.4.2.2 Implikasies vir die skool

Wanneer die bogenoemde artikels van die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika (200/1993) se hoofstuk oor fundamentele regte bestudeer word, kan die volgende afleidings gemaak word:

- Enige kind ongeag van ras, kleur, geloof, kultuur, geslag, ouderdom, oortuiging of etniese afkoms moet toegelaat word in enige skool, indien so 'n kind bereid is om

aan daardie skool se taalbeleid te voldoen deur in die taal wat daar gebruik word onderrig te ontvang. Volgens regsadvies wat deur die TOD (1994:4) ingewin is, sal die volgende toelatingsvereistes steeds geld:

- Beskikbaarheid van akkommodasie (kapasiteit van die skool volgens neergelegde kriteria)
- Intellektuele vermoëns van die kind
- Akademiese peil van die kind
- Ouderdom van die leerlinge
- Geslag by enkelgeslagskole
- Studierigting of kurrikulum wat aangebied word
- Gestremdheid van die leerling indien daar nie vir so 'n leerling in die besondere skool voorsiening gemaak word nie
- Assosiasie met die etos van 'n skool
- Die afleiding word ook gemaak dat daar wel nog steeds skole sal wees wat in die taal van die meerderheid van die kinders wat daar skoolgaan (of die taal wat verkies word deur die meerderheid van die kinders in daardie skool) onderrig gegee sal word. Derhalwe kan daar steeds skole wees wat 'n spesifieke kultuurgroep se belange op die hart sal dra.
- Die woorde 'gelyke toegang tot onderwysinstellings' impliseer egter dat enige ouer daarop kan aandring dat sy kind toegelaat moet word tot enige skool op grond van die feit dat daardie kind tog baat sal vind by die onderrig wat by so 'n skool aangebied word, aangesien die skool in sy omgewing uiters swak is of tot 'n stilstand gekom het. Volgens die TOD (1994:4) moet so 'n kind homself bereid verklaar om hom/haar met die etos van die skool te verbind en daarmee te assosieer.

- Ten opsigte van die godsdienstebeleid wat in die skole sal geld, is daar twee beginsels wat geld naamlik die persoon se reg op onderwys wat gebaseer is op sy eie geloofsoortuiging en dié van godsdienstvryheid (TOD, 1994:5). Dit bring mee dat die bywoning van die godsdienstebeoefening in skole 'n vrywillige aangeleentheid sal word as daar leerlinge is wat ander gelowe aanhang. Daar sal self vir sulke leerlinge se godsdienstevoorsiening gemaak kan word indien hulle dit sou verlang.
- Ten opsigte van die aanstelling van onderwysers wys die TOD (1994:8) daarop dat enige onderwyser uit enige bevolkingsgroep aangestel mag word mits so 'n persoon se kwalifikasies, opleidingsvlak, verdienstelikeheid, doeltreffendheid en geskiktheid steeds in aanmerking geneem word soos bepaal in artikel 212(4) van die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika (200/1993). Verder moet so 'n persoon geskik bevind word vir die bepaalde behoeftes van die besondere gemeenskap deur die bestuursliggaam/-raad sonder dat daar onbillik gediskrimineer word. Die afleiding word ook gemaak dat daar al hoe meer vroue in bestuursposte aangestel sal word aangesien die praktyk dat mans eerder as vroue aangestel is in die verlede, nou as 'n vorm van onbillike diskriminasie gesien word.
- Lyfstraf word deur die TOD (1994:10) uitgesonder as 'n sensitiewe saak wat indirek deur die Grondwet (200/1993) aangespreek word. Dit moet met die grootste omsigtigheid hanteer word aangesien artikels 10, 11(2) en 30(1) onderskeidelik voorsiening maak vir die beskerming van die individu se waardigheid, beskerming teen marteling en vernederende straf en die beskerming teen verwaarlosing of mishandeling.

### 3.4.3 Die Grondwet (200/1993) se implikasies vir die regeringstelsel en derhalwe ook vir die onderwysstrukture in Suid-Afrika

#### 3.4.3.1 Die Parlement

Volgens artikel 37 van die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika (200/1993) bestaan die Parlement uit die Nasionale Vergadering en die Senaat.

- Artikel 40(1) van die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika (200/1993) konstateer dat die Nasionale vergadering uit 400 lede sal bestaan wat aangewys word op 'n stelsel van proporsionele verteenwoordiging.
- Die Senaat word saamgestel kragtens artikel 48(1) van die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika (200/1993) uit 10 senatore vir elke provinsie, wat deur partye wat in 'n provinsiale wetgewer verteenwoordig is, benoem is.
- Die provinsies word uiteen gesit in artikel 242(1) van die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika (200/1993):
  - a. Oos-Kaap
  - b. Oos-Transvaal
  - c. Natal
  - d. Noord-Kaap
  - e. Noord-Transvaal
  - f. Noordwes
  - g. Oranje-Vrystaat
  - h. Pretoria-Witwatersrand-Vereeniging (PWV) later Gauteng
  - i. Wes-Kaap
- Die wetgewende bevoegdhede van die provinsies word behandel in bylae 6 van die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika (200/1993) en dit behels die volgende:

Landbou

Casino's, wedrenne, dobbelary en weddenskappe

*Kulturele aangeleenthede* (eie kursivering)

*Opvoeding* op alle vlakke, met insluiting van universiteits-en technikon opleiding

Omgewing

Gesondheidsdienste

*Taalbeleid* en die reël van die gebruik van amptelike tale binne 'n provinsie

Plaaslike regering

Natuurbeewaring met uitsluiting van nasionale parke

Polisie

Provinsiale openbare media

Streekbeplanning en ontwikkeling

Reëling van padverkeer

Paaie

Toerisme

Handel en nywerheidsbevordering

Tradisionele owerhede

Stedelike en landelike ontwikkeling

Welsynsdienste

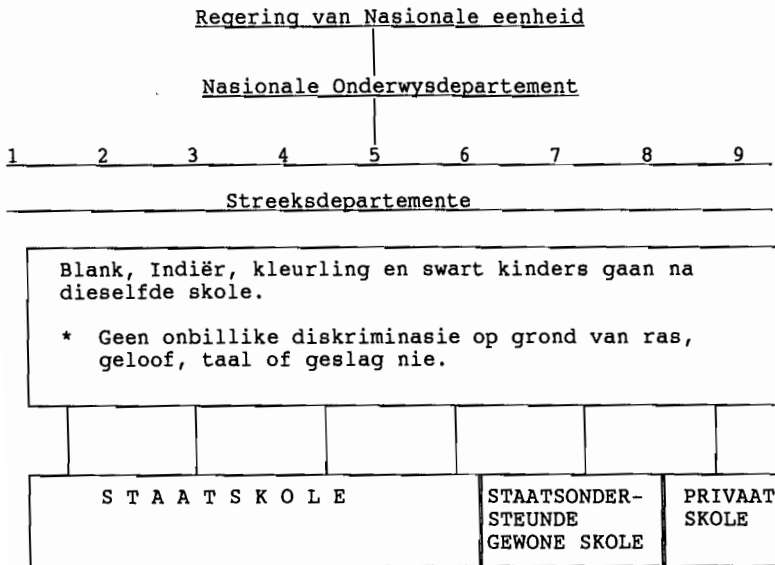
#### 3.4.3.2 Implikasies vir die skool

Wat betref die regte, bevoegdhede en/of werksaamhede van die bestuursliggame, bestuursrade of soortgelyke owerhede van departementele, gemeenskapsbeheerde of staatsondersteunde primêre of sekondêre skole wat kragtens die wette wat onmiddellik voor die inwerkingstelling van die Grondwet bestaan het, stel artikel 247(1) van die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika (200/1993) dit duidelik dat dit nie verander nie. Wanneer so 'n verandering wel gaan plaasvind moet daardie liggame vroegtydig daarvan verwittig word sodat daar 'n ooreenkoms bereik kan word wat uit *bona fide* onderhandeling voortvloei.

#### 3.4.4 Die nuwe struktuur van die regering en onderwys in Suid-Afrika

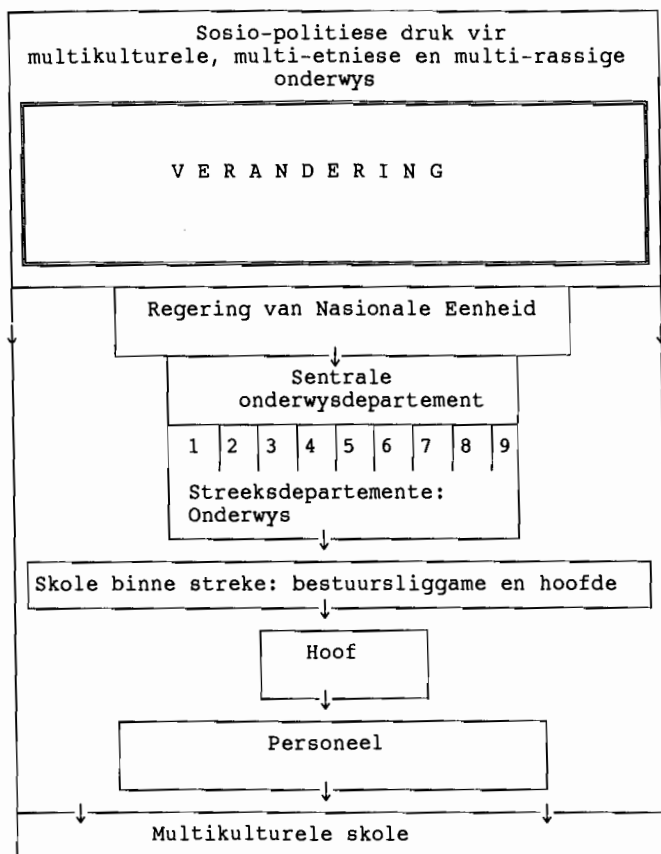
Uit bogenoemde kan afgelei word dat daar in die regering van nasionale eenheid voorsiening gemaak gaan word vir 'n nasionale onderwysdepartement en nege streeksdepartemente wat daaronder sal ressorteer.

*Figuur 3.1* Skematiese voorstelling van die nuwe onderwysdepartement soos dit gekoppel is aan die Regering van Nasionale Eenheid



Hierdie veranderinge in die struktuur van die owerhede sal dan tot gevolg hê dat daar druk op die skole sal wees om ook te verander. Die volgende figuur toon aan hoe veranderinge op nasionale vlak ook die skool in besonder sal raak.

**Figuur 3.2** Skematiese voorstelling van hoe verandering in die nasionale onderwysstelsel ook deurwerk tot op skoolvlak



#### 3.4.5 Die Wet op Arbeidsverhoudinge in die Onderwys (146/1993)

Volgens bogenoemde wet het beide die werknemer (onderwyser of onderwys hulpsdienspersoneel) en die werkgewer (staat of enige ander persoon wat 'n werknemer in diens het) 'n aantal fundamentele regte.

Artikel 5 van die Wet op Arbeidsverhoudinge in die Onderwys (146/1993) ken die volgende regte aan die werknemer (in die geval die personeel) toe:

- a. Om 'n werknemersorganisasie te stig, of om by 'n bestaande een aan te sluit. Die werknemer het ook die keuse om dit nie te doen nie.
- b. Om kollektief met die werkgever te onderhandel oor aangeleenthede wat mag ontstaan uit die normale werksverhouding wat bestaan tussen die twee partye in hulle hoedanigheid as werknemers.
- c. Om kollektief ooreenkomste met die werkgever aan te gaan.
- d. Om die belange van die werknemer te beskerm deur gepaste wettige stappe te neem.
- e. Om toegang te hê tot geskilbeslegtingsprosedures betreffende regtegeskille en ook belangegeskille.
- f. Om teen onbillike arbeidspraktyke beskerm te word.

Aan die werkgever (in die geval die onderwysdepartement) word die volgende regte toegestaan kragtens hierdie wet:

- a. Om 'n werkgeversorganisasie te stig of om aan 'n bestaande een te behoort. Die werkgever het ook die keuse om dit nie te doen nie.
- b. Om kollektief met die werknemer te onderhandel oor aangeleenthede wat mag ontstaan uit die normale werksverhouding wat bestaan tussen die twee partye in sy hoedanigheid as werkgever.
- c. Om kollektiewe ooreenkomste met die werknemers aan te gaan.
- d. Om die belange van die werknemer te beskerm deur gepaste wettige stappe te neem.

- e. Om toegang te hê tot geskilbeslegtingsprosedures betreffende regtegeskille en ook belangegeskille.
- f. Om teen onbillike arbeidspraktyke beskerm te word.
- g. Om werknemers ooreenkomstig sy behoeftes in diens te neem en te gebruik, met behoorlike inagneming van die geskiktheid, kwalifikasies, vlak van opleiding en bevoegdheid van werknemer, en om van die werknemer toereikende verrigting van sy pligte as werknemer te vereis.

Kragtens artikel 6 van bogenoemde wet word daar 'n regspersoon met die benaming Raad vir Arbeidsverhoudinge in die Onderwys ingestel. Die doel van hierdie raad is onder andere om:

- geskille te voorkom en op te los en om
- ondersoek in te stel na arbeidsaangeleenthede en administratiewe aangeleenthede soos deur die minister na hom verwys.

Artikel 15 van die Wet op Arbeidsverhoudinge in die Onderwys (146/1993) handel oor die reg van die werknemer (onderwyser) om te staak en die werkgever (staat of enige ander persoon wat werknemers in diens het) om sodanige persoon uit te sluit.

#### 3.4.5.1 Implikasies van die Wet op Arbeidsverhoudinge in die Onderwys vir die skool

Die skoolhoof moet kennis neem van al bogenoemde wetgewing aangesien dit toenemend na vore tree in die onderwys. Daar is in die verlede hoofsaaklik in die onderwys vir swartes en kleurlinge van stakings gebruik gemaak as 'n middel om griewe te lug aangesien hierdie onderwysers gevoel het dat hulle geen ander metode gehad het om 'n verandering teweeg te bring nie. Wanneer skole in Suid-Afrika egter in die toekoms al hoe meer ras-geïntegreerd raak en daar ook swart onderwysers in oorwegend blanke skole begin werk, sal hierdie wetgewing baie goed verstaan moet word. Die skoolhoof sal die wet moet kan uitleë en die implikasies daarvan moet verstaan as hy wil verseker dat onderrig nie onderbreek word by sy skool nie.

### 3.5 Voorstelle vir verandering in die onderwys

#### 3.5.1 Algemeen

Die verandering wat in die onderwys plaasvind en nog gaan plaasvind in die toekoms volg uit die verskillende voorstelle wat in die verlede gemaak is om die situasie waarin die onderwys was, reg te stel. Daar gaan nou kortliks aandag gegee word aan die voorstelle uit die verskillende oorde wat gelei het tot die onderwysbeleid soos dit tans daar uitsien.

#### 3.5.2 Die RGN-de Lange-verslag (1981)

Volgens Hartshorne (1992:151) kan hierdie verslag beskou word as 'n gevolg van die gebeure wat in die tydperk 1976-1980 in die onderwys vir swartmense plaasgevind het. Bogenoemde outeur was deel van die ondersoek en die volgende inligting is deur hom verskaf.

Die RGN het die opdrag gekry om onafhanklik van die regering van die dag, 'n ondersoek te loods na al die fasette van die onderwys, en om dan verslag te doen. Die gevolg was dat daar 'n verslag verskyn het wat vir die meeste blankes radikaal was maar wat vir die swartmense bloot verwoord het wat hulle reeds vir twee dekades geweet het. Kritiek op die verslag was gebaseer op die feit dat die ondersoekspan nie verteenwoordigend was van die demografie van die land nie en dat van die belanghebbendes geweier het om deel te hê daaraan. Omdat die regering dit van stapel gestuur het, is dit nie as a-polities en onpartydig beskou nie. Ten spyte van die kritiek beklemtoon Hartshorne (1992:157) dat die 11 beginsels wat voortgekom het uit die verslag, belangriker is vandag as die besonderhede van die res van die verslag. Die beginsels van gelykheid, regverdigheid, deelname, buigsamheid en die desentralisasie van gesag kom weer op die voorgrond wanneer ander voorstelle vir die onderwys in die vroeë jare 90 gemaak word. Teleurstellend was die Witskrif wat in 1983 verskyn het en wat weer terug geval het op die ou apartheidsretoriek van "gelyk maar apart".

### 3.5.3 Die Onderwysvernuwingstrategie (OVS-dokument) (1992)

Hierdie dokument, wat beleidstandpunte en kort- en mediumtermynbeginsels verwoord vir die oplossing van die belangrikste probleme in die onderwys, stel voor dat daar 'n totaal nuwe onderwysstelsel tot stand moet kom om nasionale eenheid te bevorder en in te pas by 'n nuwe staatkundige bedeling (OVS, 1992:ix). Dit maak voorstelle wat 'n wye spektrum van die probleme dek en gebruik die elf beginsels van die RGN-de Lange-verslag (wat ook vervat is die Wet op Nasionale Beleid vir Algemene Onderwys-sake (76/1984)) as maatstaf. Twee standpunte wat gehuldig word is:

- a. dat ras geen rol mag speel in die strukturering van die voorsiening van onderwys in die toekoms nie en dat regverdigheid in die voorsiening van onderwysgeleenthede verseker moet word;
- b. dat nasionale eenheid bevorder moet word met inagneming van relevante opvoedkundige menseregte soos moedertaalonderrig, godsdiensvryheid, beoefening van eie kultuur en die vryheid van assosiasie.

### 3.5.4 Die National Education Policy Investigation (NEPI-verslag) (1993)

Die National Education Co-ordinating Committee het 'n ondersoek geloods tussen Desember 1990 en Augustus 1992 om beleidsopsies te ondersoek op alle gebiede van die onderwys wat kan dien as 'n basis vir 'n meer geldige en effektiewe onderwysstelsel vir die toekoms. Dit is die mees omvattende ontleding van werkbare opsies vir die kort tot medium termyn in Suid-Afrika (Interfund, 1994:6), en bestaan uit dertien volumes. 'n Vergelyking tussen die NEPI-verslag en die OVS-dokument word in 3.6 gemaak waar dit relevant is vir die onderwerp onder bespreking.

### 3.5.5 Die ANC se voorgestelde beleid vir onderwys en opleiding

Die ANC se onderwysdepartement het in Januarie 1994 'n besprekingsdokument, **A Policy Framework for Education And Training**, uitgegee wat voorstelle bevat vir die onderwys in die toekoms. Vir die doeleindes van hierdie navorsing gaan daar aandag gegee word aan die voorstelle wat betrekking het op die integrasie van skole in Suid-

Afrika. Hierdie dokument is vir insae aan alle belanghebbende partye gestuur en daar is reaksie ontvang daarop. Dit moet dus beklemtoon word dat die voorstelle nog nie as beleid gesien kan word nie. Die ANC se voorstelle ten opsigte van onderwyseropleiding, onderwysers se regte, taalbeleid, kurrikulum, wetenskap en tegnologie, en algemene onderwys word behandel. Waar nodig word daar ook verwys na die voorstelle van die OVS-dokument sowel as na die NEPI-verslag.

#### \* Onderwyseropleiding

Die ANC (1994:51) stel voor dat die Ministerie van Onderwys oorkoepelend in beheer sal wees van onderwyseropleiding maar dat daar 'n vennootskap moet wees met die hoër onderwysinrigtings op provinsiale vlak. 'n Verdere punt van belang is dat daar groot klem gelê gaan word op die verbetering van die kwaliteit van die onderwysers deur indiensopleiding en om die opleiding voor diensaanvaarding te verbeter.

#### \* Onderwysers se regte

Wat die regte van onderwysers betref, dring die ANC (1994:57) daarop aan dat stakings geregtig is om te verseker dat diensvoorwaardes en salarisse verbeter kan word.

#### \* Taalbeleid

Volgens die ANC (1994:63) behoort taal nie gebruik te kan word vir die uitsluiting van sekere kinders van 'n skool nie. Daar word aan die hand gedoen dat die reg van elke kind om in die taal van sy keuse onderrig te word gerespekteer moet word deur die infasering van meer as een taal waar dit blyk effektief te wees weens die getalle kinders wat daardeur bedien kan word. Verder word daar ook gesê dat die taal wat in die skool se gebied dominant is, moet dien as die taal van onderrig. Van der Merwe (1994(b):2) berig dat Me. Metcalfe (LUR vir onderwys - PWV later Gauteng) dit benadruk dat skole dit moet oorweeg om tweetalig te word sodat hulle geriewe vir meer kinders toeganklik kan word.

## • Kurrikulum

Die kurrikulum moet in die oë van die ANC (1994:69) aan 'n aantal vereistes voldoen. Dit moet

- nie-rassig en nie-seksisties wees
- voorbereidend tot beroep, sosiale en politiese deelname wees
- waardes en vaardighede leer wat sal lei tot 'n omgewing wat gesonde leefomstandighede het
- eenheid in verskeidenheid bewerkstellig deur die akkommodasie van die verskillende provinsies en kulture
- leerder-geïoriënteerd en nie-ouderitêr wees en aktiewe deelname van die kinders aan die leerproses aanmoedig
- kritiese denke, redeneringsvermoë, probleemoplossing en inligtingverwerking by die leerders aanmoedig
- self-dissipline kweek.

Verder beoog die ANC (1994:70) ook om 10 jaar gratis onderrig te verskaf waarna daar 'n sertifikaat uitgereik sal word. Daar sal ook 'n sertifikaat uitgereik word na nog 2 jaar se onderwys wat nie gratis sal wees nie. Evaluering van die leerlinge sowel as die onderwysers sal volgens die ANC gedoen word deur middel van eksamens wat ekstern opgestel sal word en intern gemerk sal word. Die OVS-dokument (1992:118) doen aan die hand dat die staat nege jaar verpligte onderwys verskaf en die primêre verantwoordelikheid daarvoor aanvaar. Ten opsigte van beroepsonderrig interpreteer die Interfund verslag (1994:48) die verskille tussen die NEPI verslag en die OVS-dokument soos volg: Waar die OVS-dokument aanbeveel dat die kurrikulum meer beroepsgerig moet word (OVS, 1992:50), betoog die NEPI verslag dat daar 'n groot mate van algemene onderrig moet plaasvind en dat daar slegs in die laaste twee jaar beroepsonderrig gegee word. Die NEPI-verslag stel ook voor dat beroepsonderrig en tegniese onderrig geïntegreer sal word in 'n Adult Basic Education (ABE) program wat na die sekondêre fase sal plaasvind. Hoe dit ookal sy, dit wil voorkom asof die kurrikulum meer voorsiening sal maak vir beroepsonderrig sowel as beroepsgerigte onderrig in die toekoms.

## \* Wetenskap en tegnologie

Benewens die feit dat die meeste van die swart leerlinge nie natuurwetenskap verder as standerd 7 neem nie, is daar ook net 12 % van die studente wat verder studeer na skool wat 'n rigting kies in ingenieurswese en die wiskundige rigtings (ANC, 1993:82). Verder skiet die onderwys vir swartes te kort aan fasiliteite soos laboratoria en is die onderwysers swak opgelei. Daar sal volgens die ANC (1993:84) meer aandag gegee moet word aan die toepaslikheid van die natuurwetenskap in die alledaagse lewe en meisies moet meer aangemoedig word om in dié rigting te studeer.

### 3.5.6 Implikasies vir die skool

Afleidings wat gemaak kan word uit bogenoemde is dat daar baie aandag gegee gaan word aan die opgradering van onderwysers in die onderwys maar veral in die skole vir swartes. Verder gaan die kurrikulum aangepas word vir meer beroepsonderrig en gaan die wetenskaplike rigting ook aandag kry om aan die behoeftes van die land te voldoen. Die kwessie van die onderwysers wat al hoe meer insette gaan lewer ten opsigte van die diensvoorwaardes en salarisse gaan al hoe meer na die voorgrond toe beweeg deurdat daar wettige stakings kan plaasvind. Die taalbeleid mag daartoe lei dat skole gedwing kan word om in meer as een taal onderrig te gee, veral in skole waar daar 'n groot persentasie leerlinge is wat dit verlang. Taal as toelatingsvereiste gaan ook onder groot druk kom aangesien dit as diskriminerend deur die ANC beskou word.

### 3.6 Verandering in die beheer van die onderwys

Die ANC (1994:23) stel dit baie duidelik dat daar 'n strukturele verandering moet plaasvind wat magte gaan verdeel in vier vlakke naamlik nasionale, provinsiale, streeks- en inrigtingsvlakke. Ras, geslag, etnisiteit en stamverband sal nie die basis van die nuwe struktuur vorm nie. Wat die bestaande Model C-skool aanbetref is dit die gevoel dat die beheerliggame te veel mag het, dat dit verkeerd is om verpligte skoolgelde te vra en dat die onderwysers en die kinders geen formele mag het nie (ANC, 1994:20). Die Interfund-verslag (1994:8) oor die onderwys in Suid-Afrika, toon aan dat daar 'n aantal verskille is tussen die OVS-dokument en die NEPI verslag. Een van hierdie verskille handel oor die beheer van die onderwys in die land. Die OVS-dokument maak voorsiening vir gesentraliseerde beheer wat sterk outoritêr is terwyl

die NEPI-verslag aan die hand doen dat die onderwys meer gedemokratiseer moet word. Dit sal gedoen word deur onderwysers, kinders en ouers 'n groter inspraak te gee in die bestuur van die skool. 'n Finale beleid hieroor sal egter eers geformuleer kan word nadat die streeksdepartemente in werking gestel is en die verantwoordelikhede van die nasionale sowel as die streeks- en plaaslike vlakke uitgeklaar is.

### 3.7 Implikasies van die voorgestelde veranderings vir die skool en die skoolhoof

#### 3.7.1 Verandering

In die lig van wat reeds in hierdie hoofstuk behandel is kan die volgende oor die verandering in die onderwys in Suid-Afrika gemeld word:

- Verandering vind eers plaas op regeringsvlak en dit veroorsaak verandering in die onderwys.
- Die verandering is gerig op die gelykberegtiging van alle mense en die ontwikkeling van Suid-Afrika se menslike hulpbronne vir demokrasie en groei (Interfund, 1994:67).
- Strukture verander (regering en onderwys).
- Die afwenteling van mag na provinsies en die toenemende demokratisering van die onderwys bring mee dat die hoof met nuwe uitdagings te kampe het.
- Die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika (200/1993), wat in 'n hof getoets kan word, stel alle skole tot die beskikking van alle leerlinge in die land (vergelyk 3.2.4).
- Wat voorheen as *monokulturele* (soos voorheen in hierdie uiteensetting omskryf) skole bekend gestaan het, is besig om te integreer ten opsigte van ras, kultuur, en taal. Die toenemend *multikulturele* skool ontstaan.
- Vir ander skole wat nog vasklou aan hulle vorige status as *mono-rassige* skole lê daar nog 'n opdraande stryd voor gesien in die lig van uitsprake in die pers dat daar

slegs een skoolmodel moet wees en bestuursliggame verhoed moet word om op onkonstitusionele wyse swart kinders uit skole te weer (Pretorius, 1994:2).

- Die verandering kan vrywillig wees of daar kan druk wees vanuit die gemeenskap (wat toenemend multikultureel word).
- Verandering in die toelatingsbeleid lei tot 'n verandering in die samestelling van die skool wat tot gevolg gaan hê dat die skool se karakter, kultuur en etos kan verander.
- In terme van wat die eise van multikulturele onderwys is kan daar dalk aanpassings in die skool se missie gemaak word.
- Die kurrikulum sal aangepas moet word, nie net ter wille van die toenemend multikulturele aard van die skool nie, maar ook ten opsigte van die ekonomiese eise van moontlike beroepe.
- Bogenoemde afleidings sal daartoe lei dat die onderwyser se taak gewysig sal word om aan die nuwe eise te kan voldoen.

### 3.7.2 Faktore wat die verandering vanaf 'n monokulturele (soos omskryf) na 'n multikulturele skool beïnvloed

- Die model wat aanvaar word vir die implementering van die verandering speel 'n bepalende rol.
- Die toenemende aanvaarding van die ideologie van kulturele pluralisme (vergelyk 3.2.3) lei tot 'n heel nuwe benadering wat nuwe eise stel aan die onderwyser wat betref kennis, gesindhede en vaardighede. Daar moet ook sorg gedra word dat die kurrikulum aangepas word om die leerling te help funksioneer in die makrokultuur (Claassen, 1989:430).
- Die verandering na 'n situasie van toenemende multikulturele onderwys bestaan uit verskillende fases en die vlak waarop dit begin moet die vlak wees wat die mense kan hanteer op daardie stadium (vergelyk 3.2.3).

### 3.7.3 Kenmerke van die multikulturele skool

- Die missie van die skool sal aangepas moet word om die probleem te oorkom wat in die land ontstaan wanneer nasionale eenheid en kulturele diversiteit versoen moet word (Cross, 1991:172).
- Die skoolbevolking verander: dit bestaan uit rasse, etniese, taal- en kultuurminderhede en sosio-ekonomiese konflik ontstaan as gevolg van die verskille in agtergrond as gevolg van werkloosheid, ouderdomsgroep, ras- en klasseverskille (King, 1983 soos aangehaal deur Cross, 1991:172). Bogenoemde sluit ook onderwysers van sulke groepe in. Claassen (1989:431) voel dat skole nie noodwendig geïntegreerd moet wees om as multikultureel gekenmerk te word nie en hy wys daarop dat die kurrikulum van 'n sogenaamde monokulturele skool, multikulturele inhoud behoort te hê.
- Die kurrikulum word aangepas

Claassen (1989:430) sê dat multikulturele onderwys nie 'n vak is nie maar dat dit 'n visie is wat in elke vak gehandhaaf moet word. Dit moet dus in die hele kurrikulum vervat wees. De Vries en Smith (1994:3) meld dat die kurrikulum voorsiening moet maak vir die uitdagings in die ekonomiese sektor. Nieto (1992:215) dui aan dat multikulturele onderwys ook weerspieël moet word in die klaskamer, die verhouding tussen onderwysers en studente, die gemeenskap, in elke les en kurrikulumgids en op elke aansteekbord. Verder moet dit ook sigbaar wees in die speletjies wat gespeel word, die oudiovisuele hulpmiddels wat aangeskaf word in die mediasentrum en selfs ook in die briewe wat na die leerlinge se huise gestuur word.

- Die taalbeleid word hersien

Claassen (1989:431) dui aan dat waar daar nie net een hoofstroomtaal in 'n land gepraat word nie, daar 'n ander uitweg oorweeg moet word. Die finale beleid moet faktore weerspieël soos wat ekonomies haalbaar is en of daar gelykberegting is vir die betrokke groepe. In Suid-Afrika waar daar soveel verskillende groepe en tale verteenwoordig is, sou een taal nie wenslik wees nie en moet daar in die lig van die Grondwet (200/1993) na 'n geskikte beleid gestreef word.

- Die skoolkultuur verander

Uit wat reeds bo vermeld is kan die volgende afleiding gemaak word. Afhange van die toelatingsbeleid, die persentasie leerlinge van ander groepe, die missie van die skool en die model wat gekies is vir die hantering van die multikulturele situasie, sal die kultuur van die skool aanpas by die nuwe situasie.

### 3.7.4 Gevolgtrekking

Die onderwys in die nuwe bedeling verander drasties en dit gaan gevolge hê wat tot in die skool gaan deurwerk. Buiten dat die struktuur van die onderwysdepartement in die geheel gaan verander, gaan die demokratisering van die onderwys daartoe lei dat die hantering van probleme op so 'n wyse gedoen sal moet word dat almal tevrede gehou sal word binne die bepalinge van die wet. Verder sal die skool nog steeds na die verandering effektiewe onderrig moet gee en aan die vereistes vir multikulturele onderwys moet voldoen soos aangetoon in 3.2.3.

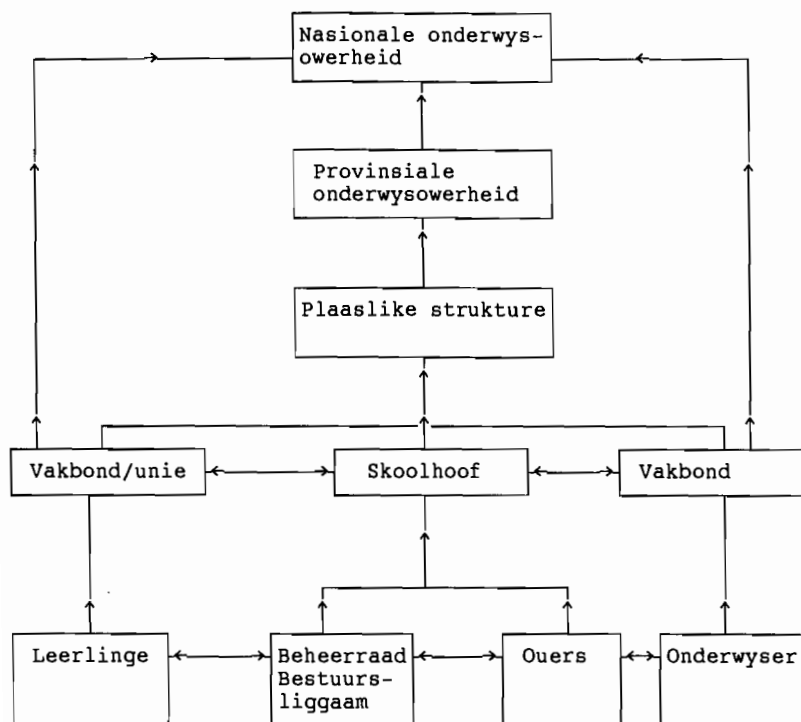
Vir die skoolhoof is dit dus van belang dat hy op hoogte sal wees van die relevante wetgewing vir die onderwys, hoe die strukture op nasionale sowel as op provinsiale vlak lyk en watter magte waar gesetel is. Hy moet eweneens bedag wees op die nuwe rolle wat gespeel gaan word deur sy personeel en die kinders wat ook kan organiseer in studentevakbonde. Wat die samestelling van die skool betref gaan daar verdere kulturele integrasie plaasvind aangesien alle vorme van diskriminasie verbied word in die bogenoemde wetgewing en kinders van ander rasse toelating tot blanke skole van die verlede gaan kry. By die omskakeling vanaf 'n mono-(soos omskryf) na 'n multikulturele skool sal die bestuursliggaam goed moet besin oor die missie van die skool, oor die strategie wat gevolg gaan word en die toelatingsbeleid (indien enige) wat gaan geld in die skool.

Die bestuur van die verandering in die onderwys sal dus op meer as een gebied moet plaasvind. Buiten die strukturele veranderinge wat gaan plaasvind op nasionale vlak (wat deurwerk tot op die skool as inrigting se vlak), is daar ook die veranderinge wat binne in die skool gaan plaasvind en wat 'n invloed op die daaglikse gang van sake gaan hê. Daar gaan ook 'n produkverandering (hersiense onderrigmateriaal), 'n prosesverandering (nuwe onderrigbenadering), 'n verandering in opvatting (nuwe beskouing van wat onderliggend is aan die nuwe beleidsreël) en 'n rolverandering (gewysigde take van

die onderwyser) plaasvind (Taylor, 1987:187). Alle belanghebbendes gaan hulle invloed laat geld en die hoof sal die spilpunt wees waarom alles draai. Sy bestuursvermoë sal deurslaggewend wees op elke terrein sowel as in die proses van verandering.

Tot in hierdie stadium is die skoolhoof se rol as reaktief beskryf, dit wil sê hoe die skoolhoof sal reageer op veranderinge op nasionale en provinsiale vlak. Die skoolhoof het egter ook 'n pro-aktiewe rol om te speel, veral as daar gepraat word van die toenemende demokratisering van die onderwys. Die pro-aktiewe rol van die skoolhoof behels dat hy ook vanaf sy vlak insette moet lewer op plaaslike en veral op provinsiale vlak (verwys na figuur 3.3). Morris en Murgatroyd (1986:281) praat van 'n van-ondernemende benadering wat 'n kenmerk is van suksesvolle innovering. Die desentralisasie van die regering en die onderwys hou die voordeel in dat alle betrokkenes nou makliker insette kan lewer. Daarom sal die hoof 'n wesenlike rol kan speel in die vakbondwese, besluitneming, beleid en algemene onderwysreëlings in sy provinsie. Die skoolhoof moet hom ook daarvoor beywer om op 'n wyer basis as bloot net sy skoolbedrywighede betrokke te raak by die onderwys. Hy kan 'n verskil maak. Om egter 'n verskil te maak sal die skoolhoof moet kennis dra van die sieninge en houdinge van die bestuursliggaam, ouers, leerlinge, onderwysers, gemeenskap en vakbonde. Hierdie rolspelers in samewerking met die hoof kan dan op verdere vlakke insette lewer.

Figuur 3.3 'n Skematiese voorstelling van die pro-aktiewe rol van die skoolhoof en ander betrokkenes.



Uit hierdie skematiese voorstelling is dit duidelik dat die hoof nie passief hoef te sit en wag dat daar iets met hom en sy skool gebeur nie, maar dat hy aktief betrokke kan en behoort te raak, in oorleg en samewerking met alle belanghebbendes, om sodoende die beste vir sy skool te beding.

### 3.8 Samevatting

Die verandering in die land word duidelik weerspieël in die veranderinge van die onderwys. Die Grondwet stel gelyke beregtiging voorop en dit lei tot die oopstel van die skole.

Die skole wat voorheen mono-etnies, mono-rassig en/of mono-kleurig was word nou deur die veranderde wetgewing gedwing om hulle deure vir almal oop te maak. Hierdie skole gaan dus nou multi-rassige skole word en slegs deur volharding en harde werk kan die skole uiteindelik ook multi-kulturele skole word (soos omskryf in 3.3.3). Dit bly vir elke onderwyser en skoolhoof 'n uitdaging om hulle te vergewis van die veranderinge wat plaasvind en ook die wetgewing wat daarmee gepaard gaan en om binne daardie raamwerk die voordeel van die skool en alle leerlinge te soek.

## HOOFSTUK 4

### DIE BESTUUR VAN VERANDERING

#### 4.1 Inleiding

Uit die voorafgaande hoofstukke het dit duidelik geblyk dat daar 'n krisis in die onderwys in Suid-Afrika is en dat die krisis moontlik opgelos kan word deur sekere veranderinge aan te bring. Die aard van sulke veranderinge is ook uitgespel in hoofstuk 3. Dit is duidelik dat daar nie bloot veranderinge in die vooruitsig gestel word nie, maar dat 'n totale omwenteling plaasvind wat die onderwys, soos dit tans bestuur word, onherroepelik gaan verander.

Die situasie in Suid-Afrika is gekompliseerd, wat dit vir die beleidmakers baie moeilik maak om verandering te inisieer. Aan die een kant is daar swartes wat weerstand bied teen die bestaande stelsel (Van der Westhuizen, 1993:87) en aan die ander kant is daar tradisionele blanke onderwysinstellings wat die oorgangsbedeling na 'n nuwe stelsel as " 'n nare droom" bestempel (Anon., 1994(c):2). Verder is daar 'n magdom van uiteenlopende kulture wat almal geakkommodeer sal moet word kragtens die Grondwet (200/1993), artikel 32. Die skoolhoof staan in die middel van al die veranderinge wat plaasvind. Hy moet die beleid implementeer en noodgedwonge laat werk, indien hy 'n suksesvolle skool wil bestuur.

Aquila (1988:50) maak die stelling dat die skoolhoof die sleutel tot verandering is en dat geen verandering sal plaasvind indien hy dit nie goedkeur en aanmoedig nie. Kotter en Schlesinger (1979:106) sê dat wanneer daar verander moet word, daar dikwels idioome gebruik word soos: van die wal af in die sloot, 'n ou hond kan geen nuwe toertjies leer nie en moenie slapende honde wakker maak nie. Daarmee wil hulle aandui dat mense nie wil verander nie aangesien die status quo as goed genoeg beskou word. In Suid-Afrika se geval is die blankes tevrede met hulle onderwysstelsel aangesien die standaard hoog en die fasiliteite voldoende is (De Bruin, 1990:11). Wanneer daar dus van verandering gepraat word, word die vraag gevra of verandering noodwendig verbetering gaan wees.

In hierdie verband stel Burkett en Kimbrough (1990:47) dit duidelik dat verandering sonder verbetering vinnig kan plaasvind maar dat dit totaal onmoontlik is om verbetering sonder verandering teweeg te bring. Hulle brei uit op hierdie stelling deur te sê dat indien daar stilgestaan word, daar in der waarheid agteruit beweeg word aangesien die res van die samelewing vooruit beweeg.

Glickman (1987:120) meen dat die onbekende toekoms nie moet probeer beheer word nie maar dat verandering eerder daarop gemik moet word om toekomstige verandering te verken sodat sinvol aangepas kan word. Soos daar in die voorafgaande hoofstukke reeds aangedui is, is dit noodsaaklik dat onder meer onderwys vir blankes sal moet aanpas by die veranderende omstandighede sodat onderwys in Suid-Afrika in geheel daarby kan baat vind. Dalin (1978:18) wys daarop dat daar drie groepe is wat betrokke is by verandering nl.:

1. die wat voordeel daaruit trek
2. die wat moet verander
3. die wat besluit hoe daar verander moet word.

Die **eerste groep** is die onderwysgedepriveerdes in Suid-Afrika wat hoofsaaklik bestaan uit die swart- en kleurlingbevolking.

Die **tweede groep** in Suid-Afrika is die blankes. Dit is onwaarskynlik dat enige blanke leerlinge wat tans in 'n skool vir blankes is na 'n skool vir swartes sal gaan in die nabye toekoms want daar is geen akademiese voordeel daaruit te trek nie en die woonbuurte waar blankes woon is nie in die voedingsarea van die skole vir swartes nie. Daar sal weerstand wees teen verandering by die blankes aangesien hulle sal voel dat hulle iets van waarde kan verloor. Die sleutel tot die suksesvolle verandering in Suid-Afrika is daarin geleë dat die blankes tot dié insig gebring moet word dat ook hulle in hierdie hele proses bevoordeel sal word op die lange duur.

Die **derde groep** in Suid-Afrika is die beleidmakers. Hetsy dit die sentrale regering, provinsiale regering of bestuursliggaam is.

Die volgende vrae ontstaan nou:

- Hoe sal die skoolhoof die veranderinge wat plaasvind in sy skool en die onderwys in geheel hanteer?
- Wanneer hy weerstand beleef, sal hy dit kan hanteer en hoe doen hy dit?

## 4.2 Wat is verandering?

Vir die hoof wat verandering effektief by sy skool moet laat geskied, is dit nodig om te verstaan dat daar 'n proses is wat plaasvind, dat die proses veroorsaak is deur druk wat toegepas is van buite (regering) sowel as van binne (gemeenskap) (Lunenburg & Ornstein, 1991:214). Kotter en Schlessinger (1979:106) sê dat verandering die aanpassing van die status quo is en dat daar niks moeiliker is as om 'n nuwe orde daar te stel nie. Verandering is nie 'n gebeurtenis nie maar is deel van die natuurlike evolusie wat daaglik plaasvind. Dit kan ook deur doelbewuste en weldeurdagte menslike handeling tot stand kom (Taylor, 1987:175). Sulke handeling vind plaas met behulp van 'n spesifieke veranderingstrategie wat bestaan uit 'n reeks begeleidings-handelinge. Die doel van hierdie begeleidingshandelinge is om veranderinge in die praktyk te stel, te ondersteun en te bevorder (Taylor, 1987:180). Volgens De Villiers (1989:9) word verandering dikwels gesien as vernuwung maar moet dit in terme van die onderwys eerder in terme van verbetering gesien word. Verandering soos dit in hierdie navorsing behandel word is die verandering wat plaasvind wanneer die skool wat in die verlede mono-rassig was en monokulturele (soos omskryf) onderwys aangebied het nou veelrassig gaan word en multikulturele onderwys sal moet aanbied.

## 4.3 Die rolspelers in die verandering in die onderwys

Wanneer daar besin word oor al die rolspelers wat betrokke is by die verandering in die onderwys in Suid-Afrika, is dit verbasend hoeveel verskillende belangegroepes daar in werklikheid is. Vir die doel van hierdie navorsing sal almal genoem word, maar slegs die wat met die skoolhoof handel sal bespreek word.

### 4.3.1 Nasionale onderwysdepartement

Daar is reeds aangedui in hoofstuk 3 dat daar 'n nasionale onderwysdepartement, wat norme en standaarde vir die land se onderwys sal bepaal gestig is. Daarbenewens bestaan daar 9 streeksdepartemente wat toesien dat onderwys binne die provinsies bestuur word (vergelyk figuur 2.1). Hiervolgens het die provinsiale regerings 'n groot invloed op die onderwys in die bepaalde provinsie aangesien die provinsiale onderwysdepartemente, wat direk onder die streeksregerings ressorteer, elkeen sy eie onderwysbeleid sal opstel wat aan die behoeftes van daardie streek sal voldoen.

Oorkoepelend sal die nasionale onderwysdepartement egter nog steeds toesien dat daar 'n nasionale beleid is wat deur alle streeksdepartemente nagevolg moet word.

Die afleiding word gemaak dat beleid deur die nuwe regering gemaak sal word wat binne streekverband uitgevoer sal word. Aangesien die ANC die oorgrote meerderheid in 7 van die 9 provinsies is, speel hulle 'n bepalende rol in die maak van beleid. Alhoewel moedertaalonderrig in die oorganggrondwet vervat is, word toelatingsvereistes op grond van kleur nêrens toegelaat nie en sal die samestelling van skole ten opsigte van ras en kleur dramaties verander, aangesien leerlinge van ander bevolkingsgroepe wat bereid is om die taal van die skool te aanvaar daar toegelaat sal word.

#### 4.3.2 Bestaande blanke skole

In die ou bedeling was daar afsonderlike skole vir elke kultuur- en rasgroep (Steyn, 1991:31), behalwe vir privaatskole en enkele ander model C en D skole. Daar is wel model C skole wat anderskleuriges toelaat maar hulle bied nog steeds monokulturele onderwys (soos omskryf) aan omdat die nuweling nog steeds 'n onbeduidende minderheid is en hulle verplig is om in te skakel by die dominante groep in die skool. Wanneer daar van verandering gepraat word, is dit hierdie groep (blanke skole) wat die heel meeste sal moet verander.

#### 4.3.3 Swart, kleurling en Indiëronderwys

Van genoemde bevolkingsgroepe is die swartes in Suid-Afrika die slegste daaraan toe ten opsigte van slaagsyfer en per capita spandering deur die staat (Van der Westhuizen & Steyn, 1992:36). Met die Indiër-leerlinge gaan dit die beste en hulle vergelyk goed met die blankes wat standarde aanbetref. Daar sal vermoedelik aanpassings plaasvind in die kleurling en Indiërskole ook, aangesien swart leerlinge ook na hierdie skole sal gaan vir beter onderrig.

#### 4.3.4 Die superintendent van onderwys

Lunenburg en Ornstein (1991:234) noem die superintendent as 'n rolspeler met spesifieke leierskapstake rakende verandering. Hy moet volgens hulle duidelike

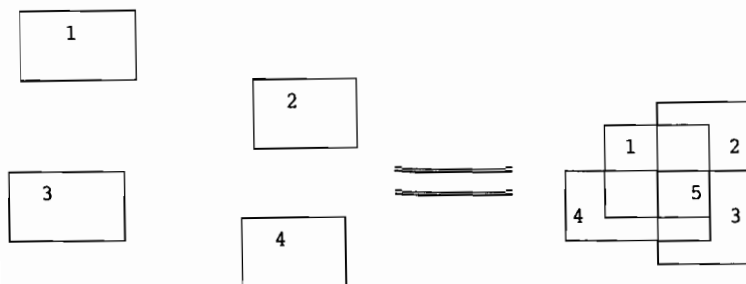
oorkoepelende riglyne daarstel en direkte toesig hou oor hoe die verandering plaasvind. Wat die superintendent se funksies in die toekoms gaan wees is nog op hierdie stadium onduidelik aangesien die ANC (1994: 71) glad nie melding maak van die superintendent wanneer daar van onderwyserbeoordeling gepraat word nie. In welke mate hy dus 'n veranderingsagent vir die staat (georganiseerde onderwys) gaan wees is nog onduidelik.

#### 4.3.5 Die skoolhoof

Die samebindende faktor tussen al hierdie rolspelers is die skoolhoof wie se skool sal moet verander. Hy is die "change agent" oftewel die een wat die verandering moet laat plaasvind, aldus Miles, Saxl en Lieberman (1988:157). Jwaideh (1984:9) maak die stelling dat die skoolhoof moet beseft dat hy, en nie eksterne faktore nie, die grootste invloed het op die wyse waarop verandering plaasvind. Verder meld sy ook dat die kragte wat op hom inwerk wyd uiteenlopend is, soos tradisie, heersende werkwyse, streksadministrasie en beleid, onderwysers en onderwyserverenigings, ouers, die gemeenskap en die leerlinge self.

Lunenburg en Ornstein (1991:224) stip besondere take uit vir die skoolhoof wanneer verandering plaasvind wat sy skool raak (vergelyk 4.4.2). Verder word die onderwyser as uitvoerder van die hoof se besluite ook genoem. Die onderwysers is egter meer as net uitvoerders van besluite, hulle is medewerkers na die nuwe doel.

*Figuur 4.1* Skematiese voorstelling van die verskillende rolspelers in multikulturele onderwys, soos aangepas uit Dalin (1978:19).



1. Onderwysdepartement (besluite en beleid)
2. Groep wat sal moet aanpas (blanke, kleurling en Indiërskole met bestaande hoë standaarde)
3. Bevoordeelde groep (swart, kleurling en Indiërkinders wat in skole is met swakker standaarde)
4. Ander rolspelers (superintendent, ouers, gemeenskap, vakbonde)
5. Die skoolhoof

#### 4.4 Faktore wat 'n rol speel by verandering in die skool

##### 4.4.1 Determinante vir onderwysverandering

Volgens Taylor (1987:177) is daar sekere faktore wat die verloop en sukses van verandering bepaal. Die belangrikste determinante wat geïdentifiseer word is:

- Die maatskaplike en plaaslike omgewing  
Onderwys speel in 'n maatskaplike kragveld af en verandering is altyd 'n politieke kwessie. Die politiek van die dag het 'n invloed op die onderwys en die onderwys vorm deel van die sosiaal-ekonomiese beleid van 'n land. Ook op plaaslike vlak geld bogenoemde invloede. De Vries en Smith (1994:6) huldig dieselfde standpunt wanneer hulle sê dat die onderwys 'n politieke proses is.

- Die inhoud van verandering  
Die invloed wat die verandering het hang grootliks af van die soort verandering wat plaasvind en die relatiewe voordeel wat daaruit getrek kan word (vergelyk 4.3).
- Die eenheid van verandering  
Onderwysverandering het te make met die stelsel van onderwysvoorsiening, die skoolorganisasie en die onderwyser. Onderwysvoorsiening behels onder andere materiële faktore soos sillabus en leerinhoud. Wat die skool as organisasie betref raak verandering aan die struktuur, kultuur en klimaat van 'n skool. Alhoewel die onderwyser nie die alleenbepaler van die sukses van die verandering is nie, vervul hy 'n sleutelrol in die veranderingsproses deur dit wat in die klaskamer gedoen word.
- Die ondersteuning van die veranderingsproses en die betrokkenes  
Een van die belangrikste bepalers van suksesvolle verandering is die aard en hoeveelheid van ondersteuning wat die implementeerdere ontvang.

#### 4.4.2 Faktore rakende die hoof: vaardighede wat die skoolhoof benodig om verandering suksesvol te hanteer

Carnall (1986:106) beklemtoon die feit dat die skoolhoof oor 'n aantal noodsaaklike vaardighede moet beskik wat hom in staat sal stel om verandering suksesvol te hanteer. Volgens hom is visie en kreatiwiteit 'n voorvereiste vir die skep van nuwe, sistematiese planne om nuwe probleme mee op te los. In samehang hiermee sê Goldstein (1985:40) en Norris (1986:1) dat die skoolhoof intuïtief moet kan optree wanneer hy nuwe besluite moet neem. In die verband suggereer Torrence en Rockenstein (1983:287), Woolfolk (1990:146) en Guinness (1990:184) dat intuïtiewe besluitneming gebaseer is op baie voorkennis en goeie hantering van 'n dinkskrum waar daar baie insette van buitestaanders verkry word. Hieruit word afgelei dat daar verskillende vaardighede bestaan wat almal geïntegreer moet word binne-in die persoonlikheid van die skoolhoof sodat hy besluitneming oor verandering reg sal kan hanteer.

Navorsing wat deur Jwaideh (1984:10), Miles, Saxl en Lieberman (1988:185) en Paulo (1989:72) en onderneem is, het die volgende aantal vaardighede geïdentifiseer wat nodig is vir die skoolhoof wanneer verandering geïmplementeer moet word. Hier volg 'n verkorte weergawe van dié vaardighede, met voorbeelde toegelig vanuit die konteks van die titel van die navorsing naamlik die bestuur van verandering vanaf 'n mono- (soos omskryf) na 'n multikulturele skool.

- *Interpersoonlike gemaklikheid:* Dit behels om maklik met mense oor die weg te kom. Die skoolhoof moet weet wanneer om streng te wees, wanneer om sensitief te wees, terug te hou en hy moet kan luister sodat griewe wat ontstaan in verband met die verandering gelug kan word. Bogenoemde geld ook vir die nuwe leerlinge wat in die skool opgeneem word sowel as onderwysers van ander bevolkingsgroepe waarmee die hoof in aanraking kom.
- *Groepsfunksionering:* Hy moet groepsdinamika verstaan en spanwerk aanwaker. Binne die groep moet gesprekke vloei en groepskohesie moet bevorder word. Dit is belangrik aangesien die samestelling van die groep gaan verander ten opsigte van ras en kultuur en dit tot wrywing mag lei.
- *Gee opleiding, hanteer werkswinkels:* Die hoof moet direkte onderrig oor die nuwe situasie ontvang en kan gee aan volwassenes. Die personeel sal onderrig moet word in die hantering van die nuwe situasie (multikulturele opset) waarvan hulle min weet. Beraam planne deur middel van werkswinkels en konsensus. Dra die nodige kennis oor aan volwassenes.
- *Meester-onderwyser:* Die hoof moet wye onderwysondervinding hê en moet vaardighede wat hy bemeester het aan ander oordra. Die skoolhoof moet ook baie kontakte hê en 'n goeie verhouding met die onderwysdepartement se amptenare hê. Hy doen deurgaans personeelontwikkeling en ondersteun onderwysers. In dié verband noem Jwaideh (1984:10) dat goeie veranderingsagente baie innoverend dink en dat dié wat die beste resultate lewer, gewoonlik verdere opleiding in die bestuurswetenskappe ontvang het. Die hoof van die nuut gevormde multikulturele skool het dalk nie ondervinding in die bestuur van die soort skool nie en moet dus geleenthede gebruik wat geskep word vir hom om meer te leer aangaande multikulturele onderwys.

- *Opvoedkundige inhoud:* Die skoolhoof moet sy vakgebied goed ken sowel as 'n breë algemene kennis van al die ander vakke. Hy moet gedurig sy kennis verbreed aangesien die vakinhoud verander in die multikulturele opset. Squelch (1994:13) beklemtoon dat die etnosentriese kurrikulum moet verander en met relevante inhoud gelaai moet word. Die hoof moet homself van die inhoudelike verandering vergewis om te verseker dat die doelstellings van multikulturele onderwys wel bereik word in die klaskamer.
- *Administratief/organisatories:* Definieer werk en gee struktuur aan aktiwiteite en tydsbenutting. Hy is hoogs georganiseerd en goed voorbereid. Moet prioriteite goed kan uitspel en by skedules hou.
- *Neem van inisiatief:* Hy begin en voer aktiwiteite deur en gaan dadelik oor tot aksie. Hy is streng en weet presies wat hy wil hê en hy kry dinge gedoen.
- *Vertroue- en kommunikasiebouer:* Ontwikkel 'n gevoel van veiligheid en openheid, goeie verhoudingstigter. Word een van die groep en geen persoon se persoonlikheid word bedreig nie. Hy luister met openheid en wek vertroue. In die multikulturele onderwyssituasie sal die hoof bogenoemde vaardigheid baie goed moet gebruik aangesien daar reeds agterdog bestaan tussen die verskeie bevolkingsgroepe in Suid-Afrika.
- *Ondersteuning:* Die hoof voorsien groeiende en positiewe, affektiewe verhoudings en het meegevoel met ander, is geduldig en nooit krities nie. Die skoolhoof moet altyd in gedagte hou dat die behoeftes vir ondersteuning wissel van persoon tot persoon en kultuur tot kultuur.
- *Konfrontasie:* Moet mense direk kan konfronteer sonder om negatiewe gevoelens te laat ontstaan. Spreek probleme op 'n positiewe wyse aan. Hy is reguit en praat maklik maar hy is ook feitelik. Mense aanvaar dit wanneer hulle verkeerd was.
- *Konflik-oplosser:* Hy los probleme op of verbeter die situasie wanneer konflikterende belange hanteer moet word. Hy kan maklik kompromieë skep en is 'n tussenganger. Kan mense hanteer wat baie kwaad en onredelik is en hy is

altyd koel en kalm. Konflik is een van die mees sensitiewe sake wat die hoof moet hanteer in die multikulturele skool en die hoof behoort opleiding in konflikhantering te ondergaan. Die hoof moet kennis dra van die verskillende kulture se reaksie tot konflik en wat konflik tot gevolg kan hê.

- *Samewerking:* Hy skep verhoudings op die onderwyser se vlak waar sy eie inset net soveel as die onderwyser s'n tel. Niemand voel dat hy voorskrytelik is nie en hy is buigsaam genoeg om goeie insette van die onderwyser te erken. Die toenemende demokratisering van die onderwys vereis dat daar goeie samewerking sal wees sodat alle belanghebbendes tevrede sal wees met die besluite wat geneem word.
- *Selfvertroue-bouer:* Deur onderwysers te laat glo dat hulle self iets kan vermag, word hulle selfvertroue en ook hulle vermoëns om iets nuuts aan te pak, verhoog. Hulle voel goed oor hulle self en hulle voel sterk.
- *Diagnosering van individue:* Hy ken elke individu se probleme en sterk punte sowel as sy vermoëns. Hy is sensitief en fokus op probleme wanneer hy 'n teken sien dat 'n onderwyser hulp nodig het. Sommige kulture inhibeer mense om hulp te vra en daarom moet die hoof poog om probleme so gou as moontlik op te spoor. Hoe vroeër probleme wat verband hou met die nuwe situasie opgemerk word hoe makliker sal die verandering na multikulturele onderwys wees.
- *Diagnosering van organisasies:* Hy vorm 'n korrekte prentjie van die behoeftes en probleme van die skool as organisasie wat dan as basis vir optrede kan dien. Hy analiseer en spoor probleme op, hy antisipeer probleme sodat die pad deur verandering relatief probleemvry kan verloop. Die skoolhoof weet ook dat verandering gepaard gaan met baie geduld en dat daar grense is waarbinne die verandering moet plaasvind.
- *Bestuur en beheer:* Hy orkestreer die veranderingsproses, koördineer aktiwiteite ten opsigte van tyd beskikbaar en die mense betrokke. Hy hou die proses aan die gang en deleger verstandig. Hy bepaal die pas. Die skoolhoof sorg ook dat die patroon van verandering by sy skool inpas. Bogenoemde vaardigheid is van kardinale belang wanneer die skool verandering ervaar wat so ingrypend is soos

wat die verandering is vanaf 'n mono-(soos omskryf) na 'n multikulturele skool aangesien so 'n verandering nog nooit vantevore plaasgevind het nie en daar nie op vorige ondervinding staat gemaak kan word nie.

- *Hulpbronvoorsiener:* Die hoof vind en voorsien die nodige informasie en materiaal sowel as die nuutste praktyke en toerusting. As daar probleme opduik moet hy weet hoe om dit op te los. Hy verwerk die nuutste metodes totdat dit op skoolvlak geïmplementeer kan word.
- *Demonstrasie:* Hy is die model wat almal kan navolg.
- *Streshantering:* Carnall (1986:106) noem nog een belangrike vaardigheid wat nodig is, naamlik streshanteringstegnieke. Aangesien die status quo stabiliteit bied en verandering onsekerheid meebring, word stres geskep. Robbins (1986:382) sê dat stres ontwikkel wanneer 'n persoon gekonfronteer word met 'n geleentheid, beperking of eis wat verband hou met wat hy of sy begeer en waarvan die uitkoms *beide onseker en belangrik* is. Volgens bogenoemde skrywer moet stres hanteer word want dit bou op met verloop van tyd. Stres veroorsaak fisiologiese simptome soos hartaanvalle, psigologiese simptome soos werksontevredenheid, angstigheid, geïrriteerdheid en tydverkwisting. Gedragsimptome van stres behels onder andere verandering in produktiwiteit, afwesighede, slaapversteurings en selfs ook die oormatige gebruik van alkohol. Bondesio en De Witt (1990:346) maak melding van navorsing wat getoon het dat die stres-sindroom begin by frustrasie, dan volg uitputting en dan uitbranding. Carnall (1986:106) kom tot die gevolgtrekking dat die werknemers moet verstaan wat gebeur, betrokke moet wees en dat hulle 'n houdingsverandering moet ondergaan deur kennis op te doen oor die realiteit van die verandering. Deur mense goed ingelig te hou en 'n duidelik gestruktureerde modus operandi te hê kan stres verminder word. Uit bogenoemde word die afleiding gemaak dat die bestuur van die verandering vanaf 'n mono-(soos omskryf) na 'n multikulturele skool baie noukeurig gedoen moet word en met inagneming van die geestestoestand van die persone wat daarby betrokke is. Dit kan voorkom dat die mense, wat die deurvoerders is van die verandering, negatief raak en so die doel waarna gestreef word, mis.

Indien die skoolhoof wat by die verandering betrokke is, in sommige van hierdie vaardighede tekort skiet, sal hy deur middel van introspeksie sy tekortkominge moet identifiseer en daadwerklik moet poog om dit aan te leer.

#### 4.4.3 Faktore rakende ander rolspelers wat 'n rol speel by verandering

Volgens Aquila en Galovic (1988:52) probeer sommige skoolhoofde soms om verandering af te dwing op die onderwysers en word hulle geforseer om nuwe waardes en houdinge te aanvaar. Dit werk gewoonlik nie aangesien daar by hierdie onderwysers dan geen toewyding is nie. Volgens hulle moet daar eers 'n klimaat geskep word wat bevorderlik vir verandering is. Die afleiding word gemaak dat die voorafgaande aanbeveling ook sal geld wanneer beleid vanaf regeringsvlak na die skoolhoof deurgegee word. Die skool as geheel se vatbaarheid vir verandering word deur sekere faktore bepaal. Lunenburg en Ornstein (1991:222) beklemtoon dat dwang die heel laaste uitweg is om verandering teweeg te bring. Burkett en Kimbrough (1990:134) noem ook dat die klimaat moet reg wees alvorens verandering geïmplementeer kan word. Indien die hoof nie aan klimaatskepping aandag gee nie kan verandering negatief beïnvloed word.

- *Verandering is nodig*: Daar moet 'n ware behoefte wees om te verander. Hierdie behoefte moet nie net by die hoof wees nie, maar ook by die personeel. Indien die hoof nie sy idee (of die voorgeskrewe idee van hoër gesag) verkoop kry aan die personeel nie, kan daar baie teenstand verwag word. In die geval van multikulturele onderwys kan daar verwag word dat daar by 'n groot persentasie van die blanke onderwysers geen behoefte tot verandering sal wees nie en kan die skoolhoof dit moeilik vind om die personeel oortuig te kry van die noodsaaklikheid van die verandering.
- *Individuele verskille*: Elke onderwyser verskil ten opsigte van ouderdom, gesondheid, energie en motivering, agtergrond en persoonlike ondervinding. Derhalwe behoort die skoolhoof in sy veranderingsinisiatiewe ook te individualiseer sodat almal tevrede gestel kan word. So moet die ouer onderwysers wat in die apartheidsera opgegroeï en begin skoolhou het, dalk anders hanteer word as die jonger en beginneronderwysers wat te midde van die veranderings in die land begin skoolhou het.

- *'n Geborge omgewing:* Sekuriteit is 'n basiese behoefte waaraan die hoof sal moet aandag gee. Onderwysers wil weet dat hulle nie bedreig sal word deur die veranderinge nie.
- *Aanvaar die invloed van die verlede:* Indien die gebruike van die verlede goed was en gewerk het, aanvaar die onderwyser nuwe idees baie moeilik.
- *Implementeer nuwe praktyke versigtig:* Daar moet eers op eksperimentele basis gewerk word sodat die onderwysers se nuuskierigheid geprikkel word. Die onderwyser wat geleidelik in die nuwe ingelei word sal makliker aanpas as die een wat by die diep kant ingegooi word sonder behoorlike agtergrond van multikulturele onderwys.
- *Weerstand moet verwag word:* Gewoontes word nie maklik verander nie omdat roetine struktuur gee aan gebeure. Nuwe praktyke neem 'n rukkie om deel te word van die roetine van die dag. In Suid-Afrika kan partypolitiek ook 'n rol speel in die weerstand wat verwag kan word.
- *Vermisverstande wanneer verandering aangekondig word:* Die onderwysers moet ten volle oor alles ingelig wees sodat nuwe inisiatiewe verstaan kan word. Deur verandering eers in stappe te verduidelik oor 'n tyd heen, sal dit vir hulle makliker word om dit te internaliseer.
- *Verandering is nie maklik nie en neem tyd:* Daar is baie persoonlike energie en tyd nodig om verandering te laat werk.
- *Filosofiese verskille kan lei tot konflik:* Elke mens het 'n sterk en opregte geloof dat sy lewensfilosofie reg is. Indien dit bots met die verandering volg daar normaalweg konflik.
- *Bou op die soeke na goedkeuring en behoefte aan doelbereiking:* Deur op hierdie twee basiese behoeftes te konsentreer kan die hoof die onderwyser goed laat voel oor homself as hy iets goed gedoen het en sal hy meer geredelik sy ondersteuning gee aan die veranderingsproses.

- \* *Ongelukkigheid is 'n sleutelbestanddeel van die veranderingsproses:* Hierdie is 'n tweesnydende swaard. Wanneer die onderwyser ongelukkig is met die status quo verander hy dit maklik. As hy egter ongelukkig is met die verandering, verander hy moeilik. Die hoof sal dus positiewe aanmoediging oor die verandering moet gee sodat die onderwyser meer daarvan sal hou.

Uit bogenoemde kristalliseer dit duidelik uit dat die skoolhoof 'n sterk standpunt sal moet inneem rondom verandering en terselfdertyd sensitief sal moet wees vir faktore wat die verandering negatief of positief kan beïnvloed. Die skoolhoof moet onthou dat die verandering se sukses afhang van hoe hy dit bestuur. Sou die verandering wat hy moet implementeer egter vir hom onaanvaarbaar wees en dit op hom afgedwing word, moet hy eers na homself kyk en homself ontleed om sodoende te bepaal hoe hy die situasie gaan hanteer. Indien die hoof nie met 'n beleid van multikulturele onderwys kan voortgaan nie moet hy die gemeenskap nader om te bepaal wat die toekoms van die skool is.

#### 4.5 'n Model vir die bestuur van verandering

##### 4.5.1 Riglyne vir suksesvolle verandering

Wanneer die hoof verandering implementeer is daar 'n aantal riglyne wat hy in gedagte moet hou, sodat hy moontlike probleme kan ontwyk. Kahn (1982:424) maak 'n belangrike stelling in dié verband as hy sê dat visie van kritieke belang is wanneer daar beplan word vir verandering. Die hoof moet sy einddoel kan visualiseer en uitspel vir die personeel. Van der Westhuizen (1990:149) kom tot die gevolgtrekking dat doelwitte en doelstellings slegs bepaal kan word indien die missie (taak) van die skool duidelik uitgespel is. Indien die missie van die skool nie verander word na die rasse-integrering daarvan nie, sal multikulturele onderwys soos vervat in 3.3.3 nooit realiseer nie. Verskeie ander skrywers hou ook riglyne voor wat in ag geneem moet word wanneer verandering geïmplementeer word.

- *Verandering is 'n prosesverskynsel;* dit vind oor 'n tyd heen plaas. Daar is verskillende stappe, dit handel oor individue, dit betrek inrigtings en baie sub-sisteme word geraak. Die dinamiek van verandering moet verstaan word sodat die proses reg hanteer kan word.

- *Verandering is 'n sistematiese proses* wat werk soos 'n kettingreaksie. Individue, organisasies en belangegroep is almal gekoppel deur formele en informele bande wat deur eksterne kragte beïnvloed word. Sukses word bepaal deur die sterkte van hierdie bande.
- *Verandering is 'n veel-fasettige verskynsel*: Onderwysverandering behels teorieë uit die ekonomie, antropologie, sosiologie, psigologie, administratiewe en organisatoriese wetenskappe sowel as die opvoedkunde. Dit het te doen met individue maar binne die organisasie en in Suid-Afrika behels dit ook die politiek van die dag (Dalin, 1978:22).
- *Daar is meer as een manier om te werk te gaan*. Elke situasie wat opduik vereis 'n nuwe strategie. Om dwang te gebruik is geen blywende oplossing vir 'n probleem nie. In die praktyk kan daar nuwe probleme opduik wat op 'n unieke manier hanteer moet word, dus moet die strategie voorsiening maak vir die onvoorsiene.
- *Verandering moet op 'n gestruktureerde manier* by wyse van 'n goed-gestruktureerde strategie plaasvind, anders sal sekere dinge vergeet of afgeskeep word (Kotter & Schlessinger, 1979:112).
- *Verandering moet gebaseer wees op 'n behoefte* anders sal daar uit die staanspoor reeds weerstand wees.
- *Verandering het grootliks met mense te doen* en elke skool se plan van verandering sal by sy eie mense en hulle unieke behoeftes moet aanpas.
- *Verandering is nie gou afgehandel nie* en benodig die aktiewe aandag van die hoof en sy dagbestuur totdat dit ten volle deel geword het van die skool (Lunenburg & Ornstein, 1991:221).
- *Verandering wat suksesvol is vereis verandering aan die struktuur* van die huidige skoolopset. Daar word melding gemaak van klasindeling en spesifieke pogings vir interaksie. Die multikulturele skool, wat gedemokratiseer is, se strukture

verander aangesien daar meer insette van die kinders en onderwysers gelewer word.

- *Implementering van verandering moet eerder organies (buigsaam) as burokraties (rigied) wees.* In plaas van vaste reëls en direkte toesig moet daar beplan word vir geringe afwyking van die gestelde plan sodat daar natuurlik aangepas kan word by enige onvoorsiene gebeurlikheid wat daar mag plaasvind (Aquila en Galovic, 1988:69).
- *Die basiese reël van verandering is dat beplanning en implementering nie gelyktydig mag plaasvind nie.* Daar moet dus vooraf beplan word sodat alle implementeringsopsies reeds oorweeg is voor die aanvang daarvan. Wanneer daar beplan word moet daar vier vrae beantwoord word in die beplanningsfase:
  - Wat moet gedoen word? (Doelstellings en doelwitte)
  - Hoe moet dit gedoen word? (Aktiwiteite)
  - Wanneer moet die doelwitte bereik wees? (Tydskale)
  - Wie is verantwoordelik vir elke gestelde doelwit? (Delegering) (Burkett en Kimbrough, 1990:147).

Na aanleiding van wat bo genoem is, word daar vervolgens gekyk na 'n moontlike proses waarvolgens verandering effektief sal kan plaasvind.

#### 4.5.2 Die veranderingsproses

In hoofstuk 3 is daar aangedui hoe die verandering op nasionale vlak lyk sowel as hoe dit deurwerk tot op streeksvlak. Binne die skoolopset sal daar 'n veranderingsproses moet plaasvind wat al die relevante rolspelers sal moet betrek. Voordat die breë proses behandel word, word Lewin (1951) se drie stappe tot verandering genoem. Hierdie 3 stappe wat ook deur Lunenburg en Ornstein (1991:221) gebruik word sal as basis dien vir die model van verandering wat later beskryf word in 4.5.3 en 6.5:

- *Ontvriësing:* Kragte wat die status quo in stand hou word verminder. Dit word gedoen deur inligting te versamel oor tekortkominge in die heersende stelsel. Die krag van heersende waardes, houdings en gedrag moet verminder word en 'n

krisis of dreigende krisis kan dien as 'n stimuleerder vir die ontvriesingstadium. Dit kan ook gebeur dat bloot 'n vooruitskatting van die gebeure in die toekoms ontvriesing kan aanhelp aangesien dit kan lei tot die vermyding van 'n moontlike krisis in die toekoms.

- *Beweging*: Na die ontvriesing van bestaande idees, waardes, houdings en gedrag moet verandering plaasvind. Nuwe idees, waardes, houdings en gedrag moet ontwikkel en gevestig word by die betrokke partye. By die omskakeling na die multikulturele opset word al die rolspeleers geraak. Die hoof het geen direkte kontak met alle rolspeleers nie en hierdie fase moet dus deeglik beplan word sodat al die belanghebbendes bereik sal word.
- *Hervriesing*: Verandering word gestabiliseer in 'n standvastige dog vloeibare balans met die kragte wat betrokke is. Dit vind plaas wanneer die organisasiekultuur, die norme, beleid en die hele struktuur aanpas by die verandering.

Die afleiding wat nou gemaak word is dat daar 'n spesifieke veranderingsproses binne die skool moet plaasvind wat al die rolspeleers moet betrek op 'n wyse wat hulle *tevrede* sal laat met die produk, naamlik die multikulturele skool. Die volgende is 'n proses van verandering wat saamgevoeg is deur na die prosesse soos beskryf deur Davis en Newstrom (1985), Carnall (1986), Knoop (1987), Burkett en Kimbrough (1990), en Anderson (1993) te bestudeer. Die model word ook direk van toepassing gemaak op die situasie in Suid-Afrika soos reeds in hoofstukke 2 en 3 bespreek.

#### 4.5.3 'n Model vir verandering

##### STAP 1: ONTVRIESING

- Instandhouding van die bestaande sisteem
- Gewaarwording van noodsaaklikheid van verandering
  - Media eksploiteer die ongelykhede in die onderwys
  - Politieke verandering in die land
  - Massa optrede deur ontevrede onderwysers bring klagtes na vore
  - Blanke skole is besig om leeg te loop
  - Tekort aan skole vir ander rassegroepe, veral swartes en kleurlinge

- \* Aparte onderwysdepartemente verval, een nasionale onderwysdepartement en nege streeksdepartemente wat op nie-rassige grondslag funksioneer word ingestel
- \* Grondwet is herskryf
- \* Geen wetlike gronde waarop skole kan weier om rasgewys te integreer nie

*Gevolgtrekking:* Daar gaan verandering plaasvind in die onderwys en dit lei tot die oopstel van skole vir alle bevolkingsgroepe (Anon., 1994(a):4).

- **Beplanning:**

- \* Probleem is reeds geanaliseer
- \* Betrokke partye geïdentifiseer:
  - Superintendent (in belang van die onderwysdepartement)
  - Hoof
  - Personeel en vakbonde
  - Leerlinge en ouers
  - Gemeenskap as geheel
- \* Betrek soveel belanghebbendes as moontlik
- \* Hou dinkskrums
- \* Versamel idees en aanbevelinge van soveel moontlik van die belangegroepe
- \* Wees sensitief vir moontlike weerstand
- \* Besluite wat nou geneem word is:
  - Wat is die einddoel? (suksesvolle omskakeling na 'n multikulturele skool)
  - Wanneer is die aanvang van prosedures?
  - Wanneer moet dit afgehandel wees?

Op hierdie stadium reeds moet die personeel en ander belanghebbendes ingelig word dat verandering gaan plaasvind en wanneer dit gaan begin. Mense het tyd nodig om te begin aanpas en gewoonde te raak aan die idee dat daar verander gaan word.

- Spesifieke strategiese beplanning word nou gedoen deur alle versamelde idees te evalueer en die bestes te behou. Evaluasie is gebaseer op die vermindering van ongelukkigheid en vermeerdering van positiewe dryf kragte wat verandering gaan vergemaklik.

- Spesifieke tydskaal vir die afhandeling van doelwitte en doelstellings word bepaal.
- Persone verantwoordelik vir die uitvoer van pligte word geïdentifiseer en die take word uitgespel ten opsigte van resultate wat gelewer moet word. Alhoewel die hoof en die dagbestuur, in oorleg met die bestuursliggaam die meeste van die besluite neem, moet al die belanghebbendes op hierdie stadium reeds voel dat hulle 'n geleentheid gehad het om insette te lewer en dat hulle medewerkers is tot die einddoel waarop daar reeds ooreengekom is.

## STAP 2: BEWEGING

- Die verandering word amptelik in werking gestel
- Belanghebbendes word skriftelik in kennis gestel van doelstellings en doelwitte
- 'n Implementeringsvergadering waarop vrae van die belanghebbendes hanteer kan word help om almal oor te haal tot die aktiewe besluit om die verandering deur te voer.  
Indien daar weerstand is wat nie alreeds hanteer is nie, behoort dit op hierdie vergadering openbaar gemaak te word sodat dit opgelos kan word. Indien die weerstand baie groot is, moet die proses weer herhaal word en deur konsensus moet 'n nuwe strategie ontwerp word wat die weerstand sal neutraliseer.
- Verandering word geïmplementeer deur aan elke persoon in die vergadering te sê presies wat van hom verwag word, wanneer hy iets moet doen en hoe hy dit moet doen.
- Indien nodig, moet personeel opgelei word vir spesifieke take wat nuut gaan wees vir hulle byvoorbeeld multikulturele lesaanbieding, groepsconflikthantering en gebruik van vreemde kulture.
- Kommunikasiekanale moet oop wees sodat die onderwyser (wat min kennis het oor die verandering) gereed, wanneer nodig by die hoof (wat alles bestudeer het) om hulp kan gaan aanklop. Die hoof moet kontak behou met kenners op die

gebied van multikulturele onderwys sodat hy altyd iemand het om te skakel indien daar 'n probleem opduik waarvoor hy nie self antwoorde het nie.



### STAP 3: HERVRIESING

- Die algehele situasie in die skool word gestabiliseer en gedurige evaluering vind plaas sodat aanpassings so gou as moontlik gemaak kan word.
- Nuwe gedrag (indien positief) van die personeel word geprys sodat hulle daarmee kan volhou totdat dit deel geword het van hulle persoonlikhede en manier van handeling.
- Wanneer die veranderinge deel geword het van die nuwe kultuur van die skool, is dit gevestig en sal daar moeilik terugbeweeg word na hoe dit voorheen was.

Volgehoue evaluering en aanpassing (binne perke) is nodig om foute reg te stel en te verseker dat die einddoel suksesvol sal wees.

Hier volg nou 'n skematiese voorstelling van die veranderingsproses in die skool waarby ingesluit is Carnall (1986:112) se 5 stappe waarmee mense leer om met verandering om te gaan.

Figuur 4.2 Die veranderingsproses

	Stappe in die proses	Gedragspatrone
 <p>Weerstand</p>	<b>1. Ontvriësing</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Verandering is nodig</li> <li>- Beplan</li> <li>← Berei mense voor op verandering</li> </ul>	Ontkenning <ul style="list-style-type: none"> <li>- Verandering is nie nodig nie</li> </ul> Verdediging <ul style="list-style-type: none"> <li>- Weerstand</li> <li>- Voorbereiding vir realiteite neem tyd</li> </ul>
 <p>Hanteer weerstand</p>	<b>2. Beweging</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Stel plan in werking</li> <li>- Hanteer weerstand</li> <li>- Oorgangstadium</li> </ul>	Weggooi van ou oortuigings <ul style="list-style-type: none"> <li>- Eksperimentering met nuwe</li> <li>- Praat konstruktief oor die nuwe</li> </ul> Persepsie <ul style="list-style-type: none"> <li>- Verandering is nodig en onafwendbaar</li> </ul>
	<b>3. Hervriësing</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Stabilisasie</li> <li>- Nuwe strukture</li> <li>- Nuwe kultuur</li> </ul>	Aanpassing: Mense toets die nuwe situasie en pas daarby aan Die nuwe word die normale

Uit hierdie figuur blyk dit duidelik dat die bestuur van verandering sonder haakplek sal verloop as daar niemand is wat weerstand bied nie. Dit sou egter 'n illusie wees om te dink dat verandering altyd sonder slag of stoot aanvaar sal word. Zaltman en Duncan (1979:59) sê dat weerstand teen verandering algemeen voorkom terwyl Corbett, Firestone en Rossman (1987:36) noem dat onderwysers 'n reputasie het dat hulle hardkoppig is wanneer hulle verandering in die gesig staar. Alhoewel Margolis (1991:1) van mening is dat weerstand teen verandering voordele kan inhou, is hy verder ook van mening dat onnodige weerstand voorkom kan word. Daar gaan derhalwe in die res van hierdie hoofstuk gekyk word na die aard van die weerstand teen verandering wat in die onderwys voorkom en hoe dit bestuur kan word.

## 4.6 Weerstand teen verandering

### 4.6.1 Definisie

Weerstand teen verandering kan volgens Duncan en Zaltman (1977:63) beskryf word as enige vorm van gedrag wat dien om die status quo te behou. Hierdie gedrag kan in sommige gevalle beheer word maar is dikwels moeilik om te hanteer aangesien dit verskillende manifesteringsvorme het. Robbins (1986:457) sê dat dit nie algemeen aanvaar moet word dat mense altyd verandering sal teenstaan nie. Dit is eerder waar wanneer die betrokke persoon nie voordeel uit die verandering gaan trek nie.

### 4.6.2 Redes vir weerstand teen verandering

Moerdyk en Fone (1987:26) doen die volgende redes aan die hand waarom verandering teengestaan word.

- *Mededingendheid*: Een persoon wil nie aanvaar dat 'n ander persoon se idee beter is as syne nie.
- *Onsekerheid oor homself*: 'n Persoon is bang dat hy minder bekwaam as die volgende persoon met die nuwe idee sal lyk as hy dit aanvaar.
- *Gevoel van intellektuele meerderwaardigheid*: Hoog gekwalifiseerde of mense met baie ervaring luister nie graag na ander met minder kwalifikasies of ervaring nie.
- *Lae weerstand teen onsekerheid*: Nuwe opvattinge gooi die ou gevestigde orde omver sodat mense onseker is oor die toekoms.
- *Persoonlike veralgemening*: Nuwe idees word dikwels verwerp omdat mense diepgewortelde waardes het wat nie oorboord gegooi kan word nie.

Hierby voeg Coetsee (1989:49) nog die volgende redes vir weerstand teen verandering:

- Die verlies van die bekende en die vertroude
- Die verlies van persoonlike keuse

- 'n Verskuiwing of verlies van mag
- 'n Onbegrip vir die redes vir verandering en die geloof dat verandering nie sinvol is nie
- 'n Gebrek aan eienaarskap van verandering en die veranderingsproses (gebrek aan beheer oor die verandering)
- Vrees vir verandering in groepslidmaatskap of groepsverbodkelling

Die afleiding wat hy maak is dat die mense se persepsies van die gevolge van verandering die belangrikste redes vir weerstand teen verandering is.

Lunenburg en Ornstein (1991:216) se bevindinge korreleer met wat reeds genoem is en voeg ook nog etlike redes by:

- *Inmenging met behoeftebevrediging*: Soms lei verandering tot statusverlaging, minder salaris en harder werk. Dit lei tot weerstand aangesien daar vir die onderwyser geen voordeel in is nie.
- *Organisatoriese strukture*: Dikwels is daar onvoldoende organisasiestrukture sodat die verandering nie behoorlik hanteer kan word nie.
- *Beperkte hulpbronne*: Gebrek aan opgeleide mense en geld is dikwels 'n struikelblok in die pad van verandering.
- *Onderhandelde ooreenkomste*: Dikwels word onderwysers nie geken in die sake nie en dan word hulle gedwing om veranderinge te aanvaar wat hulle raak of om selfs die implementeerders daarvan te wees.

Ritchie (1986:97) identifiseer dertien redes vir weerstand waarvan die volgende nog nie genoem is nie:

- *Misverstande*: Mense weet te min van wat gaan gebeur en vrese ontstaan. Mense moet 'n oorsigtelike prentjie hê sodat hulle weet waarheen hulle streef.
- *Gebrek aan vaardighede* om veranderinge te kan hanteer.
- *Verskillende kriteria vir wat gedoen moet word*: Wat die hoof se idee is, is nie die onderwyser s'n nie en derhalwe stem hulle nie saam met die rigting waarin daar beweeg word nie.

- *Gebrek aan motivering*
- "*As dit nie gebreek is nie, moenie dit regmaak nie*": Hierdie houding word openbaar deur mense wat swak ingelig is oor die redes vir die verandering. Mense moet beseft dat dit beter is om voorlopers op 'n gebied te wees as laatkommers. In Suid-Afrika is daar onder die blankes baie wat reken dat daar niks verkeerd is met die blanke skole nie en derhalwe is enige verandering 'n verswakking en nie 'n verbetering nie. Die hoof kan baie weerstand verminder deur aan sulke mense die globale prentjie in die land te skets sodat hulle beide kante van die saak kan verstaan.
- *Toekomsskok*: As gevolg van die feit dat verandering dikwels te vinnig moet geskied en die kragte van die beleidmakers te vinnig en te gou begin inwerk op die onderwysers kan dit gebeur dat mense voel dat hulle oorlaai word en dan gooi hulle tou op. Verandering moet deur middel van 'n proses geskied, stap- vir- stap en nie alles op een slag nie.
- *Persoonlike griewe*: Soms werk ondergeskiktes met opset nie saam nie sodat hulle hulle leier swak kan laat lyk.
- *Nuwe sosiale verhoudinge*: Baie individue steun hard op hulle sosiale ondersteuningsbasisse en daarom kom daar weerstand wanneer nuwe mense ingebring word of nuwe sosiale strukture geskep word. Wanneer skole veelrassig word, word die sosiale verhoudings totaal en al verander. Mense wat nog nooit voorheen saamgewerk het nie word saamgevoeg in 'n werksituasie wat vir almal vreemd gaan wees en dit kan tot weerstand lei.
- "*Boontjieteorie*": Sê vir 'n kind dat hy nie 'n boontjiepit in sy oor moet druk nie en hy doen dit, al het hy nog nooit van tevore daaraan gedink nie. Sommige mense sal enige iets doen net om te bewys dat hulle hulle deur niemand laat hiet en gebied nie.
- *Burokratiese rompslomp*: Implementering van verandering gaan dikwels gepaard met die mors van tyd wat mense frustreer. Organisasoriese meganismes wat verandering moet aanhelp, word dikwels as struikelblokke gesien.

- *Gebrek aan beloning*: Daar moet 'n balans wees tussen straf vir swak werk en beloning vir goeie werk. As mense nooit beloon word vir hulle pogings nie, sal hulle later ophou om te probeer.

Redmon (1982:20) noem nog 3 moontlike redes waarom mense geneigd is om weerstand te bied teen verandering:

- *Wanneer daar 'n vrees vir mislukking* is of vrees dat daar nie goedkeuring gegee sal word deur toesighoudende liggame nie.
- *Wanneer daar 'n gebrek aan respek* is vir die uitvinder of inisieerder van die verandering.
- *Vooroordeel en rassediskriminasie*: Wanneer Baron en Byrne (1984:170) sê dat die mens geneig is om sosiale afleidings te maak wat gebaseer is op etnisiteit, ras, geloof en selfs geslag en dat dit lei tot vooroordeel en diskriminasie, is dit duidelik dat in die veranderende blanke skool dit ook 'n groot rol gaan speel. Weerstand teen verandering waar ras in gedrang is, kan gebaseer wees op rassehaat en vooroordeel. Rassehaat en vooroordeel word weer veroorsaak deur stereotipering wat op sy beurt weer teengewerk word deur voldoende kennis en inligting aangaande alle faktore betrokke by die verandering.

#### 4.6.3 Gedrag geassosieer met weerstand teen verandering

Na bestudering van die literatuur kom Van der Westhuizen (1993: 91) tot die gevolgtrekking dat daar sewe reaksiewyses of weerstandsfases is waardeur daar gewoonlik gegaan word wanneer daar weerstand teen verandering beleef word.

#### 4.6.3.1 Reaksie/fase 1: Skok

Die eerste weerstandsreaksie van 'n persoon is ongelooft, ontkenning, weiering en 'n gevoel van versteuring.

#### 4.6.3.2 Reaksie/fase 2: Teenreaksie

Die weerstandsreaksie kan manifesteer in aktiewe optrede soos die verwerping van die verandering en fisiese weerstand. Die teenreaksie kan ook passief wees soos onttrekking, terugtrekking of 'n martelaarshouding. Die teenreaksie kan ook die vermyding van die verandering wees. Die laaste teenreaksie is om te vlug deur die verandering in geheel te ontken.

Bykomend hierby noem Waldorp en Adams (1988:9) dat weerstand teen verandering op 3 maniere manifesteer, naamlik aggressiewe gedrag, beskermende gedrag en vermydingsgedrag.

- **Aggressiewe gedrag**

Aggressiewe gedrag het te make met openlike aanvalle op die verandering sowel as subtiel metodes van weerstand. Soms kan dit gebeur dat 'n persoon probeer om die res te manipuleer deur sy eie motiveringe en dat hy geensins probeer om oor 'n saak te redeneer nie. Waar individue nie bereid is om openlik hulle gevoel uit te spreek nie, vra hulle soms ekstra tyd om addisionele inligting te bestudeer en sodoende vertraag hulle die proses. Dit staan bekend as passief-aggressiewe gedrag.

- **Beskermende gedrag**

In 'n poging om die verandering teen te werk genereer die persoon 'n aantal waterdigte redes waarom dit nie moet plaasvind nie. Al hierdie redes lyk op die oog af baie goed en indien die hoof nie dadelik goeie antwoorde het nie, sal hy as innoveerder in 'n slegte lig gestel word.

- **Vermydingsgedrag**

As geen ander metode van weerstand blyk te werk nie kan persone hulle soms onttrek en weier om deel te neem aan die verandering. Wanneer die persoon wat

onttrek of nie wil saamwerk nie, 'n invloedryke persoon is, bemoeilik dit die hele proses van verandering ten sterkste.

Verder noem Coetsee (1993:3) die verandering van 'n veranderingsrigting as nog 'n vorm van weerstand. In so 'n geval stem die persoon gedeeltelik saam en lewer hy insette om die aanpassings te bewerkstellig.

#### 4.6.3.3 Reaksie/fase 3: Groepering

Die teenstanders en die voorstanders van die verandering vorm groepe en probeer steun wen vir hulle standpunte. Teenstanders hou soms 'n front voor dat hulle saamstem met die verandering maar probeer dan die voorstanders diskrediteer en in onguns bring. Die belangrikheid van die verandering word dikwels weggepraat en negatiewe gevoelens word met mekaar bespreek.

#### 4.6.3.4 Reaksie/fase 4: Onrustigheid

'n Gevoel ontstaan dat die verandering gaan plaasvind ongeag van wat die mense se reaksies is. Die klem verskuif nou van die probleem (verandering) na persone wat beskuldig word dat hulle die bestaande (beproeft) weë wil verander en dus die onrustigheid veroorsaak. Hierdie fase wen tyd vir die teenstanders van die verandering om gewoond te raak aan die idee.

#### 4.6.3.5 Reaksie/fase 5: Rasionalisering

Wanneer daar onsekerhede is oor die vernuwing kan verwerping van die verandering voorkom. Openhartige gesprekke, die kans vir vrae vra, die deurgee van menings en die voorsien van probleme kom in hierdie fase voor. Die mense begin verstaan waaroor die verandering gaan namate hulle meer kennis oor die aangeleentheid begin inwin. Daar word ingesien dat die verandering onomkeerbaar is. Daar moet egter genoeg tyd wees vir persone om 'n denk- en gesindheidsverandering te ondergaan.

#### 4.6.3.6 Reaksie/fase 6: Aanvaarding

Die verandering word geïmplementeer en nuwe situasies en gebruike word uitgetoets. Verwerking en aanpassing word gedoen en frustrasie kan voorkom wanneer die stelsel nie aanvanklik sukses behaal nie. Die onderwysleier moet hier riglyne en/of opleiding verskaf maar moet self op die agtergrond bly sodat die personeel kan leer deur self te probeer.

#### 4.6.3.7 Reaksie/fase 7: Verinnerliking/Internalisering

Die verandering het nou plaasgevind en die omvang daarvan is bekend. Nuwe verhoudings, prosedures en praktyke is in die praktyk getoets en insig in die nuwe werksituasie ontstaan. Die nuwe optredes en gedrag word na 'n tyd die normale optredes en gedrag.

#### 4.6.4 Die waarde van weerstand teen verandering

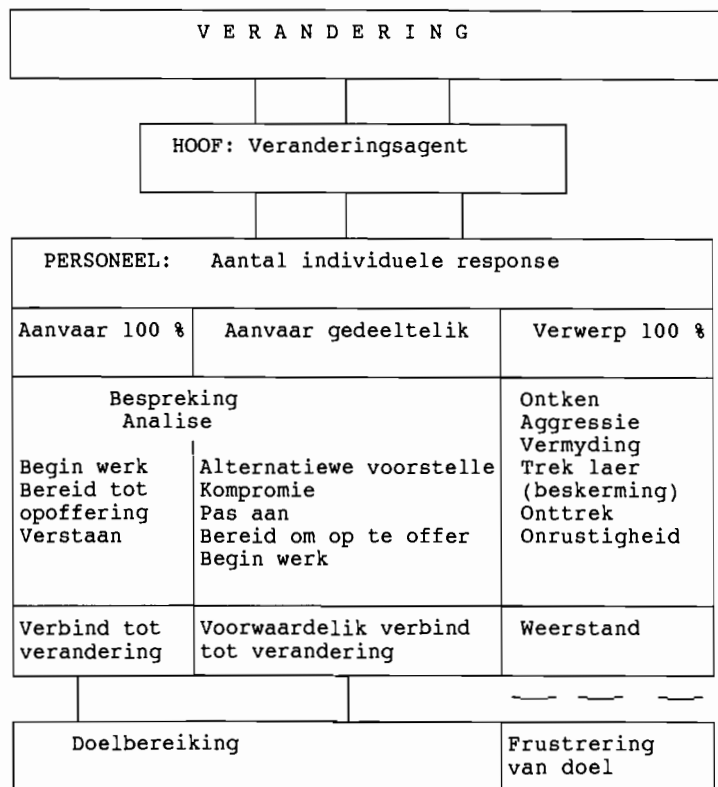
Wanneer daar van weerstand teen verandering gepraat word, het dit meestal 'n negatiewe konnotasie. Kahn (1982:416) sê dat aanvaarding of weerstand teen verandering beide positief of negatief kan wees na gelang van die oogpunt waaruit daar gekyk word. As 'n persoon iets wil verander en niemand bied weerstand nie, sien die persoon dit in 'n negatiewe lig. Aan die ander kant word verandering negatief ervaar waar die persoon eerder die status quo wil behou en iemand anders dit wil verander. Volgens hom moet daar 'n balans wees tussen die verandering en weerstand sodat daar 'n konstantheid sal ontstaan in die patrone van gedrag in die organisasie.

In aansluiting by wat reeds gesê is, maak Davis en Newstrom (1985:244) ook melding van die wig en teenwig gedagte en beklemtoon hulle die waarde van balans tussen verandering en weerstand. Hulle voer aan dat weerstand kan lei tot die bestuur se herevaluering van voorgestelde veranderinge en sodoende kan foute uitgeskakel word en korrektiewe stappe geneem word om probleme te voorkom. Volgens hulle bied weerstand teen verandering vir die personeel 'n geleentheid om opgehoopte gevoelens te ontlaai, meer daaroor te praat en moontlik tot nuwe insigte te kom deurdat die verandering daarna beter verstaan kan word. Zander (1969:547) praat van 'n katarsis-effek wat bereik word wanneer mense stoom afblaas. Deur middel van geleenthede

waar griewe gelug kan word, word spanning verlig deur bloot griewe te verbaliseer. As die spanning verlig is word daar verder gepraat en word daar gewoonlik oplossings gevind.

#### 4.6.5 'n Skematiese voorstelling van weerstand teen verandering

Figuur 4.3 Weerstand teen verandering



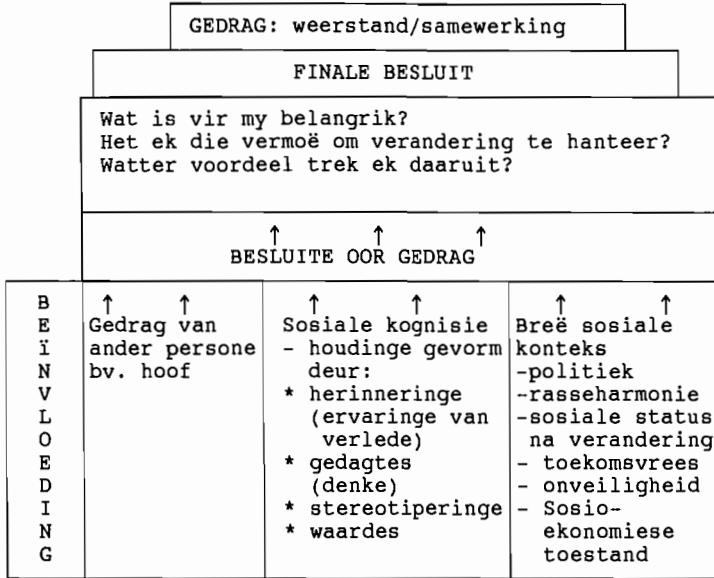
#### 4.6.6 Die bestuur van weerstand teen verandering

Uit die definisie van weerstand teen verandering het een belangrike element na vore gekom, naamlik gedrag. Daar is reeds aangetoon watter vorme hierdie gedrag kan aanneem en wat moontlik aanleiding daartoe kan gee. Wanneer die skoolhoof verandering implementeer sal hy moontlik van hierdie versetaksies opmerk wat die veranderingsinisiatiewe kan kortwiek. Volgens Carnall (1986:109) kan weerstand slegs geneutraliseer word deur bestaande denkwyses te verander, sodat dit in lyn kom met beoogde verandering. Logika, deelname deur alle betrokkenes en fisiese bewyse van vooruitgang is volgens hom dikwels nie voldoende om die risiko wat uit onortodokse idees straal te besweer nie. Plant (1991:21) maak op sy beurt weer die bewering dat as gedrag nie verander nie, verander niks nie. Die bestuur van tegniese take is volgens hom maklik aangesien dit konkreet is. Wat egter probleme veroorsaak is die bestuur van gedragsprosesse. Baron en Byrne (1984:8) werp meer lig op die onderwerp wanneer hulle gedrag koppel aan onder andere sosiale kognisie wat bestaan uit gedagtes (denke), houdings en herinneringe. Onderliggend aan die sosiale kognisie-teorie is daar 3 veronderstellings wat uiters belangrik is:

1. Mense neem bewustelik besluite oor hulle gedrag
2. Die inligting wat mense gebruik om besluite te neem kom uit hulle omgewing
3. Besluite word gebaseer op  
dit wat belangrik is vir hulle;  
hoe hulle hulle eie vermoëns sien ten opsigte van 'n verlangde gedrag;  
die moontlike gevolge van die gedrag (voordele uit gedrag) (Porras, 1987:45).

Robbins (1986:97) maak melding van navorsing wat aan die lig gebring het dat houdings ook gevorm word deur onderliggende waardes en dat hierdie houdings bepalend is vir gedrag.

Figuur 4.4 Elemente van gedrag



Uit bogenoemde blyk dit dat die weerstandsgedrag verander kan word wanneer die elemente van die gedrag verander kan word. Die hoof se pogings sal egter bemoeilik word deur die feit dat die breë sosiale konteks grootliks buite sy beheer val. Hy het geen invloed op die politiek van die dag nie, en as persoon kan hy slegs op die mikrovlak invloed uitoefen op die res van die faktore. Voorts gaan daar dus gehandel word oor die hoof se gedrag, homself as persoon en die maniere waarop hy houdinge kan verander en die weerstandsgedrag kan verander by sy personeel.

#### 4.6.6.1 Die hoof as gesagsdraer met 'n magsbasis

Lewin (1951) se kragveldteorie word deur verskeie skrywers aangehaal (Ritchie 1986; Knoop 1987; Lunenburg en Ornstein 1991). Volgens hierdie teorie is daar dryfkragte vir 'n saak en weerstandskragte teen 'n saak. Die uitkoms van die saak is direk gekoppel aan die sterkte van die kragte wat mekaar opponeer.

Die hoof as gesagsdraer, met die meeste mag in die skoolopset, moet weet waarin sy mag lê en dit uitbou indien hy 'n groot invloed wil hê op die oorreding van die personeel in sy skool. Die hoof se gedrag sal die gedrag van die personeel beïnvloed (kyk figuur 7.1). Robbins (1986:97) maak die stelling dat mense die houding naboots van gewilde individue wie hulle admireer. Schein (1985:38) beskryf ses magsbasisse wat die hoof moet uitbou sodat hy sy personeel maksimaal sal kan beïnvloed:

- *Kundigheid:* Deur jarelange ondervinding sowel as deur verdere studie word kundigheid opgebou. Die hoof wat kundig is oor die veranderinge sal mag hê oor sy mense. Hy moet egter waak teen oordrewe gebruik van hoë terme en vaktaal wanneer personeel ingelig word. Dit wil dus voorkom asof grondige kennis van die redes vir die verandering sowel as van die veranderingsproses van kardinale belang is om mense te beïnvloed om hulle gedrag te verander.
- *Informasie:* Die hoof moet die beste ingelig wees van al sy personeel, so dwing hy ook respek af vir sy siening.
- *Politieke toegang:* Indien die hoof toegang het tot netwerke wat hom ingelig hou kan hy groter invloed hê aangesien hy altyd een stap voor ander hoofde kan wees.
- *Persoonlike status:* Deur sy persoonlikheid en vorige rekord van suksesse word 'n hoof bemind en het hy outomaties 'n groot invloed op sy personeel.
- *Ondersteuning van personeel:* Deur eerlikheid en openheid kry die hoof die lojaliteit van sy personeel. Lojaliteit lei daartoe dat die personeel die hoof kan vertrou omdat hulle te alle tye presies weet waar hulle staan. Wanneer die personeel hulle hoof vertrou het hy 'n groot invloed op hulle.

Baron en Byrne (1984:136) doen nog 'n aantal karaktertrekke aan die hand wat die hoof (oorreder) moet hê om 'n invloed uit te oefen op sy personeel om hulle houding te verander.

- *Oorreder-aantreklikheid:* Mense moet van iemand hou anders sal hulle geen invloed aanvaar nie. Die rede vir die affiniteit kan lê in die fisiese voorkoms sowel as persoonlikheid van die persoon. Vir kinders is dit belangrik dat daar

'n model is wat hulle kan navolg wanneer hulle onseker is oor hoe om op te tree. Cronbach (1977:753) sê dat hoe die onderwyser optree gee 'n aanduiding van die houding wat hy/sy openbaar.

- *Oorreder se styl van praat en oorreding:* Mense wat vinniger as normaal praat oorreed ander makliker as mense wat stadig praat. Die hoof se invloed vergroot dus as hy presies weet wat hy wil sê, presies weet waarheen hy wil lei en dan daarby vinnig en vloeiend praat.

In terme van beïnvloedingselemente van gedrag, weet die hoof dus nou wat om te doen om 'n magsbasis te hê waarvandaan hy kan werk. Die volgende element is die sosiale kognisie van die personeel as geheel, maar ook van elke persoon as individu wat aangespreek moet word.

#### 4.6.6.2 Die verandering van die sosiale kognisie van personeel

Houdinge is een van die belangrikste elemente wat sosiale kognisie beïnvloed. Deur te verstaan waar houdings ontstaan kan die hoof moontlike strategieë bedink om houdings te beïnvloed. Von Hirschfeld en Downs (1992:27) se afleiding in verband met houding is dat dit afgelei word van hoe 'n persoon die aard van die situasie verstaan waarin hy hom bevind. Baron en Byrne (1984:126) se definisie van houdinge is die relatief langdurige groepering van gevoelens, oortuigings en gedragstendense wat gehuldig word teen spesifieke persone, idees, voorwerpe en groepe.

Volgens hulle is daar verskeie maniere om te werk te gaan om houdings te verander:

- *Sosiale leerproses:* Mense leer gou wat van hulle verwag word wanneer hulle geprys word as hulle goed doen en gestraf word as hulle nie die verlangde gedrag openbaar nie. In aansluiting hierby sê Carnall (1986:107) dat leer ook plaasvind deur die analisering van probleme, deur eksperimentering en persoonlike ondervinding en ervaring, om risiko's te loop en om oortuiginge uit te spreek en konfliktsituasies te hanteer. Bogenoemde stelling word onderstreep deur Hirschfeld en Downs (1992:27) wat beweer dat houding (en die gedrag wat daaruit voortvloei) verander kan word deur 'n persoon te lei tot insig in 'n situasie deur seker te maak dat die omgewing die verandering steun. Sleeter (1994:15) vind dat mense onbewus is van die krisis wat in die Amerikaanse same-

lewing heers (die krisis handel oor die groot ekonomiese gaping tussen die blankes en die ander rasse in die VSA) maar dat daar metodes is om die onderwysstudente bewus te maak van die krisis. Sy laat haar studente 'n boek lees oor die krisis wat 'n sterk invloed het op hulle. Die tweede metode wat aangewend word is om die studente te verplig om 50 uur veldondervinding op te doen in gebiede waar daar arm mense woon. Die studente moet ook onderrig gee in skole in die gebied. Die gevolg is dat die studente gou leer dat ander vaardighede nodig is wanneer lae-inkomstegroep kinders onderrig word, sowel as wat daardie vaardighede is. Verder lei dit daartoe dat die studente se houding verander en hulle 'n nuwe perspektief kry op die probleem. Die perspektief word die "onderdrukte posisie" perspektief genoem. Die afleiding wat gemaak word is dat onderwysers se houding verander kan word deur hulle eerstehandse ervaring te gee van wat die krisis behels of om hulle 'n ander perspektief op die probleem te gee en sodoende aantoon hoe dat hulle 'n positiewe rol kan speel om dit op te los.

Nog 'n belangrike punt by die sosiale leerproses soos deur Carnall (1985:108) beskryf, is wanneer mense se waardes en idees aandag kry en erken word. Wanneer mense as individue erkenning kry word kreatiwiteit aangemoedig wat tot 'n meer insiklike houding kan lei.

Baron en Byrne (1984:129) beklemtoon die waarde van wat reeds bekend staan as eksperimentering. Geen mens kan sê hoe hy voel oor iets as hy dit nog nie uitgetoets of ondersoek daarna ingestel het nie. Die hoof moet dus druk toepas op sy personeel om die verandering op eksperimentele basis te probeer om sodoende vir hulle te wys dat dit kan werk. As hulle die gevolge sien wat positief is, sal hulle dus meer geredelik hulle houdings verander teenoor die houdingsobjek.

Baron en Byrne (1984:148) haal navorsing aan wat bewys dat hoe meer mense blootgestel word aan iets hoe gunstiger is hulle reaksies daarop. Die hoof kan dus geantisepeerde negatiewe houdings vooraf verander deur 'n tyd lank voor hy die voorstel gaan maak, reeds daarvoor te praat en die personeel bloot te stel aan wat hy wil hê. Wanneer hy dan daarna oor 'n maand of twee sy voorstel maak, klink alles so bekend en ondersteun almal sy idee.

Mense kan oorgehaal word om hulle houding te verander deur oorerende kommunikasie (Cronbach, 1977:753). Wanneer inligting, wat gebaseer is op goed begroede inligting, oorgedra word en die reaksie is aanvanklik ongeloof, is die oorerende funksie behaal aangesien die persoon se belangstelling geprikkel is om meer uit te vind.

- *Kognitiewe dissonansie:* Wanneer 'n persoon een ding glo maar hy doen die teenoorgestelde, sal hy kognitiewe dissonansie ervaar wat in die vorm van skuldgevoelens ervaar word. Indien die hoof in die geval van multikulturele onderwys kan aandui dat sy personeel se lewens- en wêreldbeskouing en optrede nie korreleer nie, kan hy hulle houding verander en weerstand verminder (Baron & Byrne, 1984:151; Robbins, 1986: 99). Die hoof kan dus vir die personeel wat beweer dat hulle hulle medemens lief het, daarop wys dat die liefde ook op ander rasse van toepassing is en uitgeleef kan word in multikulturele onderwys.
- *Die regstel van stereotipe gedrag en opvattinge:* Baron en Byrne (1984:171) noem stereotipe opvattinge teenoor 'n houdingsobjek (in dié geval multikulturele onderwys) as deel van dit wat 'n houding kan veroorsaak. Die term 'stereotipe' het te doen met kognitiewe aspekte soos oortuigings en verwagtinge omtrent lede van 'n sekere bevolkingsgroep wat lei tot vooroordeel teenoor daardie groep. Die oorsaak hiervan moet volgens Moerdyk en Fone (1988:27) teruggevoer word na 'n gebrek aan kennis en positiewe interaksie tussen die twee groepe. Daar is ook affektiewe aspekte wat handel oor emosies wat ervaar word as daar oor so 'n persoon gedink word of daar kontak is met so 'n persoon. Die laaste aspek van stereotipering is gedrag. Stereotipe opvattinge manifesteer dikwels in negatiewe gedrag soos diskriminasie. Gevolge van stereotipering van ander rasse lei tot direkte intergroep konflik, die 'ons' teen 'hulle' houding en ook subtile diskriminasie.

Die skoolhoof sal te doen kry met stereotipe gedrag, hetsy by die personeel of by die kinders. Om dit te hanteer en sodoende houdings te verander is van uiterste belang. Baron en Byrne (1984:181-185) doen etlike metodes aan die hand waarmee dit teengewerk kan word:

- Almal in die skool moet dieselfde doel hê en samewerking moet die sleutel tot doelbereiking wees.
- Sosiale kompetisie moet ten alle koste vermy word.
- Mense moet gelei word deur verduidelikings sodat hulle hulself nie moet sien as meerderwaardig nie.
- Ervaring wat positief is kan ook bydra tot 'n meer positiewe houding. Indien 'n persoon wat negatiewe gevoelens het teenoor ander rasse deur persoonlike ervaring tot die gevolgtrekking kom dat alle lede van daardie groep nie dieselfde is nie, sal dit help om sy houding jeens hulle te verander.

Die skoolhoof moet dus van die volgende kennis neem:

- dat weerstand teen verandering bestaan,
- dat daar sekere redes daarvoor is (wat dikwels geldig is),
- dat dit uitkom in sekere gedragsvorme en
- dat hanteer **kan** en **moet** word.

Hy moet ook onthou dat die bestuur van weerstand deel vorm van die bestuur van verandering.

#### 4.7 'n Model vir die bestuur van weerstand teen verandering in die skool

In die model vir die bestuur van verandering wat in 4.5.3 behandel is word daar melding gemaak van die hantering van weerstand wat ondervind word wanneer verandering geïmplementeer word. Voorts sal daar 'n model vir die bestuur van weerstand aangebied word wat gebaseer is op Van der Westhuizen en Theron (1992:98) se model. Die model bevat bestuurstappe en die veranderlikes wat tydens elk van die stappe in gedagte gehou moet word.

BESTUURSTAPPE	BESTUURSVERANDERLIKES
1. Bepaal die belangrikheid van en die skool se gereedheid vir verandering.	Organisasiekultuur, organisasieklimaat, heersende politieke toestande, persepsie van omsandighede
2. Identifiseer die bronne van weerstand.	Individue of groepe onder personeel, ouers of kinders.
3. Bepaal die aard van die weerstand.	Passief, aktief of aggressief: vermyding, beskerming, aanvallend, groepvormend, verwerping of martelaarhouding.
4. Diagnoseer die redes vir die weerstand.	Die individu (oortuigings en houdings), die omgewing (sosio-politiese agtergrond) en die nuut-geïmplementeerde skoolstelsel.
5. Selekteer, ontwikkel en implementeer bepaalde strategieë en metodes gerig op die bronne om weerstand te bestuur.	Oorreding, verandering van houding, onderhandeling deelnemende bestuur, dwang, manipulering en sosiale leerproses.
6. Evalueer die sukses van die bestuur van die weerstand.	Suksesvol: gaan voort Onsuksesvol: gaan terug na stap 1.

#### 4.8 Samevatting

Wanneer verandering plaasvind moet die skoolhoof, wat die fokuspunt van druk deur alle belanghebbendes is, die situasie uit die staanspoor kan hanteer. In hierdie hoof-

stuk het dit duidelik geword dat daar sekere metodes en riglyne is waarvolgens dit gedoen kan word. Hierdie riglyne is egter nie die alfa en die omega nie aangesien elke mens sy eie siening het en elke mens se situasie sal verskil. Deur uit die staanspoor sy eie skool deeglik te ondersoek en die situasie op te som, sal die hoof die beste plan kan saamstel vir sy besondere skool. Sy eie visie en kreatiwiteit sal egter deurslaggewend wees wanneer resultate onder die soeklig kom.

## HOOFSTUK 5

### EMPIRIESE ONDERSOEK

#### 5.1 Inleiding

Uit die voorafgaande hoofstukke, wat handel oor die bestuur van verandering vanaf 'n mono- na 'n multikulturele skool, is daar afgelei dat daar 'n spesifieke metode is om die verandering te hanteer. Daar is ook 'n model saamgestel met inligting uit bestaande literatuur oor die onderwerp. Die bestuur van verandering in die skool is egter nie 'n handeling wat oral op dieselfde manier hanteer kan word nie omdat elke skool verskil betreffende die samestelling van die leerlinge ten opsigte van geslag, ras, sosio-ekonomiese agtergrond, taal, kultuur, opvoedingspeil en so meer. Dit noodsaak dus dat daar 'n ondersoek sal wees om dit wat reeds uit die literatuur versamel is te verifieer en aan te vul.

#### 5.2 Navorsingsontwerp

Volgens De Wet, Monteith, Steyn en Venter (1988:12) word beskrywende navorsing uitgevoer om inligting te verkry oor 'n bestaande situasie of om standarde of norme te verkry waarmee bestaande toestande vergelyk kan word. Die navorsing wat vir die doeleindes van hierdie studie gedoen is, behels dat die bestuur van verandering vanaf 'n mono- na 'n multikulturele skool ondersoek is met die oog op die beskrywing van hoe dit werklik gedoen word.

##### 5.2.1 Onderhoudskedule

Die navorsing is onderneem deur middel van 'n gestruktureerde onderhoud wat met behulp van 'n vraelys, wat baie oop vrae bevat, gedoen is. Die gestruktureerde vraelys is aangeheg as aanhangsel A.

### 5.2.2 Voordele van die onderhoudskedule

Die rede dat daar besluit is op die onderhoudskedule is dat dit inpas by die navorsingsontwerp sowel as by die navorser se situasie wat betref die bereikbaarheid van die respondente (kyk 5.2.3).

Daar is verskeie voordele wat die gebruik van die onderhoudskedule aantrekliker maak as die posvraelys. Een van die vernaamste voordele wat deur De Wet, Monteith, Steyn en Venter (1988:162) uitgelig word, is dat gestandaardiseerde vraelyste gebruik word. Die inligting wat van die respondente verkry word is dus geldig en response kan met mekaar vergelyk word. Smit (1988:67) sowel as Borg en Gall (1989:446-447) noem dat een van die grootste voordele is dat dit meer persoonlik is en sodoende word beter antwoorde verskaf. Dit is die mening van die navorser dat daar in hierdie navorsing deurgaans met objektiewe, eerlike respondente gewerk is. Al die hoofde wat genader is, het deelgeneem - dus 'n 100 % responskoers.

Ander voordele wat deur bogenoemde bronne uitgelig word is:

- dat die verwerking van die data relatief maklik is,
- dat daar geleentheid is vir aanvullende verduideliking deur die respondent,
- dat dit meer buigsaam is (twyfel oor 'n antwoord word dadelik uit die weg geruim) en;
- dat daar 'n hoë responskoers is.

### 5.2.3 Nadele van die onderhoudskedule

Daar is ook 'n aantal nadele verbonde aan die onderhoudskedule. Borg en Gall (1989:446) skryf dit toe aan die feit dat daar menslike interaksie is wanneer die onderhoud gevoer word. Van die respondent mag die volgende die geval wees:

- hy kan agterdochtig en aanvallend wees,
- ongemotiveerd wees om saam te werk,
- hy mag die nodige kennis ontbreek,
- hy wil dalk graag die onderhoudvoerder beïndruk;
- of hy wil homself in 'n gunstige lig stel.

Van die onderhoudvoerder se kant mag die volgende die geval wees:

- hy mag ongemaklik wees met die respondente,
- die omgewing kan hom ongemaklik laat voel,
- sy eie opinies kan dit wat hy hoor en rapporteer beïnvloed,
- hy mag dalk sukkel om te kommunikeer en,
- hy mag dalk stereotipe opvattinge hê oor hoe mense is en wat hulle sal sê.

Daar kan ook nadele wees met die voer van die onderhoud. Die volgende nadele mag gevind word:

- die lengte van die onderhoud,
- hoe die studie aan die respondent verduidelik is,
- die metode wat gebruik is om die respondent se samewerking te kry,
- die plek van die onderhoud en
- die teenwoordigheid van ander mense tydens die onderhoud.

Bogenoemde faktore kan 'n groot invloed hê op hoe die respondent gaan reageer en moet in aggeneem word by die voer van die onderhoud.

#### 5.2.4 Konstruksie van die onderhoudskedule

Die onderhoudskedule (aanhangsel A) bestaan uit die volgende dele:

##### A. Algemene inligting aangaande die skool (vrae A1 - A7)

Hier word inligting ingewin oor die demografie van die skool om sodoende 'n beeld te kry van wat die situasie is ten opsigte van die kulturele samestelling van die skool.

##### B. Die aanloop tot die verandering in die onderwys in Suid-Afrika (vrae B1 - B5)

Hier word inligting ingewin oor die rede waarom die skool oop is vir alle rasse en wat die model is waarvolgens multikulturele onderwys hanteer word in daardie skool. Daar gaan vasgestel word of die hoof verstaan dat daar 'n krisis (vergelyk 2.4) bestaan in die onderwys. Die rede vir die oopstel van die skool

word ondersoek om uit te vind of dit 'n invloed het op die bestuurstyl wat deur die hoof aangewend word wanneer daar verandering plaasvind.

C. Die aard van die verandering in die skool (vrae C1 - C10)

Hier word vasgestel hoedat die veranderinge wat plaasgevind het in Suid-Afrika sedert 1990, soos beskryf in hoofstuk 2, die skool se kulturele samestelling beïnvloed. Die aard van die verandering van die skool met die toetreding van kinders van ander rasse en kulture tot die skool word ook ondersoek. Die doel daarvan is om te bepaal watter spesifieke areas bestuur moet word en hoe dit gedoen moet word (vergelyk hoofstuk 3 dog 3.7 in die besonder).

D. Spesifieke probleme met die verandering (tabel 5.9)

Elke skool het unieke probleme en elke probleem het 'n unieke oplossing. Daar is egter breë ooreenkomste tussen skole en ook die multikulturele skool het probleme wat hulleself gaan herhaal in elke nuwe multikulturele skool. Deur uit te vind hoedat hierdie probleme bestuur is in die verlede kan die hoof van die toekomstige multikulturele skool baat daarby deurdat hy dan 'n presedent het om vanaf te werk wanneer daar beplan word vir die verandering (vergelyk 4.5).

E. Weerstand teen die verandering (vrae E1 - E4)

Enige verandering bring weerstand mee (vergelyk 4.6.2), veral waar al die belanghebbendes nie saamstem met die verandering nie. Deur uit te vind hoe die hoof hierdie weerstand bestuur, gaan die hoof van die toekomstige multikulturele skool toegerus word met kennis en vaardigheid om soortgelyke probleme te hanteer (vergelyk 4.6.6).

F. Die bestuur van verandering: Riglyne aan die skoolhoof (vrae F1 - F14)

Hier word inligting versamel oor die spesifieke areas van bestuur wat uit die literatuur na vore gekom het, soos: besluitneming, verandering in die missie en etos van die skool, insette van die belanghebbendes (vergelyk 3.7.2). Die inligting word gebruik om te toets of die model vir die bestuur van verandering soos

dit uit die literatuur geneem is (vergelyk 4.5), voldoende is en of dit aangevul kan word.

Die doel van die onderhoudskedule is om deur middel van al die bogenoemde inligting 'n afleiding te maak oor hoe die verandering vanaf 'n mono- na 'n multikulturele skool bestuur word.

#### 5.2.5 Administrering van onderhoude

Die hoofde van inrigtings wat deelgeneem het, het almal die vraelys mondelings voltooi terwyl die onderhoud op band opgeneem is, waarna die inligting deur die navorser verwerk is.

#### 5.2.6 Populasie en steekproef

Vir die doeleindes van die navorsing is die KOSH (Klerksdorp, Orkney, Stilfontein en Hartbeesfontein) gebied as die studiepopulasie (De Wet, Monteith, Steyn en Venter, 1988:112) geneem. Vanuit die 31 hoërskole is daar 5 geïdentifiseer waar daar reeds vordering gemaak is met die verandering van 'n mono- na 'n multikulturele skool. As die sesde skool is 'n Tegniese Kollege se pre-tersiere afdeling geneem. Hierdie seleksie is gedoen in oorleg met die studieieier en amptenare van die voormalige departement Onderwys en Opleiding. Die kriteria waarop die inrigtings gekies is, is die volgende:

- Die inrigting het 'n multikulturele samestelling. Met multikulturele samestelling word bedoel dat daar verskillende rassegroepe teenwoordig is en dat die rassegroepe gemeng voorkom in klasverband.
- Die inrigting moes ook kulturele diversiteit vertoon het. Dit beteken dat daar definitiewe kulturele verskille tussen die groepe is. Kulturele verskille sluit in geloof, sosio-ekonomiese agtergrond, taal en gewoontes (verwys 3.3.1).
- Die inrigting moes in die afgelope vyf jaar 'n verandering in samestelling ondergaan het, hetsy deurdat die inrigting multikultureel geword het of dat dit toenemend multikultureel geword het.

- 'n Volgende kriterium waarvolgens die inrigtings geïdentifiseer is, is die bereikbaarheid van die inrigting en die skoolhoof se bereidheid tot samewerking.

### 5.3 Navorsingsresultate

#### 5.3.1 Geldigheid van die resultate

Alhoewel daar baie literatuur oor die bestuur van verandering bestaan, is daar min wat spesifiek die bestuur van verandering beskryf wat plaasvind wanneer die monokulturele skool verander na 'n multikulturele skool. Die meeste literatuur is geskoei op die situasie in die VSA of in Brittanje sodat daar nie sonder meer gesê kan word dat die bevindinge ook in Suid-Afrika sal geld nie. Pieterse (1991:80) maak melding van dieselfde probleem en sonder die volgende drie areas uit:

- In Suid-Afrika vind daar oor die algemeen nie werklik multikulturele onderwys plaas nie.
- Die situasie in Suid-Afrika is presies die teenoorgestelde van dit wat in beide die VSA en Brittanje plaasvind waar die elite blankes die meerderheid is en die toon aangee wat betref die onderwys. Daar word die ander kulture in die hoofstroom opgeneem waar hulle altyd die minderheid sal wees. In Suid-Afrika is die blankes die minderheid en daar moet vir die meerderheid plek gemaak word. Verder is die taalkwessie baie sensitief in Suid-Afrika, terwyl daar in die VSA en Brittanje minder gekompliseerde taalprobleme is aangesien Engels as die algemeen-aanvaarde taal gebruik word. Bogenoemde feite dra by tot die probleem met die eksterne geldigheid van die studie. Wat dus geld in die VSA en Brittanje sal nie noodwendig geld in Suid-Afrika nie.
- Die skole wat besoek is, het almal uit vrye wil besluit dat hulle ook vir die ander bevolkingsgroepe voorsiening wil maak. Daar was op geen stadium dwang toegepas nie. Van die skole kon selfs streng toelatingsvereistes stel vir die nuwe leerlinge en het die room van die swart kinders na hulle skole getrek. Hierdie feite tas die interne geldigheid van die studie aan aangesien die skole in die

toekoms geen toelatingsvereistes mag stel nie en daar moontlik op groter skaal geïntegreer gaan word van die begin af.

Die navorsingsresultate sal bespreek word aan die hand van die verskillende afdelings van die onderhoudskedule soos bespreek in 5.2.3. 'n Sintese sal telkens aan die einde van elke afdeling gegee word wat daardie besondere resultate bespreek.

### 5.3.2 Algemene inligting aangaande die inrigtings in die steekproef (afdeling A)

Soos reeds aangetoon in 5.2.4 handel afdeling A van die onderhoudskedule oor al die algemene inligting van die skole wat betrek is by die navorsing. Hier volg nou 'n opsomming van die versamelde data.

Tabel 5.1 Algemene inligting aangaande inrigtings in die steekproef

<b>INRIGTING DETERMINANT</b>	<b>SKOOL A (Privaat- skool)</b>	<b>SKOOL B (Privaat- skool)</b>	<b>SKOOL C (Indiër- skool)</b>	<b>SKOOL D (Kleurling- skool)</b>	<b>SKOOL E (Model C - Engelsme- dium)</b>	<b>SKOOL F (Tegniese Kollege)</b>
BESKRYWING VAN GEKOSE INRIGTING	Privaatskool wat spesifiek voorsiening maak vir Katolieke leerlinge	Privaatskool gegrond op Christelike waardes en voorsiening maak vir enige leerling wat daarheen wil kom	'n Indiërskool	'n Kleurlingskool	'n Voormalige blanke Engels-medium skool	'n Tegniese kollege wat voorsiening maak vir sekondêre onderrig (st. 8 - 10)
MODEL GEVOLG	Privaatskool	Privaatskool	Staatsondersteunde skool	Staatskool	Model C-skool	Tegniese Kollege
AANTAL LEERLINGE	642 in totaal, insluitende laer- en hoërskool	437 in totaal, insluitende laer- en hoërskool	606	816	550	80 in sekondêre fase - voltyds

INRIGTING DETERMINANT		SKOOL A (Privaat- skool)	SKOOL B (Privaat- skool)	SKOOL C (Indiër- skool)	SKOOL D (Kleurling- skool)	SKOOL E (Model C - Engelsme- dium)	SKOOL F (Tegniese Kollege)
SAMESTEL- LING VAN KULTUUR- GROEPE	Blank		1 %				49 %
	Afrikaans	3 %	2 %			82 %	16 %
	Engels	56 %					
	Swart	30 %					
	Tswana		42 %	33 %	6 %	15 %	35 %
	Xhosa		15 %				
	Sotho		25 %				
	Zoeloe		5 %				
	Ander	2 %	10 %				
	Kleurling	3 %		25 %	94 %	1 %	
Indiër	5 %		42 %		1 %		
Ander	Chinees 1 %				Chinees 1 %		
SAMESTEL- LING VAN GELOOF EN KERK	Protestants	30 %	50 %	58 %	98 %	69 %	Geen onderskeid word getref aange- sien geen religi- euse onderrig verskaf word nie
	Katoliek	55 %	12 %			30 %	
	Moslem		)	38 %			
	Boeddhisme		) 38 %		2 %	1 %	
	Ander	15 %	)	Hindoe 4%			

<b>INRIGTING DETERMINANT</b>	SKOOL A (Privaat- skool)	SKOOL B (Privaat- skool)	SKOOL C (Indiër- skool)	SKOOL D (Kleurling- skool)	SKOOL E (Model C - Engelsme- dium)	SKOOL F (Tegniese Kollege)
SOSIO-EKONOMIESE STATUS VAN LEERLINGE	Hoë middelklas met 10 % arm of behoefdig	Die meerderheid is middelklas met 8 % welgesteld en 10 % arbeiders	75 % is welge- steld met slegs 10 % as arm of behoefdig	Lae middelklas met 'n groot hoeveel- heid leerlinge wat arm of behoeftig is	Welgesteld 15 % Hoë middelklas 25 % Lae middelklas 35% Arm, behoeftig 30 %	Inligting nie beskikbaar nie
DOMINANTE TAAL	Engels	Engels en Tswana	Engels maar Afri- kaans word deur swart en kleur- lingkinders ge- bruik	Afrikaans	Engels	Engels en Afri- kaans
ONDERRIGMEDIUM	Engels	Engels	Engels	Afrikaans	Engels	Afrikaans en En- gels
RESPONDENT	Skoolhoof - waar- nemend	Skoolhoof	Skoolhoof	Skoolhoof	Skoolhoof	Afdelingshoof: Sake studies

### 5.3.3 Die aanloop tot die verandering in die onderwys in Suid-Afrika (afdeling B)

#### 5.3.3.1 Wat is u mening oor die sogenaamde krisis in die onderwys?

Soos reeds aangedui in 5.2.4 word die rede vir die oopstelling van die skool nagevors om te bepaal of dit 'n invloed het op die wyse waarop die verandering bestuur word.

Tabel 5.2 Die ervaring van die krisis in die onderwys

SKOOL	RESPONS
SKOOL A (Privaatskool)	Swart leerlinge is akademies agter omdat swart onderwysers swak opgelei is en daar swak geriewe is in die skole
SKOOL B (Privaatskool)	As gevolg van die apartheidsbeleid is daar vir slegs 20 % van die bevolking (blankes) voorsiening gemaak en swart onderwys is afgeskeep.
SKOOL C (Indiërskool)	Daar is nie werklik 'n krisis nie, die sogenaamde krisis is geskep deurdat politieke aktiviste die skole wat wel voorsien is, afgebrand het in die verlede.
SKOOL D (Kleurlingskool)	Skole is nie dubbelmedium nie en kan dus slegs vir een bevolkingsgroep voorsiening maak. Verder is die sillabusse nie relevant nie en moet die skole meer beroepsgerig raak.
SKOOL E (Model C - Engelsmedium)	Kwaliteit van onderwys en die professionaliteit van die swart onderwyser het agteruit gegaan.
SKOOL F (Tegniese Kollege)	Swartes het behoefte aan formele onderwys en om op gelyke vlak vir beroepe mee te ding met blankes. Tekort aan beroepsonderwys.

**Sintese:** Wanneer die response vergelyk word met die literatuurstudie (vergelyk 2.4) is dit duidelik dat alhoewel daar elemente van die werklikheid weerspieël word, daar tog by sommige hoofde 'n groot tekort aan kennis is. Dit bring mee dat die skool

moontlik vir die verkeerde redes oogstel is in die verlede en dit mag ook 'n invloed hê op die bestuur van verandering.

### 5.3.3.2 Wat is volgens u die oplossing vir die krisis?

Geeneen van die respondente het gevoel dat die oopstelling van skole die enigste oplossing vir die krisis sal wees nie. Almal was dit egter eens dat dit 'n goeie begin is sodat die kind wat in die posisie is om baat daarby te vind, nou toegang het tot kwaliteit onderrig. Ander oplossings was dat die onderwys meer beroepsgerig moet word (D, F), dat swart onderwysers beter opgelei moet word (B, E), dat daar gestreef moet word na professionaliteit in die onderwys vir swartes (E), dat die swart kinders meer persoonlike aandag moet kry en geriewe verbeter moet word (A), en dat sillabusse oorgeskryf moet word om die onderwys meer relevant te maak (D). Al die respondente was dit eens dat daar dringend veranderings in die onderwys sal moet plaasvind om die krisis op te los. Van die respondente meen egter dat die standaard wat tans hoog is in die onderwys vir blankes uitgebrei moet word sodat almal in die land dieselfde hoë standaard kan hê.

**Sintese:**Die realisme wat die response gekenmerk het is tog 'n aanduiding dat die hoofde van die skole wel visie het en mense is wat vooruit dink. Daarom is hulle in dié stadium baanbrekers op die gebied van multikulturele onderwys en kan hulle waardevolle insigte lewer.

### 5.3.3.3 Beskou u u skool as 'n multikulturele skool? Indien wel, watter model volg u skool ten opsigte van multikulturaliteit?

Die begrippe *multikulturaliteit* sowel as *multikulturele onderwys* (soos omskryf in 3.3.3) hou meer in as wat met die eerste oogopslag vermoed word. In die onderhoud is die vier modelle aan die respondente voorgehou en moes hulle die een wat by hulle skole gevolg word identifiseer. Hier volg 'n samevatting van die response.

Tabel 5.3 Model gevolg ten opsigte van multikulturaliteit

SKOOL	RESPONS
SKOOL A (Privaatskool)	Ja, <b>assimilasie</b> vind plaas want die swart kinders word gedwing om aan te pas by die Westerse kultuur. Die tradisies van die ander kulture word soms (waar moontlik) eerbiedig.
SKOOL B (Privaatskool)	Ja, multikultureel ten opsigte van samestelling maar volg steeds 'n monokulturele kurrikulum. Daar word gevoel dat daar <b>amalgamasie</b> plaasvind, maar alhoewel daar 'n nuwe kultuur gevorm word, verloor die kinders nie noodwendig hul oorspronklike kultuur nie.
SKOOL C (Indiërskool)	Ja, bo en behalwe die diversiteit onder die leerlinge is daar ook onderwysers van ander bevolkingsgroepe. <b>Kulturele pluralisme</b> vind deels plaas, maar elke leerling se kultuur bly inherent sy eie.
SKOOL D (Kleurlingskool)	Sien skool nie heeltemal as multikultureel nie aangesien die swart invloed klein is. <b>Assimilasie</b> vind plaas maar die meerderheid, kleurlinge, word soos die minderheid, die swartes. <b>Amalgamasie</b> vind plaas maar die nuwe kultuur wat gevorm word is soos die Amerikaanse kultuur en nie eie aan Suid-Afrika nie.
SKOOL E (Model C - Engels-medium)	Ja en slegs <b>assimilasie</b> vind plaas aangesien daar slegs vir die Engelse kultuur voorsiening gemaak word. Soms, waar nodig, word die ander kulture se gebruike wel eerbiedig.
SKOOL F (Tegniese Kollege)	Ja, <b>assimilasie</b> vind plaas want die swartes moet inpas by die sisteem en gebruike wat reeds bestaan.

(Vergelyk 3.3.3)

**Sintese:** Uit die bogenoemde kan afgelei word dat daar onkunde en verwarring bestaan rondom die begrip multikulturele onderwys. Daar word byvoorbeeld geen melding gemaak van kultuurwisselwerking (De Vries, 1990:67), of die verskillende kultuuragtergronde nie. Multikulturele onderwys word nog nie as 'n totale onderwysbenadering

(Goodey, 1989:480) gesien nie maar as 'n tipe onderwys wat soms toegepas kan word. "Kulturele pluralisme" is 'n vreemde begrip waarvan hulle bykans geen kennis dra nie.

### 5.3.4 Die aard van die verandering in die skool (afdeling C)

#### 5.3.4.1 Beskryf die verandering(e) wat in die afgelope 5 jaar in u skool plaasgevind het.

Soos reeds aangetoon in hoofstuk 3, het die veranderinge wat plaasgevind het in Suid-Afrika in 1994, verreikende implikasies gehad vir die onderwys maar ook vir die skole. Die verskillende respondente moes die veranderinge wat in hulle skole plaasgevind het beskryf. Die doel daarmee was om vas te stel hoe die verskillende veranderinge uiteindelik bestuur is.

*Tabel 5.4 Die veranderinge die afgelope 5 jaar in die skool*

<b>SKOOL</b>	<b>RESPONS</b>
SKOOL A (Privaatskool)	Die getal swart leerlinge het toegeneem.
SKOOL B (Privaatskool)	Aanvanklik was die skool 'n soort kerkskool wat net een swart leerling gehad het. Sedertdien verander die skool sodat dit hoofsaaklik swart leerlinge akkommodeer.
SKOOL C (Indiërskool)	Skool verander vanaf 'n skool vir Indiërleerlinge na 'n skool wat oopgestel is vir alle leerlinge.
SKOOL D (Kleurlingskool)	Die getal swart leerlinge neem toe, maar die grootste verandering is dat die skool parallel medium word en sodoende meer swart leerlinge huisves.
SKOOL E (Model C - Engels-medium)	Die voormalige blanke skool verander sodat enige leerling dit kan bywoon.
SKOOL F (Tegniese Kollege)	Verander vanaf 'n blanke kollege na 'n gemengde kollege en die klem verskuif na meer beroepsgerigte onderwys.

**Sintese:** Die veranderinge wat plaasgevind het, verskil van skool tot skool. Die omvang van die verandering wissel ook sodat daar aangeneem kan word dat die bestuur van die verandering uniek tot elke skool behoort te wees.

#### 5.3.4.2 Wie was die rolspelers in die veranderingsproses?

Verandering in die onderwys vind nie sommer lukraak plaas nie en daar is talle rolspelers wat in die proses betrek word (vergelyk 4.3). Van die respondente is gevra om die rolspelers in die veranderingsproses te identifiseer sodat hulle invloed op die bestuur van die verandering ondersoek kon word.

Tabel 5.5 Die rolspelers in die veranderingsproses

SKOOL	A	B	C	D	E	F
<b>ROLSPELERS</b>						
Provinsiale onderwysdepartement						
Bestaande blanke skole						
Bestaande swart, kleurling en Indiërskole						
Superintendent	x	x				
Leerlinge		x			x	
Ouers		x	x		x	
Onderwysvakbonde en studentevakbonde						
Skoolhoof	x	x		x	x	x
Ander: Kerk	x					
Onderwysers		x				
Beheerliggaam			x		x	x
Nasionale onderwysdepartement (DOK)						x

Die response op bogenoemde vraag het gewissel na gelang van die datum waarop die skool sy deure oopgemaak het vir alle lede van die bevolking. Hoe vroeër dit gebeur het (gevalle A, B) hoe minder het die skool hulp van buite sowel as van die staat ontvang. By (A) was dit slegs die kerk wat hulp verleen het. Een hoof (D) sê dat hy op daardie stadium nie gewest het wie om te kontak in die nuwe streeksdepartement nie en dat die skool op daardie stadium nie aan die behoefte van die gemeenskap kon voldoen nie as gevolg van die papierwerk wat sloer. 'n Volgende respondēt (B) meen dat die onderwysdepartement aanvanklik antagonisties was maar deesdae kry hulle gereeld besoek en het die houding jeens die skool verander.

**Sintese:** Die afleiding word gemaak dat hierdie skole tot 'n groot mate op hulle self aangewese was om die verandering na 'n multikulturele skool vlot te laat verloop. Skole wat integreer behoort egter hulp te kry van buite sodat die oorskakeling so vlot as moontlik kan verloop en probleme op 'n wetenskaplike eerder as 'n probeer-en-tref metode opgelos kan word. Die rol van die provinsiale onderwysdepartemente behoort ook verder te strek as bloot opdraggewing aangesien die onderwysers opleiding nodig het om die verandering suksesvol te laat verloop (vergelyk 3.3.4).

#### 5.3.4.3. Wat was die bepalende faktore (determinante) van die verandering?

In die literatuur is daar 'n wye verskeidenheid faktore geïdentifiseer wat bepalend kan wees vir doelgerigte en geslaagde verandering (vergelyk 4.4). Vir die respondente is gevra dat hulle sulke faktore (determinante) moes identifiseer wat bepalend was vir die verandering by hulle skole.

Tabel 5.6 Determinante van verandering

SKOOL	RESPONS
SKOOL A (Privaatskool)	Die Katolieke kerk het bepaal dat die skool oopgestel moet word.
SKOOL B (Privaatskool)	Die visie van 'n groepie mense wat klein begin het en van daar af het dit verder uitgekring.
SKOOL C (Indiërskool)	Die politiek van die dag het die skool genoodsaak om ander leerlinge in te neem.
SKOOL D (Kleurlingskool)	Die rasionalisasie in die onderwys het die skool gedwing om na ander bronne van leerlinge te kyk en daarom is die parallel medium deel ingestel om die leerlinggetalle te versterk.
SKOOL E (Model C - Engels-medium)	'n Vooruitskouing van wat in die toekoms kan gebeur het die skool geroep om die veranderinge vrywillig aan te bring.
SKOOL F (Tegniese Kollege)	'n Vooruitskouing van die toekoms het aangetoon dat dit die rigting is waarin almal sal verander en daarom is die besluit geneem om dit dadelik te doen. Dit het ook 'n styging in studentegetalle meegebring wat lei tot die daarstelling van beter geriewe.

**Sintese:** Wanneer bogenoemde response teenoor die gevolge van die krisis in die onderwys gestel word (vergelyk 2.5), blyk dit duidelik dat nie al die skole in die ondersoek uit altruïsme vir lede van ander bevolkingsgroepe toeganklik geword het nie. Dat daar wel 'n vooruitskatting gemaak is dui daarop dat die hoofde en beheerliggame hulle skole se welstand op die hart dra en die realiteite van die globale verandering in die land verstaan.

#### 5.3.4.4 Sou u sê dat u die vernaamste agent vir die verandering was?

Die hoof word in die literatuur as een van die vernaamste agente vir die verandering geïdentifiseer (vergelyk 4.4.2). Die toepaslikheid van hierdie bevinding is getoets in bogenoemde vraag.

Tabel 5.7 Die hoof as die vernaamste agent vir verandering

SKOOL	RESPONS
SKOOL A (Privaatskool)	Ja, want hy was die afgevaardigde van die Kerk.
SKOOL B (Privaatskool)	Ja deels, maar die onderwysers het 'n groot rol gespeel. Die skool word bestempel as 'n wonderwerk.
SKOOL C (Indiërskool)	Ja, die hoof en die bestuursliggaam.
SKOOL D (Kleurlingskool)	Ja.
SKOOL E (Model C - Engels-medium)	Ja, maar die voorsitter van die bestuursliggaam speel ook 'n wesenlike rol.
SKOOL F (Tegniese Kollege)	Ja, maar die beheerpersoneel speel 'n ewe belangrike rol.

**Sintese:** Die response het getoon dat die hoofde wel 'n deurslaggewende rol gespeel het in die veranderingsproses, maar dat daar 'n wegbeweging is vanaf outokrasie na demokrasie in die onderwys. Die insette van die personeel word hoog geag.

#### 5.3.4.5 Oor watter karaktertrekke moet die hoof beskik om verandering te laat plaasvind?

Die volgende is die lys van karaktertrekke wat geïdentifiseer is deur die respondente:

- Moet kritiek kan hanteer
- Liefde
- Geduld
- Deursettingsvermoë
- Geloof in dit wat hy doen
- Demokraties

- Diplomaties
- Moet wye visie hê
- Moet bereid wees om aan te pas
- Personeelontwikkeling

**Sintese:** Soos reeds aangetoon in 4.4.2 sal die sukses van die verandering in 'n groot mate afhang van die wyse waarop die agent vir die verandering optree. In die geval was die agent, die skoolhoof en die spesifieke karaktertrekke wat hy openbaar sal bepaal of die verandering glad verloop al dan nie. Alhoewel die respondente sekere karaktertrekke geïdentifiseer het is dit duidelik dat hulle nog steeds nie die omvang van die hoof se invloed besef nie (vergelyk 4.4.2 vir 'n vollediger lys van karaktertrekke).

5.3.4.6 Het die verandering stres meegebring vir die personeel en leerlinge? Indien wel, wat was die simptome?

Slegs in 2 gevalle (skool E en F) is stres gerapporteer en die simptome was bloot 'n onrustigheid voor die verandering.

**Sintese:** Die feit dat daar feitlik geen stres ervaar is tydens die veranderingsproses nie, dui daarop dat die status quo wat **stabiliteit** bied aan die onderwysers en leerlinge (Carnal, 1986:106) so min verander het, dat die uitkoms van die verandering geensins **onseker** was nie (Robbins, 1986:382).

5.3.4.7 Wat moet die skoolhoof in gedagte hou as hy verandering wil inisieer by sy skool?

Daar word 'n aantal faktore in die literatuur geïdentifiseer wat ook 'n invloed het op die veranderingsproses. Hierdie faktore is geleë buite die direkte skoolomgewing, wat dit vir die skoolhoof moeilik maak om beheer daarvoor uit te oefen (vergelyk 4.4.3).

Tabel 5.8 Ander faktore waarvan die hoof moet kennis neem

FAKTORE	SKOOL	A	B	C	D	E	F
Klimaat		x	x	x		x	x
Verskille in die individue		x	x	x			x
Skool as geborge omgewing		x	x			x	x
Verlede		x	x				x
Tempo van implementering			x		x	x	x
Rede vir verandering			x			x	x
Moontlike weerstand			x		x		x
Moontlike misverstande			x				x
Ongelukkigheid onder die personeel			x				x
Ander: Fisiese omgewing		x					
Onderwysers			x				
Behoeftes van leerlinge							
Politieke klimaat				x			
Skoolkultuur							x
							x

**Sintese:** Uit die bogenoemde response het die volgende uitgekristaliseer:

- Solank die klimaat by die skool reg is (opvoedings- en organisasieklimaat) vloei die proses goed.
- Daar moet na die onderwysers en die kinders se behoeftes omgesien word (vergelyk 4.5.1).
- Dat die proses wat plaasvind se tempo (Dalin, 1988:22) beheer moet word om sodoende deurentyd beheer te behou.

- Die apartheidsverlede moet liefers vergeet word en daar moet vorentoe gekyk word.

#### 5.3.4.8 Beskryf hoe u die veranderingsproses hanteer het. Meld hoe die proses verloop het en hoe u dit bestuur het.

Die veranderingsproses soos dit uit die literatuur afgelei is, is saamgevat in 4.5.3. Bogenoemde vraag het ten doel gehad om uit te vind of daar nog iets by die bestaande literatuur gevoeg kon word ten opsigte van die bestuur van verandering vanaf 'n monona 'n multikulturele skool.

Die proses het by al die respondente (uitsluitende F) basies dieselfde verloop en hier volg 'n opsomming van die proses.

1. Die hoof het die visie en die idee word by hom en die beheerliggaam gebore.
2. Die idee word aan die ouers en ander belanghebbendes oorgedra. Dit word bespreek en die reaksie daarop word waargeneem. Op die ouervergadering kan daar dan 'n besluit geneem word om wel voort te gaan, al dan nie.
3. Beplanning van die hele proses word dan gedoen. Een skool (A) meld dat daar eers besluit is om net leerlinge in te neem wat by die sosio-ekonomiese standaarde van die skool inpas.
4. Implementering by al die skole (uitsluitend B) was eers op klein skaal, om sodoende die persone betrokke eers gewoond te maak aan die idee. Die nuwe kinders se eerste skooldag breek aan en soos die probleme in die praktyk opduik, word dit hanteer.

**Sintese:** Die reaksie op die vraag bevestig wat reeds afgelei is uit vorige response naamlik dat daar eers klein begin moet word en daarna, wanneer die mense gewoond is aan die idee, kan daar op groter skaal gewerk word (vergelyk in hierdie verband 4.4.3).

#### 5.3.5 Spesifieke probleme met die verandering

Die probleme wat ondervind is tydens die verandering sowel as daarna gee 'n goeie aanduiding van wat verwag kan word wanneer skole se deure vir die eerste keer

opmaak vir kinders van ander kulture. Die ervaring wat hoofde reeds opgedoen het in dié verband kan baie beteken vir ander hoofde wat vir die eerste keer soortgelyke probleme beleef.

Tabel 5.9 Spesifieke probleme met die verandering

SKOOL	A	B	C	D	E	F
Houdingsprobleme - Personeel - Ouers - Leerlinge		x x	x			x x
Reaksie van gemeenskap	x	x	x			
Fisiese geriewe			x			
Ouerbetrokkenheid	x	x	x	x		
Intreevlakke van leerlinge - Standaard	x		x		x	x
Ouderdom van leerlinge						
Inskakeling by skool						
Sosiale aanpassing	x					
Dissipline						
Skooldrag						
Taal	x	x	x	x	x	x
Skoolfondse				x		
Buitemurse aktiwiteite		x				
Skoolkultuur bv. sportliedjies				x		
Konflik en hantering daarvan						
Personeel			x	x		
Eise wat gestel word (demands)						
Religieuse onderrig						

**Sintese:**

**Ouerbetrokkenheid:** Een respondent (E) het aangedui dat die ouerbetrokkenheid van die swart leerlinge beter is as die van die ander leerlinge terwyl al die ander die teenoorgestelde aangedui het. Volgens skoolhoof (D) wil die ouers van die swart en kleurlingouers niks met die skool te doen hê nie behalwe as daar probleme is en die kind se vorderingsverslag gehaal moet word.

**Akademie se intreevlakke:** Al die respondente was dit eens dat die akademiese intreevlakke van veral die swart leerlinge ver onder die van die blanke leerlinge is, dat dit te verstane is, maar dat dit nie verskoon moet word nie (A). Die hoof moet volgens die respondente voorsiening maak vir aanvullende en remediërende klasse sodat hierdie kinders op dieselfde vlak as die res van hulle klasmaats kan kom.

**Tradisionele gebruike:** Daar word ook daarop gewys deur (A, E, F) dat die swart kinders nie altyd die gebruike van die Westerse kultuur handhaaf nie en dat hulle ook gebruike het wat in die Westerse kultuur onaanvaarbaar is.

**Sosiale aanpassing:** Die sosiale aanpassing van die swart kind in enige ander skool is verbasend goed maar die respondente het genoem dat daar tog groeppvorming bestaan (A, E, F). Hulle waarsku teen die gebruik om leerlinge van een bevolkingsgroep in dieselfde klas te groepeer.

**Dissipline:** Daar word slegs die normale dissiplinêre probleme ondervind en in een geval (D) rapporteer die respondente dat die swart kinders minder dissiplinêre probleme veroorsaak as die ander leerlinge.

**Taal:** 'n Groot probleem wat die respondente genoem het, is die taal. Die swart leerlinge het 'n baie swak kennis van Afrikaans en sien dit nog as die taal van die onderdrukker (F). Met Engels gaan dit heelwat beter maar glad nie goed genoeg nie. Volgens die respondente leer die swart kinders die taal baie vinnig aan en sal die kinders akademies beter vaar sodra hul taalvermoë verbeter. Die kinders wat sedert hulle laerskooldae in privaat skole was (A, E), het egter geen agterstand nie en presteer volgens hulle vermoë.

**Ouderdom:** Respondente A en E sê dat hulle gereeld aansoeke ontvang van leerlinge wat te oud is vir hulle standerd en dat sulke aansoeke dan afgekeur word omdat so 'n kind 'n probleem kan word aangesien hy nie in sy eie portuurgroep val nie.

**Buitemuurse aktiwiteite:** Buitemuurse aktiwiteite word ywerig ondersteun deur die swart leerlinge alhoewel hulle eerder sokker as rugby sal speel en basketbal is ook gewild. Verder word daar aan atletiek deelgeneem en is krieket ook besig om veld te wen.

**Skoolfondse:** Volgens respondent E is die betaling van skoolfondse soms beter by swart leerling as by blanke leerlinge. Dit word toegeskryf aan die feit dat die meer goeie swart ouer kan bekostig om sy kind na die blanke skool te stuur en dus kan die skoolfondse bekostig word.

**Skoolkultuur:** In twee gevalle (A, D) is daar aangedui dat die skool se kultuur 'n geringe verandering ondergaan het maar is daar voorspel dat die skoolkultuur toenemend sal verander namate die kinders van ander kulture toeneem.

**Weerstand:** Sommige van die skole (A, B, D) het deurgeloopt onder felle kritiek van buite tydens die oopstelling daarvan. Dit word toegeskryf aan die stereotipe idees wat daar bestaan oor lede van ander kultuurgroepe.

**Negatiewe houdings:** In geen van die gevalle wat bestudeer is, is daar gerapporteer dat die onderwysers, kinders of ouers negatiewe houdings openbaar het tydens die oopstelling van die skool nie. Die weerstand wat daar was het verminder nadat 'n klein hoeveelheid van die ouers hulle kinders uit die skool verwyder het. Van die respondente het ook genoem dat onderwysers wat negatief was oor die oopstelling van die skool nie anders kon as om in te val by wat gebeur het nie (A, B, E, F). Oor tyd heen het almal gewoon geraak aan die nuwelinge en is dit nou nie meer 'n probleem nie.

**Ander:** Ander praktiese probleme wat voorgekom het by almal is laatkom by die skool, persoonlike netheid en haarreëls. Die respondente het deurgaans beklemtoon dat al die kinders altyd oor dieselfde kam geskeer moet word. Daar mag nooit situa-

sies opduik wat die kinders as diskriminerend ervaar nie. Rassisme, openlik of subtiel, mag onder geen omstandighede geduld word nie.

### 5.3.6 Weerstand teen die verandering (Afdeling E)

#### 5.3.6.1 Was daar weerstand teen die verandering? Indien wel, watter vorm het dit aangeneem?

Weerstand teen verandering het verskillende manifesteringsvorme wat veroorsaak dat dit vir die bestuurder moeilik is om dit te beheer (Zaltman en Duncan, 1977:63). Hoe die weerstand wat in die geval van die verandering vanaf 'n mono- na 'n multikulturele skool ervaar is, hanteer is, kan 'n rigtingwyser wees vir die hoof wat dit in die toekoms kan ervaar.

Waar daar weerstand opgemerk is deur die respondente het dit gespruit uit die feit dat mense gevoel het dat die tempo van die verandering te vinnig is en hulle nie gereed is vir wat voorlê nie (E). Van die ouers kon ook nie saamstem met wat gebeur het nie en hulle kinders is na ander skole toe gestuur (A, B, C, E). Laasgenoemde was egter 'n baie klein minderheid en dit word gering geag deur die respondente.

**Sintese:** Die gedrag van die mense wat weerstand teen die veranderinge geopenbaar het, korreleer met dit wat in die literatuur (Waldorp en Adams, 1988:9) gevind is, naamlik dat daar 'n teenreaksie is wat die individu gebruik om homself mee te beskerm (vergelyk 4.6.3.2). Die redes vir die weerstand blyk onduidelik te wees aangesien die persone wat hulle kinders uit die skool geneem het, nie spesifieke redes verskaf het nie. Baie van die redes soos in die literatuur gevind is (vergelyk 4.6.2) mag ook hier van toepassing wees.

#### 5.3.6.2 Hoe het u die weerstand teen die verandering hanteer?

Soos daar in 4.6.6 aangetoon is, is die bestuur van weerstand teen verandering 'n ingewikkelde proses waarin die hoof die toonaangewende rol moet speel (vergelyk 2.6.6.1). Verder is dit soms nodig dat mense oorreed moet word om hulle houdings te verander (Cronbach, 1977:753).

Die respondente noem dat vrese wat in vergaderings geopper is, bespreek is sodat daar minder onrustigheid voor die verandering te bespeur was. Weerstand is meer uit die omgewing waarin die skool geleë is ontvang, as uit die geleedere van die skool self (A, B, E). Die een skool (B) se geboue is selfs deur 'n bomontploffing verwoes.

Wat betref die bestuur van die weerstand wat ervaar is, het die respondente almal gesê dat hulle geen poging aangewend het om dit te verminder nie. Almal was dit eens dat weerstand, houdings, stereotipering en probleme tyd nodig het om werklik verander te word.

**Sintese:** Wanneer die response op die vorige twee vrae ontleed word, kan daar tot die gevolgtrekking gekom word dat diegene wat weerstand bied teen die verandering vanaf 'n mono- na 'n multikulturele skool, nie die redes vir die verandering verstaan nie. Daarbenewens mag hulle bang wees vir die onbekende toekoms (Coetsee, 1989:49) en het hulle moontlik diepgewortelde waardes (Moerdyk en Fone, 1987:26) wat hulle kan weerhou om die verandering te ondersteun.

Die respondente het geen poging aangewend tot die vermindering van die weerstand nie. Die afleiding word gemaak dat mense oor tyd heen gewoon raak aan die nuwe omstandighede en dat die sosiale leerproses (Baron en Byrne, 1984:129, 148) vinnig plaasvind in die praktyk. Mense kom tot nuwe insigte (Hirschfeld en Downs, 1992:27) omtrent die situasie en dit veroorsaak 'n houdings- en gedragsverandering.

#### 5.3.6.3 Is stereotipe opvattinge onder die personeel en die ouers opgemerk? Hoe het u te werk gegaan om hierdie probleem reg te stel?

Van die respondente (A, B, C, E, F) het die bestaan van stereotipe opvattinge wat bestaan tussen die verskillende rassegroepe erken. Die redes wat aangevoer word vir die stereotipe opvattinge dat die mense bedreig voel aan die begin (C) en dat die verskillende groepe nie die waarheid ken oor mekaar nie (E). Met verloop van tyd begin die mense mekaar se gebruike ken en verstaan (E) en dan gaan hulle oë oop (F).

Respondente (A) en (B) het stereotipe opvattinge verminder deur met beide partye daaroor te praat en inligting te verskaf. Die res het niks daaraan probeer doen nie en

maar net die mense kans gegee om gewoon te raak aan die situasie (vergelyk 4.6.6.2). Mense leer deur ervaring en as daar op klein skaal begin word met die verandering is daar genoeg tyd om gewoon te raak daaraan (B, C, E). Die een respondēt (B) het selfs so ver gegaan as om te sê dat die personeel se lewens- en wêreldbeskouing verander het nadat hulle 'n tyd lank daar gewerk het.

**Sintese:** Bogenoemde inligting korreleer met die bevindinge van Baron en Byrne (1984:181-185) sowel as met Moerdyk en Fone (1988:27) wat aanvoer dat stereotipe opvattinge verdwyn wanneer daar kennis oor die ander partyte ingewin word deur positiewe interaksie.

### 5.3.7 Die bestuur van verandering: Riglyne aan die skoolhoof (Afdeling F)

#### 5.3.7.1 Was daar enige verandering aan die visie, missie, etos, doelstellings, doelwitte en beleid van die skool?

Soos reeds aangedui in 4.5.1 is dit noodsaaklik dat die skool wat rassig integreer van missie moet verander om sodoende doelstellings en doelwitte daar te stel wat vir multikulturele onderwys (soos omskryf in paragraaf 3.3.3) voorsiening maak. Die aanname word gemaak dat indien daar nie aan die missie, en der halwe die doelwitte en doelstellings van die skool verander word nie, daar nie verander kan word na 'n volwaardige multikulturele skool nie.

In gevalle A en C is al die bogenoemde fasette van die skool spesifiek dieselfde gehou aangesien daar gepoog word om die skool se karakter dieselfde te hou. Respondēt C het gemeen dat die visie noodwendig wyer moet word om tot so 'n stap oor te gaan. Daar word geredeneer dat daardie skool 'n sekere produk aanbied en dat die kind wat daarna toe kom daarby moet inval. In ander gevalle het die response daarop gedui dat hierdie fasette gedurig aangepas en uitgebrei moet word na gelang die omstandighede dit vereis.

**Sintese:** Die feit dat sommige skole spesifiek geen aanpassings aan die visie, missie en etos van die skool gemaak het nie, dui daarop dat daar van die begin af geen interaksie was om werklik multikulturele onderwys aan te bied nie. Waar hierdie fasette

deurgaans aangepas word, dui dit daarop dat die beplanning gedoen word na gelang van die situasie wat ontstaan. In so 'n geval is daar nooit 'n definitiewe einddoel nie en word die basiese reël van beplanning (Burkett en Kimbrough, 1990:147) oortree naamlik: beplanning en implementering mag nie gelyktydig plaasvind nie.

#### 5.3.7.2 a. Wie neem die besluite, en

b. op watter wyse word die besluite geneem?

Coetsee (1989:49) noem dat een van die redes vir weerstand teen verandering is dat mense voel dat hulle nie mede-eienaars is van die verandering nie. Hulle moet die geleentheid gegun word om insette te lewer oor die verandering sodat 'n gevoel kan ontstaan dat hulle in beheer is van wat gebeur. 'n Verdere punt van belang is dat die onderwys deurgaans meer gedemokratiseer sal word (vergelyk hoofstuk 3).

Die response wat ontvang is, het hoofsaaklik op die volgende neer gekom. Die besluite word deur die dagbestuur op 'n demokratiese wyse geneem maar die hoof is die leier wat die finale besluit neem. Almal kry geleentheid om 'n inset te lewer en probleme te antisipeer en so word 'n besluit dan uiteindelik geneem as konsensus bereik is.

**Sintese:** Dat die onderwys al hoe meer gedemokratiseer word blyk uit die response wat ontvang is. Alhoewel hierdie feit verblydend is, moet die waarde van die insette van die onderwysers nie oorskat word nie aangesien die hoofde tog die laaste sê het oor elke besluit.

#### 5.3.7.3 Waarvoor moet beplan word?

Om multikulturele onderwys soos omskryf in 3.3.3 te verwesenlik moet daar beplan word vir 'n wye verskeidenheid van aktiwiteite wat die verandering na 'n multikulturele skool sal vergemaklik. Voorbeelde hiervan is:

- multikulturele onderwys kursusse (Banks, 1981:19)
- voorsiening vir kultuurwisseling (De Vries, 1990:67)
- voorsiening in die verskillende behoeftes wat bestaan byvoorbeeld taal- en leerstylbehoefte.

"Moenie golwe maak wat jy nie kan ry nie". Met hierdie woorde het respondent A die belangrikheid van beplanning uitgestip.

Volgens die respondente moet daar beplan word vir:  
 die moontlike behoeftes wat mag ontstaan;  
 hoe om al die personeel te betrek sodat dit 'n spanpoging is;  
 tydskedules om werk af te handel;  
 delegering van take, en  
 fasiliteite vir die groter getal leerlinge.

Respondent B het genoem dat die beplanning nooit ophou nie en dat dit spontaan plaasvind wanneer daar 'n probleem ontstaan. Daar moet ook toegesien word dat almal betrek word waar nodig.

**Sintese:** Bogenoemde inligting bevestig wat Dalin (1978:22) sê naamlik dat verandering 'n proses is met baie fasette wat sistematies afgehandel moet word oor 'n tyd heen. Onvoorsiene probleme is egter 'n faset van die verandering wat nie vooraf beplan kan word nie en dit sal dus hanteer moet word soos dit plaasvind. Daar sal dus van tyd tot tyd aanpassings gemaak moet word aan die oorspronklike beplanning. Die behoeftes waarvoor daar beplan moet word is egter nie gespesifiseer nie en of die beplanning multikulturele onderwys tot gevolg gaan hê, is 'n ope vraag.

#### 5.3.7.4 Wie moet deel wees van die beplanning?

Die respondente het deurgaans aangedui dat al die belanghebbendes deel moet hê aan die beplanning in die sin dat daar vergaderings gehou moet word sodat gedagtes gewissel kan word (vergelyk 5.3.7.2). Die beheerliggaam, hoof en die dagbestuur moet die finale beplanning doen waarna die hoof die besluite neem op advies van die dagbestuur. Daar is ook gerapporteer dat die besluite demokraties geneem moet word in die dagbestuur. Besluite word gewoonlik per brief oorgedra aan die ouers en in 'n vergadering aan die personeel.

### 5.3.7.5 Wat is u mening ten opsigte van deursigtigheid en deelname deur die personeel en leerlinge?

In 3.7.4 is daar tot die gevolgtrekking gekom dat die onderwys al hoe meer demokraties word. Die aanname word gemaak dat al die belanghebbendes sal begin om insette te lewer op alle vlakke (vergelyk 4.5.3).

Die respondente het almal aangedui dat die personeel altyd moet weet wat aangaan ofskoon respondent A aangedui het dat die voorafbeplanning maar liefds in die kantoor moet bly aangesien daar dan nog baie goed is wat kan verander. Die leerlinge kan betrek word maar hulle hoef nie soveel te weet as die onderwysers nie. Respondente B en C het aangedui dat totale deursigtigheid nodig is, terwyl F aanduï dat die leerlinge nie soveel betrek hoef te word as onderwysers nie.

### 5.3.7.6 Op watter wyses word die insette van die belanghebbendes verkry?

Hoe word die besluit oorgedra?

Soos reeds aangedui in 4.5.3 behoort daar dinkskrumme gehou te word sodat al die relevante insette van die belanghebbendes verkry kan word.

Die besluite word volgens die respondente hoofsaaklik op vergaderings bespreek en dan op 'n groter vergadering oorgedra. Die bespreking vind plaas in die vorm van 'n dinkskrum. Die ouers is telkens in kennis gestel deur middel van 'n brief of omsendskrywe. Die personeel is deurgaans op personeelvergaderings ingelig.

### 5.3.7.7 Wie is verantwoordelik vir die uitvoer van die besluit?

Wanneer 4.4.3, wat handel oor al die faktore wat die rolspelers in die veranderingsproses beïnvloed bestudeer word, word daar opgemerk dat die onderwyser wat die verandering in die klas moet laat plaasvind, baie belangrik is. Die meeste van dié faktore is dan ook daarop gemik om dit vir hom maklik te maak om die verandering te implementeer. Verder word daar ook genoem dat die hoof doelgerig moet delegeer (Burkett en Kimrough, 1990:147) sodat die verantwoordelikheid vir die sukses van

die verandering gedeel kan word. Met hierdie vraag wil daar vasgestel word of die hoof werklik die belangrikheid van die gewone onderwyser in die veranderingsproses verstaan.

Volgens die respondente het die gesagstrukture deurgaans onveranderd gebly met die hoof as die inisierder en deurvoerder van die besluit. Die aanspreeklikheid het steeds by die hoof berus om dit deur te voer alhoewel die hele personeel medeverantwoordelik was vir die uitvoer van die besluite.

**Sintese:** Die response op vrae 4 - 8 dui daarop dat hoofde verstaan dat outokratiese bestuurstyle nou plek moet maak vir meer demokratiese bestuurstyle (vergeelyk 3.6). Dat die onderwyser se rol in die veranderingsproses nie onderskat moet word nie blyk uit die woorde van respondent (B) wat die stelling maak dat die onderwysers by haar skool "engele-in-wording" is sonder wie niks tot stand sou gekom het nie.

#### 5.3.7.8 Watter voorbereiding moet gedoen word ten opsigte van personeelopleiding, klimaatskepping en die voorsiening vir die verskillende kulture se gebruike?

Personeelopleiding vir die nuwe situasie blyk belangrik te wees aangesien daar kennis en vaardighede ontbreek by die onderwyser wie tot nou toe slegs by 'n monokulturele skool betrokke was. Daarbenewens moet die onderwyser ook die regte gesindheid hê (Beckman, 1991:180-181). Uit die definisie van multikulturele onderwys soos saamgevat in 3.3.3 spruit dit voort dat daar heelwat voorbereiding gedoen moet word.

Die response het gewissel. Respondent A meen dat onderwysers opgeleid genoeg is om die verandering te hanteer. Die ander respondente het laat blyk dat die personeel voorberei moet word vir die multikulturele situasie deur praatjies aan te bied deur kenners op die gebied, alhoewel daar min aandag aan die aspek gegee is deur hulle. Opleiding aan personeel help met die klimaatskepping en 'n interne groeifase in die onderwyser begin dan reeds nog voor die verandering geïmplementeer word, aldus respondent E. Alhoewel die respondente hierdie voorstelle gemaak het, het hulle erken dat hulle dit afgeskeep het.

**Sintese:** Die afleiding word hier gemaak dat daar nie behoorlike beplanning vooraf gedoen is nie, dat multikulturele onderwys soos omskryf, nie die doel van die

verandering was nie en dat die voorbereiding vir die verandering dus onvoldoende was.

#### 5.3.7.9 Wat behoort die skool en personeel se houding teenoor die verlede te wees?

Uit hoofstuk 2 is dit duidelik dat daar diepgewortelde verskille tussen sekere lede van die bevolking kan wees wat weer tot wrywing kan lei in die skoolsituasie. Dit mag lei tot konflik indien dit nie reg hanteer word nie.

Al die respondente het geantwoord dat die verlede vergeet moet word, dat daar vorentoe gekyk moet word en dat op die goeie gebou moet word. Die wonde van die verlede moet toegelaat word om te heel.

#### 5.3.7.10 Watter spesifieke leidingstake moet die hoof, veral in die oorgangsfase, verrig?

Leidingstake word deur Van der Westhuizen (1990:190) beskryf as verhoudingstigting, leierskap en leidinggewing, motivering en kommunisering.

Die respondente het feitlik almal klem gelê op die hoof wat regverdig moet wees en ook as die vernaamste verhoudingstichter tussen al die belanghebbendes moet optree. Hy moet geestelike leiding verskaf en daardeur die mense help om aan te pas by die nuwe situasie. Buiten dat hy 'n rolmodel moet wees, moet hy daarop ingestel wees om konflik te vermy. Deur gereelde personeelvergaderings te hou bly die mense ingelig en gemotiveerd en word probleme vinnig opgespoor en opgelos. Hy moet toegewyd wees om standarde van sy skool te behou en toesien dat daar ekstra gewerk word met daardie leerlinge wat 'n agterstand het (C).

**Sintese:** Dit blyk uit die response dat die respondente goed onderlê is in die leidingstake. Die feit dat daar gesê is dat die hoof 'n rolmodel moet wees lei daartoe dat hy ook die een moet wees wat die meeste van multikulturele onderwys af weet. Dit blyk ook dat as die personeel gemotiveerd is, sal die veranderingsproses makliker verloop as andersins. Laasgenoemde bevinding korreleer met die bevindinge van Ritchie (1986:97) wat sê dat as mense swak ingelig is oor die redes vir die verandering, hulle ongemotiveerd mag wees en sodoende selfs weerstand teen die verandering mag hê. Konflikhantering is ook genoem as 'n bestuurstak. Waar die

land nou nog in 'n oorgangstadium is, mag hoofde vind dat konflikthantering 'n groot taak mag word in skole waar daar gedwonge integrasie plaasvind.

### 5.3.7.11 Wat is u mening oor hoe besluite oorgedra en uitgevoer behoort te word?

Volgens Aquila en Galovic (1988:52) behoort besluite wat geneem is nie op die ondergeskiktes afgedwing te word nie aangesien dit daartoe lei dat daar geen toewyding by die personeel sal wees nie.

Al die skoolhoofde was dit eens dat geen besluit afgedwing moet word nie. Die skoolhoofde het almal gevoel dat daar eers op kleiner skaal begin moet word en het vertroue in hul personeel gestel. Oorreding is genoem as 'n belangrike metode om personeel te inspireer om besluite uit te voer (F). Deur eers op klein skaal te begin en genoeg tyd vir ontwikkeling te laat, kry die onderwyser kans om te groei. Ware onderwysers ontwikkel in enige situasie (E). Daar moet baie dinkskrumms gehou word sodat almal voel dat hulle idees in ag geneem is (B).

**Sintese:** Bogenoemde inligting onderstreep weer eens die siening dat:

verandering 'n proses is (Dalin, 1978:22);

en op klein skaal begin moet word;

dat onderwysers groei in die nuwe situasie (vergelyk 4.6.6.2);

en dat demokratiese onderwysbestuur uiters belangrik is (vergelyk 3.6 asook 4.5.3 wat handel oor beplanning).

### 5.3.7.12 Is daar enige ander opmerkings wat die proses minder pynlik sal maak vir ander hoofde?

- Respondent (C) meld dat as die onderwysers glo en besef dat die Almagtige God daardeur gedien word, sal daar geen probleme wees nie.
- Al die respondente was dit eens dat die skool normaal moet voortgaan asof daar geen verandering plaasgevind het nie.
- Daar mag nou nie meer toelatingsvereistes gestel word nie maar die hele idee van plasingseksamens moet onder die soeklig kom (A).

- Almal moet te alle tye dieselfde behandeling kry (F).
- Demokratiese onderwysbestuur is noodsaaklik aangesien die onderwyser die sukses bepaal (B).
- Wees verseker dat daar probleme gaan wees, hanteer dit soos dit opduik (E).
- Wees eerlik en opreg in onderhoude met die swart kinders se ouers (E).
- Daar moet 'n proses van kruisbestuiging begin word waar die onderwysers van wit en swart skole met mekaar in aanraking kom en kommunikeer (D).
- Vennootskappe met laerskole kan verseker dat groepe op vroeër ouderdom bymekaar gebring kan word wat dit weer vir die hoërskool makliker sal maak aangesien standarde so sal verhoog (A).

#### 5.4 Samevatting

Dit is duidelik uit die onderhoude wat gevoer is dat die skoolhoofde wat reeds deur die verandering is 'n groot bron van inligting is. Van die sake is instinkties op die regte wyse aangepak en hierdie metodes word onderskryf deur die literatuurstudie.

Dit blyk ook dat veranderinge en die bestuur daarvan 'n nuwe manier van dink en doen vereis en dat dit deur inspanning bereik kan word. Daar is geen klinkklare oplossing nie en baie van die probleme word opgelos soos dit opduik.

Deur kennis te neem van die probleme, metodes en aanbevelings gemaak deur die respondente kan skoolhoofde baie van die slaggate vermy en doeltreffender en met minder struikelblokke by die eindpunt aankom.

## HOOFSTUK 6

### SAMEVATTING, BEVINDINGE EN AANBEVELINGS

#### 6.1 Inleiding

Uit die navorsing wat bespreek is in Hoofstukke 2 tot 5 kan daar verskeie gevolgtrekkings gemaak word. In Hoofstuk 6 volg daar 'n samevatting van dié bevindinge. Uit die bevindinge van die navorsing is daar gevolgtrekkings gemaak wat bespreek is aan die hand van die studiedoelwitte soos bespreek in paragraaf 1.2 . Uit bogenoemde kristaliseer daar 'n aantal aanbevelings wat gedoen is om hoofde van skole wat besig is met die veranderingsproses vanaf 'n mono- na 'n multikulturele skool, te help om dié verandering doeltreffend te bestuur.

#### 6.2 Samevatting

In Hoofstuk 2 is daar aangetoon dat die krisis in die onderwys werklik bestaan en dat die oorsprong daarvan nagespeur kan word in die apartheidsera toe fondse oneweredig versprei is onder die verskillende bevolkingsgroepe in Suid-Afrika. Laasgenoemde beleid het gelei tot ongelyke onderwys wat dele van die bevolking benadeel het. Daar is ook aangedui dat die krisis in die onderwys baie simptome het wat verreikende gevolge vir Suid-Afrika kan inhou indien dit nie aangespreek word nie.

Die politieke gelykberegting wat in 1994 plaasgevind het en die gevolge daarvan is in Hoofstuk 3 uitgespel. Die gevolgtrekking waartoe daar gekom is, is dat daar ingrypende veranderinge in die onderwys van die ou bedeling sal plaasvind. So sal die

tradisionele blanke skool wat voorheen slegs vir die Engelse of Afrikaanse kindvoorsiening gemaak het, nou ook vir kinders van die verskillende bevolkingsgroepe voorsiening moet maak. Ook die skole van die voormalige swart, kleurling en Indiërdepartemente is nou oop vir kinders van ander bevolkingsgroepe. Die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika (200/1993) se hoofstuk oor fundamentele menseregte (Hoofstuk 3) hou verreikende gevolge in vir onderwys. Daarbenevens maak die Witskrif vir Onderwys en Opleiding sy verskyning in Maart 1995 en is dit duidelik dat die toeganklikheid van alle skole vir alle leerlinge in die land 'n prioriteit is van die Heropbou en Ontwikkelings Program van die regering. Al hierdie verwickelinge wat grootliks buite die skoolhoof se beheer val, verg deeglike bestuursvernuw sodat die verandering sonder ontwrigting sal verloop. Daar is in Hoofstuk 3 ook aandag gegee aan die terme multikulturaliteit en multikulturele onderwys. Kulturele pluralisme as onderwysmodel is as die beste model uitgewys vir die nuwe multikulturele skole wat ontstaan.

In Hoofstuk 4 is beskryf hoedat die skoolhoof die verandering behoort te bestuur wanneer die monokulturele skool verander na 'n multikulturele skool. Daar word 'n model saamgestel vir die bestuur van verandering vanaf 'n mono- na 'n multikulturele skool. Die hofoelemente van hierdie model is as volg:

1. Die besef dat verandering noodsaaklik is.
2. Goeie, weldeurdagte beplanning vooraf.
3. Die implementering van die verandering (waarby ingesluit is die vermindering van weerstand).
4. Die stabilisering van die nuwe situasie sodat die **nuwe** die **normale** word.

Weerstand teen verandering kan 'n groot struikelblok wees wanneer nuwe idees geïmplementeer word daarom word daar ook aandag gegee aan die bestuur van weerstand.

In Hoofstuk 5, wat handel oor die navorsing wat gedoen is, word daar 'n aantal afleidings gemaak oor die hoofde se wyse van die bestuur van verandering vanaf 'n mono- na 'n multikulturele skool.

### 6.3 Bevindinge

#### 6.3.1 Bevindinge ten opsigte van navorsingsdoelwit 1

Ten opsigte van navorsingsdoelwit 1 (die historiese aanloop tot die krisis in die onderwys in Suid-Afrika (vergelyk 1.2)) is die volgende bevind:

- Die apartheidsbeleid het in die verlede daartoe gelei dat minder geld per capita aan kinders van nie-blanke onderwysdepartemente bestee is. Dit het swak onderwys toestande tot gevolg gehad wat weer daartoe gelei het dat groot dele van die bevolking agtergebly het wat betref kwaliteit opvoeding (vergelyk 2.1).
- Laasgenoemde gevolg van die apartheidsbeleid het weerstand ontlok by revolusionêre organisasies soos die ANC. Hierdie weerstand manifesteer in protesaksies wat die onderwys vir swartmense feitlik tot stilstand ruk in 1976 (vergelyk 2.2 en 2.3)
- Die weerstandsaksies wat hoofsaaklik by die swart skole plaasgevind het, domp die onderwys nog verder in die krisis wat reeds bestaan het (vergelyk 2.4).

- Die gevolge van die krisis in die onderwys vir swartmense was dat daar 'n swak skoolmilieu ontstaan het, beheer het verbrokkel in skole, professionaliteit van die onderwyskorps het getaan, leerlinge het swakker akademiese prestasie gelewer en ook die skool vroeër verlaat. Laasgenoemde gevolge van die krisis in die onderwys vir swartmense het gelei tot die sosio-ekonomiese insinking van 'n groot deel van die nie-blanke bevolking van die RSA (vergelyk 2.5).
- Om die krisis in die onderwys op te los sal daar verandering moet plaasvind.

### 6.3.2 Bevindinge ten opsigte van navorsingsdoelwit 2

Ten opsigte van navorsingsdoelwit 2 ('n ondersoek na die aard van die verandering in die onderwysstelsel in Suid-Afrika) is die volgende bevind:

- Die na-apartheid Suid-Afrika stel nuwe eise aan die onderwys wanneer die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika (200/1993) gelyke toegang tot onderwys vir al die burgers van die land waarborg. Die rassig-gebonde onderwysstelsel van die verlede verdwyn en voormalige mono-rassige skole neem ook kinders van ander bevolkingsgroepe in (vergelyk 3.2 en 3.4.2).
- In Suid-Afrika het skole voorheen slegs vir een ras voorsiening gemaak (vergelyk 3.3.2) maar in die nuwe bedeling is alle skole oopgestel vir alle rasse en kom die sogenaamde multikulturele skool te voorskyn (vergelyk 3.3.3).
- Die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika (200/1993) het ten doel die gelykberegting van alle burgers in Suid-Afrika en die onderwys word as een van die belangrikste terreine vir verandering aangespreek (vergelyk 3.4).

- Verskeie voorstelle vir verandering in die onderwys in Suid-Afrika is oor jare heen gedoen en dit is duidelik dat die onderwys in die toekoms drasties gaan verander. Een van die eerste veranderings is dié van mono- na multikulturele (soos omskryf) skole (vergelyk 3.5, 3.6 en 3.7).

### 6.3.3 Bevindinge ten opsigte van navorsingsdoelwit 3

Ten opsigte van navorsingsdoelwit 3 (die bestuur van verandering) is die volgende bevindinge gemaak:

- Verandering betrek altyd 'n aantal rolspelers (vergelyk 4.3).
- Daar is verskillende faktore wat 'n invloed het op verandering waarvan verskeie te doen het met die verandering self (vergelyk 4.4.1 en 4.4.3) en ander weer te doen het met die hoof wat as die vernaamste agent vir verandering optree (vergelyk 4.4.2).
- Die veranderingsproses vind plaas aan die hand van verskeie riglyne (vergelyk 4.5.1) en die model vir die bestuur van die verandering het duidelik onderskeibare stappe (vergelyk 4.5.3).
- Weerstand kan verwag word wanneer verandering plaasvind (vergelyk 4.6.2) en dit neem verskillende verskyningsvorme aan (vergelyk 4.6.3).
- Weerstand kan doeltreffend bestuur word deur die gedrag van diegene wat die verandering moet uitvoer, te beïnvloed. Hierdie beïnvloeding van gedrag kan op verskeie maniere plaasvind (vergelyk 4.6.6).

#### 6.3.4 Bevindinge ten opsigte van navorsingsdoelwit 4

Ten opsigte van navorsingsdoelwit 4 (empiriese ondersoek) is die volgende bevind:

- Die hoofde in die ondersoek het nie almal beseft dat daar daadwerklike verandering in die onderwys in Suid-Afrika nodig is om 'n ramp af te weer nie. Derhalwe het hulle in sommige gevalle hulle skole om die verkeerde redes oopgestel vir ander bevolkingsgroepe (vergelyk 5.3.3.1).
- Die skole in die ondersoek het hoofsaaklik vrywillig verander terwyl die meeste skole in 1995 hulle deure oopmaak omdat die nuwe regering hulle verplig het. Hierdie feit het groot invloed op die bestuur van die verandering gehad sowel as die model wat gevolg word ten opsigte van multikulturele onderwys. Vrywillige verandering het ook daartoe gelei dat daar feitlik geen weerstand was wat hanteer moes word nie (vergelyk 5.3.6.1).
- Die skole in die ondersoek bied nie multikulturele onderwys (soos omskryf) aan nie (5.3.3.3).
- Die skole in die ondersoek het min hulp van buite (staatsdepartemente) gekry om die verandering te vergemaklik. Skole wat verander van mono- na multikulturele skole behoort meer hulp te kry (vergelyk 5.3.4.2).
- Die hoofde in die ondersoek was daadwerklike rolspelers in die veranderingsproses met 'n groot invloed op die rigting van die verandering. Demokratiese onderwysbestuur versterk egter die hoof se hande (vergelyk 5.3.4.4).

- Min stres is ervaar tydens die veranderingsproses. Die rede hiervoor is moontlik daarin geleë dat die personeel en kinders nie die koms van kinders uit 'n ander kultuur ervaar het as 'n verandering wat aanpassing vereis nie (vergelyk 5.3.4.6).
  
- Die belangrikste faktore wat die hoof in gedagte moet hou is:
  - a. Die klimaat by die skool moet reg wees.
  - b. Die mense wat deel is van die veranderingsproses is unieke individue met unieke behoeftes.
  - c. Die tempo van die verandering moet stadig wees (vergelyk 5.3.4.7).
  
- Van die belangrikste probleme wat ondervind is, is gebrek aan ouerbetrokkenheid, intreevlakke van nuwe leerlinge en die agterstand in taalvaardigheid van die nuwe leerlinge. Laasgenoemde is aangewys as die heel dringendste probleem om op te los (vergelyk 5.3.4).
  
- Stereotipe opvattinge bestaan wel tussen die verskillende rassegroepe maar dit word verminder deur gesprekvoering (vergelyk 5.3.6.3).
  
- Die visie, missie, etos, doelwitte en doelstellings het min/geen verandering getoon nie (vergelyk 5.3.7.1).
  
- Die onderwys word al hoe meer demokraties (vergelyk 5.3.7.2 - 5.3.7.5).
  
- Die verlede moet liefsvol vergeet word (5.3.7.9).
  
- Al die hoofde in die ondersoek is goed onderlê in bestuursvaardighede (vergelyk 5.3.7.10).

- Daar was baie min beplanning vooraf gedoen met die oog op multikulturele onderwys omdat daar hoofsaaklik besluit is dat die minderheid van die kinders by die meerderheid moes inval wat betref die kultuur en die res van die skoolorganisasie. Die belangrikheid van beplanning is egter deurgaans beklemtoon (vergelyk 5.3.7.10).
- Die keuse van assimilasië bo kulturele pluralisme (vergelyk 3.3.3 en figuur 5.3) as model vir die multikulturele skool hou verreikende implikasies vir die bestuur van verandering in (vergelyk 6.2.1.2).
- Aangesien daar nie werklik vooraf beplan is vir die verandering na 'n multikulturele skool nie (vergelyk 5.3.7.8), word die probleme opgelos soos hulle opduik en kan daar van krisisbestuur gepraat word eerder as van die bestuur van verandering.
- Die skool wat ontstaan nadat rasse-integrasië plaasgevind het, is 'n skool met 'n multi-etniese samestelling, wat in Engels of Afrikaans onderrig verskaf, waar Westerse leerinhoude aangebied word en die ander kulture se kinders hulle identiteit met verloop van tyd verloor (vergelyk 5.3.3.3 teenoor 3.3.3).

Die vraag wat nou ontstaan is die volgende: Is laasgenoemde die doel van multikulturele onderwys?

#### 6.4 Aanbevelings

In 'n poging om 'n model saam te stel vir die bestuur van verandering is verskeie bronne geraadpleeg en is daar 'n model saamgestel soos vervat in 4.5.3. Hierdie model

toon egter gebreke wanneer die werklikheid ondersoek word. Na aanleiding van die navorsing wat gedoen is, is daar aanpassings gemaak aan die model.

#### 6.4.1 'n Model vir die bestuur van verandering soos aangepas vir die verandering vanaf 'n mono- na 'n multikulturele skool.

##### 6.4.1.1 Stap 1: Ontvriësing

- Instandhouding van die bestaande sisteem

#### **Fase 1 Gewaarwording van noodsaaklikheid van verandering**

Hierdie fase is uiters belangrik aangesien geen verandering sal plaasvind indien die uitvoerders van die verandering nie gemotiveerd is om dit te doen nie. Die gewaarwording kan vanuit verskeie bronne afkomstig wees. In die geval van Suid-Afrika is die bronne die verlede en die invloed wat die verlede gehad het op die krisis in die onderwys.

- Die gewaarwording begin by die hoof.
- Die personeel moet ingelig word oor die krisis in die onderwys soos vervat in Hoofstuk 2.
- Die implikasies van die krisis in die onderwys vir Suid-Afrika as geheel moet aan die onderwysers oorgedra word sodat hulle die noodsaaklikheid van vernuwing kan verstaan.

- Die implikasies van die demokratisering van Suid-Afrika soos bespreek in 3.4 moet uitgespel word aan al die belanghebbendes sodat almal sal weet wat hulle posisie, pligte, regte en voorregte is in die nuwe bedeling.
- Die omskrywing van multikulturele onderwys en die doelbewuste strewing om dit te verskaf, moet deur die belanghebbendes onderskryf word. Die noodsaaklikheid van multikulturele onderwys (soos omskryf in 3.3.3) moet onder die aandag van die belanghebbendes gebring word.
- Laasgenoemde word gedoen deur 'n indringende bespreking oor die onderwerp waartydens die volgende bespreek word:
  - Multikulturele onderwys versus multi-rassige onderwys
  - Wat is die doel van multikulturele onderwys?
  - Wat is die voordele van multikulturele onderwys vir die land op die lange duur?
  - Hoe kan almal verryk word deur multikulturele onderwys?

*Gevolgtrekking:* Die belanghebbendes moet tot die volgende gevolgtrekking kom: die verandering wat plaasvind in die onderwys is nie bloot dat skole hulle deure oopmaak vir kinders van ander bevolkingsgroepe nie. Daar moet besef word dat daar 'n hoër doel nagestreef word naamlik die welstand van Suid-Afrika as geheel (vergelyk 2.6). Dit behels dat daar 'n nuwe onderwysbenadering tot stand sal kom, een wat volgens die model van kulturele pluralisme sal werk.

## Fase 2 Aktiewe besluit tot verandering

- **Probleem is reeds geanaliseer.**
  
- **Betrokke partye geïdentifiseer:**
  - Superintendent (in belang van die onderwysdepartement)
  - Hoof
  - Personeel en vakbonde
  - Leerlinge en ouers
  - Gemeenskap as geheel (Vergelyk 4.3 en 5.3.4.2)
  
- **Betrek soveel belanghebbendes as moontlik.**
  
- **Hou dinkskrum.**
  
- **Versamel idees en aanbevelinge van soveel moontlik van die belangegroep (vergeelyk 5.3.7.6, 5.3.7.2, 4.3 en 4.6.6.2).**
  
- **Wees sensitief vir moontlike weerstand.**
  
- **Besluite wat nou geneem word is:**
  - Gaan daar verandering in die skool se missie wees? (vergeelyk 4.5.1 teenoor 5.3.7.1)
  - Wat is die einddoel? (suksesvolle omskakeling na 'n multikulturele skool)
  - Wanneer is die aanvang van prosedures?
  - Wanneer moet dit afgehandel wees?

Op hierdie stadium reeds moet die personeel en ander belanghebbendes ingelig wees oor die verandering wat gaan plaasvind en wanneer dit gaan begin. Mensie het tyd nodig om te begin aanpas en gewoon te raak aan die idee dat daar verander gaan word (vergeelyk 4.5.1, 4.6.3.5 en 5.3.7.3).

### **Fase 3- Beplanning**

Spesifieke strategiese beplanning word nou gedoen deur alle versamelde idees te evalueer en die beses te behou. Evaluasie is gebaseer op die vermindering van ongelukkigheid (vergeelyk 4.4.3) en vermeerdering van positiewe dryfkragte wat verandering gaan vergemaklik.

- Doelwitte en doelstellings wat inpas by die nuwe missie word nou bepaal.

Voorbeelde van die doelstellings is soos volg:

- \* Heropleiding van personeel
- \* Kursusse oor multikulturele onderwys vir die onderwysers
- \* Onderwysers kry veldervaring in swart woonbuurte en skole (vergeelyk 4.6.6.2)
- \* Die versameling van multikulturele leerstof
- \* Die aanpas van die kurrikulum (hier moet kenners op dié gebied genader word)
- \* Aanpassing van skoolaktiwiteite sodat al die kinders op alle terreine geakkommodeer kan word soos byvoorbeeld by sport wat tradisioneel deur een bevolkingsgroep gedoen word (vergeelyk 3.3.4. en tabel 5.9)

- Vennootskappe met laerskole om reeds met 'n multikulturele onderrigprogram te begin sodat dit vir die nuwe leerling maklik sal wees om aan te pas by die hoërskool (vergelyk 5.3.7.12).
- Spesifieke tydskaal vir die afhandeling van doelwitte en doelstellings word bepaal (vergelyk 4.5.1 wat handel oor verandering as 'n prosesverskynsel asook 5.3.7.3).
- Persone verantwoordelik vir die uitvoer van pligte word geïdentifiseer en die take word uitgespel ten opsigte van resultate wat gelewer moet word. Alhoewel die hoof en die dagbestuur, in oorleg met die bestuursliggaam, die meeste van die besluite neem, moet al die belanghebbendes op hierdie stadium reeds voel dat hulle 'n geleentheid gehad het om insette te lewer en dat hulle medewerkers is tot die einddoel waarop daar reeds ooreengekom is (vergelyk 5.3.7.4, 5.3.7.5 en 5.3.7.6).

#### 6.4.1.2 Stap 2: Beweging (Implementering)

- Die verandering word amptelik in werking gestel
- Belanghebbendes word skriftelik in kennis gestel van doelstellings en doelwitte.
- 'n Implementeringsvergadering waarop vrae van die belanghebbendes hanteer kan word, word gehou. Indien daar weerstand is wat nie alreeds hanteer is nie, behoort dit op hierdie vergadering openbaar gemaak te word sodat dit opgelos kan word. Indien die weerstand baie groot is, moet die proses weer herhaal word (vergelyk tabel 4.2 en 5.3.7.6) en deur konsensus moet 'n nuwe strategie ontwerp word wat die weerstand sal neutraliseer. Laasgenoemde moet ten doel hê om die belang-

hebbendes gemotiveerd te hou vir die verandering (vergelyk 4.6.6.2, 5.3.6.2 en Carnall 1985:108).

- Verandering word geïmplementeer deur aan elke persoon in die vergadering te sê presies wat van hom verwag word, wanneer hy iets moet doen en hoe hy dit moet doen (5.3.7.3).
- Indien nodig moet personeel opgelei word vir spesifieke take wat nuut gaan wees vir hulle byvoorbeeld multikulturele lesaanbieding, groepskonflikhantering en gebruike van vreemde kulture (vergelyk 3.3.4 teenoor 5.3.7.8).
- Kommunikasiekanale moet oop wees sodat die onderwyser (wat min kennis het oor die verandering) gereeld, wanneer nodig, by die hoof (wat alles bestudeer het) om hulp kan gaan aanklop. Die hoof moet kontak behou met kenners op die gebied van multikulturele onderwys sodat hy altyd iemand het om te skakel indien daar 'n probleem opduik waarvoor hy nie self antwoorde het nie (vergelyk 4.4.2).

#### 6.4.1.3 Stap 3: Hervriesing (Stabilisering)

- Die algehele situasie in die skool word gestabiliseer en gedurige evaluering vind plaas sodat aanpassings so gou as moontlik gemaak kan word.
- Nuwe gedrag (indien positief) van die personeel word geprys sodat hulle daarmee kan volhou totdat dit deel geword het van hulle persoonlikhede en manier van handeling (vergelyk 4.6.6.2.)

- Wanneer die veranderinge deel geword het van die nuwe kultuur van die skool, is dit gevestig en sal daar moeilik terugbeweeg word na hoe dit voorheen was (vergelyk tabel 4.2).

Volgehoue evaluering en aanpassing (binne perke) is nodig om foute reg te stel en te verseker dat die einddoel suksesvol sal wees (vergelyk tabel 4.2, 5.3.4.7 nommer 4).

#### 6.4.1.4 Grafiese voorstelling van die model vir bestuur van verandering

# MODEL VIR BESTUUR VAN VERANDERING

STAP 1 – ONTVRIESING

STAP 2 – BEWEGING

STAP 3 – HERVRIESING

## STAP 1 – ONTVRIESING

### FASE 1 – GEWAARWORDING VAN NOODSAAKLIKHEID

GEWAARWORDING VAN NOODSAAKLIKHEID ONTSTAAN BY HOOF

BESPREKING

BESPREEK MET PERSONEEL EN TOETS GEVOEL

### FASE 2 – AKTIEWE BESLUIT TOT VERANDERING

BETROKKE PARTYE GEIDENTIFISEER

SUPERINTENDENT  
SKOOLHOOF  
  
PERSONEEL  
VAKBONDE  
  
LEERLINGE  
OUERS  
GEMEENSKAP

HOU DINKSKRUMS

MONITOR WEERSTAND

NEEM 'N BESLUIT

### FASE 3 – BEPLANNING

BEPAAI DOELWITTE EN DOELSTELLINGS

TYDSKALE WORD BEPAAI

VERANTWOORDELIKE PERSONE WORD AANGEWYS

## STAP 2 – BEWEGING

### IMPLEMENTERING

VERANDERING IS IN WERKING GESTEL

BELANGHEBBENDES IS IN KENNIS GESTEL

IMPLEMENTERINGSVERGADERING WORD BELÊ

INDIEN DIE WEERSTAND HOOG IS – HERHAAL STAP 1

PERSONEELOPLEIDING WORD GEDOEN

VOLDOENDE KOMMUNIKASIEKANALE WORD GESKEP

## STAP 3 – HERVRIESING

### STABILISERING

STABILISEER DIE NUWE SISTEEM

EVALUEER OPTREDE EN GEDRAG

STEL REG DEUR TE PRYS (positief) OF AF TE KEUR (negatief)

VESTIG NUWE KULTUUR

PAS AAN SOOS NODIG

DIE NUWE WORD DIE NORMALE

## 6.5 Aanbevelings ten opsigte van verdere navorsingsmoontlikhede

Die navorsing wat onderneem is om die bestuur van verandering vanaf 'n mono- na 'n multikulturele skool te ondersoek het veel meer vrae as antwoorde gelaat. Die volgende is moontlike onderwerpe vir verdere navorsingstudie:

- Die omskakeling van die rasgeïntegreerde skool na 'n multikulturele skool
- Die pro-aktiewe rol van die skoolhoof in die provinsiale onderwysdepartement
- Die vordering van die integrasie van skole in Suid-Afrika
- Houdingverandering onder personeel en kinders van die rasgeïntegreerde skool
- Die invloed van moedertaalonderrig op akademiese prestasie
- 'n Ondersoek na die effektiwiteit van die gedesentraliseerde onderwysdepartemente
- Die manifestasie van weerstand teen verandering waar die skool gedwing is om rassig te integreer
- Die verandering van leerinhoud en die handhawing van onderwysstandaarde in die nuwe onderwysstelsel
- Bestuursopleiding aan skoolhoofde
- Die invloed van religieuse diversiteit in die multikulturele skool
- Die invloed van onderwysvakbonde op die doelbereiking van die skool
- Menseregte en die onderwys

## 6.6 Slotopmerking

Dat daar 'n krisis is in die onderwys in Suid-Afrika en dat daar daadwerklik iets gedoen moet word om te keer dat die onderwys verder verswak, is realiteite waarvan die publiek in Suid-Afrika meer bewus gemaak behoort te word. Die

demokratisering van Suid-Afrika en derhalwe ook van die onderwys het tot gevolg gehad dat mono-rassige onderwys soos wat dit in die apartheidsera bedryf is, verander het na veelrassige onderwys. Hierdie verandering was en is nog steeds baie ingrypend en moet bestuur word sodat daar nog steeds onderwys van gehalte aan die jeug van Suid-Afrika gebied kan word. Die rede hiervoor is om te verseker dat die onderwys, wat die hartslag van enige land is, sal oorleef en selfs sterker aan die ander kant sal uitkom. Die skoolhoof wat gemeoid is met die bestuur van bogenoemde verandering het 'n baie moeilike taak wat vererger word deur die historiese, politiese en sosio-ekonomiese verskille wat daar tussen die verskillende kultuurgroepe bestaan in Suid-Afrika.

Daar moet gewaak word daarteen dat daar slegs verander word ter wille van vernuwing. Verandering (of vernuwing) wat nie verbetering is nie moet liewers nie plaasvind nie aangesien mense diep daardeur geraak kan word. Dit kan lei tot 'n gevoel van futiliteit wat lae moreel tot gevolg kan hê in die onderwyserkorps. Die skoolhoof wat die bestuurder van verandering is moet dus altyd daarop ingestel wees dat verandering met mense te doen het. Verandering wat uit noodsaak plaasvind sal gewoonlik ondersteun word, veral waar dit goedgekeur word deur die mense wat dit moet laat gebeur.

In die lig van die eerste respons wat gelewer is by 5.3.7.12 kan die volgende gesê word: As die ideaal waarna daar gestreef word groter is as die skool, as almal gemotiveerd is om die ideaal te bereik, as die verandering 'n hartsaak geword het, dan sal dit goed gaan en 'n sukses wees.

## BIBLIOGRAFIE

- AFRICAN NATIONAL CONGRESS. 1994. A policy framework for education and training. Draft: For discussion purposes only. Braamfontein. 119 p.
- ANDERSON, B.L. 1993: The stages of systematic change. *Educational leadership*, 15(1):14, Sept.
- ANDERSON, E. 1995. Model C-skole mag geen kind wegwys. *Beeld*: 10, Jan. 1.
- ANON., 1991(a). The work of the Department of Education and Training: some facts and figures: *Educamus*, 37(5): 8, July.
- ANON., 1991(b). Die Staatspresident se verwysings na die onderwys. *Die Unie*, 87(1):241-242. Apr.
- ANON., 1991(c). Baie banke leeg in blanke skole. *Die Burger*:11, Maart. 12.
- ANON., 1992. School crisis. *The Citizen*:6, Feb. 19.
- ANON., 1993. 1993: Begin van 'n nuwe tydvak. *Mondstuk*, 22(247):1, Jan.
- ANON., 1994(a). Skole mag gou nie gekleurdes weier. *Beeld*: 11 Maart. 4.
- ANON., 1994(b). Miljarde nodig vir klasse Swart en bruin skole oorvol, maar wit klaskamers staan leeg. *Beeld*: 17 Maart. 8.
- ANON., 1994(c). Nie net 'n nare droom. *Mondstuk*, 23(260): 2, Feb.
- AQUILA, F.D. & GALOVIC, J. 1988. Encouraging teachers to adopt change. *NASSP Bulletin*, 72(506):50-53. March.
- BANKS, J.A. 1981. *Multi-ethnic education: Theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon.

- BARON, R.A. & BYRNE, D. 1984: *Social psychology: Understanding human interaction*. Boston: Allyn and Bacon, Inc. 685p.
- BECKMANN, J.L. 1991. Relevante onderwysersopleiding vir 'n multikulturele onderwysgemeenskap. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir die opvoedkunde*, 11(4):179-183, Okt.
- BONDESIO, M.J. & DE WITT, J.T. 1990. Personeelbestuur. (In van der Westhuizen, P.C., ed. *Doeltreffende Onderwysbestuur*. Durban: HAUM. p.249-359.)
- BORG, B.R. & GALL, M.D. 1989. *Educational Research*. New York: Longman. 939p.
- BULBRING, E. 1994. State schools will be forced to admit pupils who can't pay. *Sunday Times*: 18 September. 1.
- BULLIVANT, B.M. 1989. Culture: Its Nature and Meaning for Educators. (In Banks, J.A. & Banks, C.A.M., ed. *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Boston: Allyn and Bacon. 337 p.)
- BURGER, P. 1993. Coping with multicultural education: Praatjie gelewer te Onderwysersentrum, Potchefstroom op 18 Mei 1993 (Videokasset in besit van outeur)
- BURKETT, C.W. & KIMBROUGH, R.B. 1990. *The Principleship: Concepts and Practices*. New Jersey: Prentice-Hall.
- CARNALL, C.A. 1986. Managing strategic change: an integrated approach. *Long Range Planning*, 19(6): 105-115. Dec.
- CHETTY, S. 1994. Headmasters fight: Parents who don't care and pupils who run wild. *Sunday Times*: 13 March. 26.
- CHRISTIE, P. 1992. From crisis to transformation: Education in post-apartheid South Africa. *Australian Journal of Education*, 36(1):38-52 April.

- CLAASSEN, J.C. 1989. Multikulturele onderwys: feit en mite. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*, 9(3): 429-433.
- COETSEE, L.D. 1993. A practical model for the management of resistance to change: an analysis of political resistance in South Africa. *International Journal for Public Administration*, 16(11): 1815-1837.
- COETSEE, L.D. 1989. Bestuur van weerstand is onontbeerlik. *Finansies en Tegniek*, 42(18):49.
- CORBETT, D.H., FIRESTONE, W.A. & ROSSMAN, G.B. 1987. *Education and Administration Quarterly*, 23(4): 36-59, Nov.
- CRONBACH, L.J. 1977. *Educational Psychology*. USA : Harcourt Brace Janovich.
- CROSS, M. 1992. Education for a national culture in South-Africa: problems and possibilities. (in Freer, D., ed. *Towards open schools*. Manzini: Macmillan Boleswa. 172-190.
- DALIN, P. 1978. *Limits to educational change*. London: MacMillan Press Ltd.
- DAVIS, K. & NEWSTROM, J.W. 1985. *Human behaviour at work: organizational behaviour*. New York: McGraw-Hill.
- DE BRUIN, W. 1990. Onderwys in die nuwe S.A. fyn bekyk. *Beeld*: 3 April. 11
- DE KLERK, F.W. 1993: Honderdjarige bestaan van die TO. *Mondstuk*, 22(250):1, April.
- DE VRIES, C.G. 1990. Onderwys vir 'n multikulturele Suid-Afrika. *Die Unie*, 64-70, Sept.
- DE VRIES, L.E.R. & SMITH, J.M. 1994. Developing economic awareness and

economic preparedness within the primary school curriculum: Towards multicultural education in South Africa: referaat gelewer by die fakulteit opvoedkunde PU vir CHO se kongres oor multikulturele onderwys gehou op 4-6 Augustus 1994 te Potchefstroom.

DE VILLIERS, E. 1990. *Walking the tightrope: Reflections of a schoolteacher in Soweto*. Parklands: Jonathan Bell.

DE VILLIERS, P.D. 1989. Resistance to renewal in education - a normal reaction. *Educamus*, 35(5): 9-11, May.

DE WET, J.J., DE K MONTEITH, J.L., STEYN, H.S., VENTER, P.A. 1981. *Navorsingsmetodes in die opvoedkunde*. Durban: Butterworths. 348p.

DHLAMINI, Z. 1993. *Multicultural education: Lesing gelewer te onderwysersentrum, Potchefstroom, 16 Augustus 1993*. (Videokasset in besit van die outeur)

DU TOIT, J.B., STEYN, A.F. & COLIN, M. 1981. *Afwykende Gedrag*. Goodwood : Nasionale boekdrukkery. 181 p.

DYER, J. 1984. Deterrents to change. *Education Canada*, 24(1):29-33, Spr.

ESTERHUIZE, W. 1992. Regstellende aksie (2): *Finansies en Tegniek*:18-19, Mei,8.

EVANS, G. 1991. Die Nuwe Suid-Afrika : soos gesien uit Khutsong. *Die Suid-Afrikaan*, 33: 20-22. Apr.

FINDLAY, Anne & FINDLAY, Allan. 1987. *Population and development in the third world*. New York: Methuen & Co. 83p.

GLICKMAN, C.D. 1987. Unlocking school reform: uncertainty as a condition of professionalism. *Phi Delta Kappan*, 69(2):120-122. Oct.

GOODEY J.S. 1990. *Multikulturele onderwys: Ideaal en werklikheid*. Pretoria : UNISA. (Proefskrif - D.Ed) 313 p.

GROVÉ: sien van Ryneveld Grové

GUINNESS, A.E., *ed.* 1990. ABC'S of the human mind. New York: The Reader's Digest Association. 336p.

HARTSHORNE, K. 1992 Crisis and Challenge: Black education 1910-1990. Cape Town : Oxford University Press. 394 p.

HENSON, K.T. 1987. Strategies for overcoming barriers to educational change. *NASSP Bulletin*, 71(497):125-127.March.

INTERFUND. 1994. An INTERFUND Briefing on Education and Training in South Africa in 1993. Braamfontein. 76 p.

JWAIDEH, A.R. 1984. The principal as a Facilitator of change. *Educational horizons*, 63(1):9-15.

KAHN, R.L. 1982. Conclusion: Critical Themes in the Study of Change. In Goodman, P.S. 1982. Change in organizations. San Francisco: Jossey-Bass

KNOOP, R. 1987. Bringing about change. *Education Canada*, 27(1): 14-36.

KOTTER, J.P. & SCHLESINGER, L.A. 1979. Choosing strategies for change. *Harvard Business Review*, 57(2); 106-114.

LAWRENCE, P.R. 1969. How to deal with resistance to change. *Harvard Business Review*, 47(1): 4-12, 166-177.

LEVIN, R. 1991. People's Education and the Politics of Negotiations in South Africa. *Perspectives in Education*, 12(2):1-18.

LEWIN, K. 1969. Principles of topological Psychology. New York : Johnson Reprint Corp.

- LUNENBURG , F. & ORNSTEIN, A.C. 1991. Educational administration: concepts and practices. Belmont, Ca: Wadsworth.
- LUTHULI, P.C. 1985 What ought to be in Black education. Durban: Butterworths. 92p.
- LYNCH, J. 1986. Multicultural Education: Principles and Practice. London : Routledge & Kegan Paul. 230 p.
- MARGOLIS, H. 1991. Understanding, Facing resistance to Change. *NASSP Bulletin*, 15(537):1-8 Oct.
- MASEKO, J. 1993. What the ANC is calling for. *Mayibuye*, 4(3):25,27, Apr.
- MILES, M.B., SAXL, E.R. & LIEBERMAN, A. 1988. What skills do educational 'change agents' need? An empirical view. *Curriculum Inquiry*, 18(2):157-193.
- MOERDYK, A.P. & FONE, J.P. 1988. Resistance to change - its origins and management Part 1 - Why change is resisted. *IPB Journal*, 6(8):14 - 17. Feb.
- MOERDYK, A.P. & FONE, J.P. 1988. Resistance to change - its origins and management Part 2 - implementing a change process. *IPB Journal*, 6(9):26 - 30. Feb.
- MORRIS, G.B. & MURGATROYD, S. 1986. Management for diverse futures: The task of school management in an uncertain future. *School organization*, 6(2):277-285.
- MURPHY, J.T. 1992. Apartheid's legacy to black children: *Phi Delta Kappan*, 73(5):367-374, Jan.
- NIETO, S. 1992. Affirming Diversity. New York : Longman. 335 p.
- NOBLIT, G.W. & JOHNSTONE, B. 1982. The school principal and school desegregation. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas Publisher. 294p.

- NORRIS, C.J. 1986. Administrative brain dominance styles. (Paper delivered at annual meeting of Southern regional Council for Educational Administration - Atlanta, GA, November 9 - 11, 1986).
- PAULO, N. 1989. Principals and school improvement: sixteen success stories. *NASSP Bulletin*, 73(517):71-77.
- PELZER, A.N. 1966. Verwoerd aan die woord: Toesprake 1948-1966. Johannesburg: Afrikaanse Pers Boekhandel. 685p.
- PIETERSE, J. 1991. Riglyne vir die hoof van 'n multikulturele skool. Johannesburg : Randse Afrikaanse Universiteit. (Verhandeling - M ED)
- PLANT, R. 1991. Managing Change and Making It Stick. London: Harper Collins Publishers. 149p.
- PORRAS, J.I. 1987. Stream Analysis - A Powerful Way to Diagnose and Manage Change. USA: Addison-Wesley Publishing Company. 163p.
- PRETORIUS, W. 1994. Een skoolmodel moet kom, sê LUR. *Beeld* :2, Jun. 11.
- QUAIL, D.L. 1992. Multicultural Education: Challenges for Educational Management. Pretoria. (Verhandeling (M.Ed.) - UNISA) (Mikrofiche.)
- RGN  
kyk  
RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING.
- RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING. 1981. Onderwysvoorsiening in die RSA: verslag van die hoofkomitee van die RGN-onderzoek na die Onderwys. Pretoria. 223 p. (Onderzoek na die onderwys, nr. 1.) (Voorsitter: J.P. de Lange.)
- RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING. 1989. Comparative Education Statistics: Part 2. Black Education: 1960-1983. 331 p. Bezuidenhout, J.J.

- REDMON, T. 1982. Policy and academic innovation: an old vehicle with a new passenger. *College Board Review*, 124: 19-22.
- RITCHIE, J.B. 1986. Management strategies for curriculum change. *Journal of Dental Education*, 50(2):97-101.
- ROBBINS, S.P. 1986. *Organizational Behaviour*. Englewood Cliffs N.J.: Prentice-Hall. 554 p.
- ROSSOW, L.F. 1990. The principleship: dimensions in instructional leadership. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- SCHEIN, E.H. 1985. Organizational realities: the politics of change. *Training and Development Journal*, 39(2): 37-41. Feb.
- SEGAL, S. 1990. Affirmative action: What's behind the special funds to redress the social backlogs: *Finance week*, 44(12):20-22, Maart.
- SLEETER, C.E. 1994. Reflections on my use of multicultural and critical pedagogy when students are white: referaat gelewer by die fakulteit opvoedkunde PU vir CHO se kongres oor multikulturele onderwys gehou op 4-6 Augustus 1994 te Potchefstroom.
- SLEETER, C.E. & NEW, C.A. 1994. Preservice teachers' perspectives of diverse children: implications for teacher education: referaat gelewer by die fakulteit opvoedkunde PU vir CHO se kongres oor multikulturele onderwys gehou op 4-6 Augustus 1994 te Potchefstroom.
- SMIDT, A. 1994. Onderwys bly 'n gemors. *Finansies en Tegniek*: 39, Jan 21
- SMIT, P.C. 1988. Vergelyking van posvraelyste, onderhoudskedules en groepraelyste. (In RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING. 1988. Inleiding tot opnamemetodologie. Pretoria.)
- SQUELCH, J. 1993. Towards a multicultural approach to education in South Africa. (In Le Roux, J., ed. *The black Child in crisis*. Pretoria, van Schaik. p. 171-199.)

SQUELCH, J. 1994. The multicultural classroom: problems and future challenges: referaat gelewer by die fakulteit opvoedkunde PU vir CHO se kongres oor multikulturele onderwys gehou op 4-6 Augustus 1994 te Potchefstroom.

STEYN, H.J. 1991. Struktuur van die onderwysstelsel. Potchefstroom: Dept. Sentrale Publikasies. 97 p.

STEYN, H.J., & VAN DER WESTHUIZEN, P.C. Apartheid: scapegoat for every wrong in South African education. *South African Journal of Education*, 13(1):35-39.

SUID-AFRIKA (Republiek). 1953. Wet op Bantoe Onderwys, no. 47 van 1953. Pretoria: Staatsdrukker.

SUID-AFRIKA (Republiek). 1993. Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika, no. 200 van 1993. Pretoria: Staatsdrukker.

SUID-AFRIKA (Republiek). 1993. Die wet op arbeidsverhoudinge in die onderwys, no. 146 van 1993. Pretoria: Staatsdrukker.

SUID-AFRIKA (Republiek). 1994. Konsep Witskrif vir Onderwys en Opleiding, no. 1030 van 1994. Pretoria: Staatsdrukker.

SWART, C.F. & LAMONT, A.M. 1984. Die Stad. Johannesburg: McGraw-Hill. 269 p.

TANCRED, E. 1994. S A P bewaak skoolseun. *Beeld* : 1, Feb. 10.

TAYLOR, C.A. 1987. Onderwysverandering. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 27(3): 157-182.

TOD

KYK

TRANSVAAL. Onderwysdepartement.

TRANSVAAL. Onderwysdepartement. 1994. Omsendminuut 52 van 1994: Implikasies van die nuwe Grondwet vir Onderwysinrigtings.

- VAN DER HORST, H. 1994. Optimizing teacher training for the multicultural classroom. (Referaat gelewer op 5 Augustus 1994 as deel van die konferensie oor multikulturele onderwys by die PU vir CHO). Potchefstroom. 12p.
- VAN DER MERWE, M. 1994(a). Dit sal model C-skole oorreed - ANC. Beeld: Jan. 26.
- VAN DER MERWE, M. 1994(b). Wit skole moet hulle taalbeleid heroorweeg. Beeld: 2, Junie. 22.
- VAN DER MERWE, M. 1994(c). Sowetodag 'moet leerkuultuur inlui'. Beeld: 4, Junie. 14.
- VAN DER MERWE, M. 1994(d). 'n Enkele skoolmodel gekritiseer. Beeld: Junie. 13.
- VAN DER MERWE, M. 1994(e). Verhoudinge moet opgebou word. Beeld: 17, Junie. 22.
- VAN DER WALT, J.L. & POSTMA, W. 1987. Strominge in die opvoedingsteorie. Kaapstad : Owen Burgess. 258 p.
- VAN DER WATEREN, H. 1979. Kultuur: kled van die mens. Goodwood, Kaap: Nasionale boekdrukkery. 159 p.
- VAN DER WESTHUIZEN, P.C. 1990. Doeltreffende Onderwysbestuur. Pretoria: HAUM Tersier.
- VAN DER WESTHUIZEN, P.C. & THERON, A.M.C. 1992. Bestuur van weerstand teen verandering in die onderwys. *South African Journal of Education*, 13(2):93-99.
- VAN DER WESTHUIZEN, P.C. 1992. Faktore wat 'n rol speel by weerstand teen verandering in die onderwys. *South African Journal of Education*, 13(2):87-93.

VAN RYNEVELD GROVÉ, H. 1992. The problem of differentiation in the context of multicultural education. Port Elizabeth : University of Port Elizabeth. (Proefskrif - D. Ed)

VAN SCHALKWYK, O.J. 1988. Die onderwysstelsel. Teorie en praktyk. Pretoria: Alkanto Uitgewers.

VON HIRSCHFELD, S. & DOWNS, S. 1992. Change through understanding. *People dynamics*, May.

WALDROP, P.B., & ADAMS, T.M. 1988. Overcoming resistance to the Use of Instructional Computing in Higher Education. ERIC-document: ED 294 656.

ZALTMAN, G. & DUNCAN, R. 1977. Strategies for planned change. New York: Wiley.

ZANDER, A. 1961. Resistance to change - its analysis and prevention. In: Bennis, W.G., Benne, K.D. & Chin, R. (eds). The Planning of change. New York: Holt, Rinehart & Winston.

# VRAELYS VIR M.ED SKRIPSIE ONDERHOUDSKEDULE

**Navorsers:** A D de Beer

**Titel:** Die bestuur van verandering vanaf 'n mono- na 'n multikulturele skool

## A. ALGEMENE INLIGTING

1. Watter model volg u skool?

Model	A	Spesifiseer _____
	B	
	C	
	D	
Ander		

2. Hoeveel leerlinge is daar in u skool?  
\_\_\_\_\_

3. Wat is die samestelling van kultuurgroepe in u skool?

Blank	Afrikaans _____	Engels _____
Swart	_____	Tswana _____
		Xhosa _____
		Sotho _____
		Zulu _____
		Ander _____
		_____

Kleurling \_\_\_\_\_

Indiër \_\_\_\_\_

Ander \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. Wat is die samestelling t.o.v. geloof en Kerk?

Protestants	_____
Katoliek	_____
Oosters	_____
Ander	_____
	_____
	_____

5. Het u skool 'n koshuis? \_\_\_\_\_  
Hoeveel leerlinge bly daar? \_\_\_\_\_

6. Hoe sou u die sosio ekonomiese omstandighede van die leerlinge van u skool beskryf?

Welgesteld \_\_\_\_\_

Hoë middelklas \_\_\_\_\_

Lae middelklas \_\_\_\_\_

Arm \_\_\_\_\_

Behoeftig \_\_\_\_\_

7. Watter taal is dominant in die skool?

Afrikaans	
Engels	
Swart taal	
Ander	

Spesifiseer \_\_\_\_\_

Spesifiseer \_\_\_\_\_

---

## B. AANLOOP TOT DIE VERANDERING IN DIE ONDERWYS IN SUID-AFRIKA

1. Wat is u mening oor die sogenaamde *krisis* in die onderwys?

---

---

---

---

2. Wat is volgens u die oplossing vir die *krisis*?

---

---

---

---

3. Stem u saam dat daar verandering in die onderwys moet plaasvind?

---

4. Beskou u, u skool as 'n multikulturele skool? Indien JA, meld hoekom.

---

---

---

---

---

5. Beskou u die onderrig wat plaasvind in u skool as multikulturele onderrig? Indien wel, watter model beoefen u by u skool?

1. Assimilasie \_\_\_\_\_

*Minderheid verloor kultuur, word opgeneem in die van die meerderheid.*

2. Amalgamasie \_\_\_\_\_

*Nuwe kultuur word gevorm wanneer die gemeenskap saamsmelt en afsonderlike identiteite verloor word.*

3. Strukturele pluralisme (of seperatisme) \_\_\_\_\_

*Verskillende kulture ontwikkel afsonderlik van mekaar  
- geen gemeenskaplikheid word verkry nie.*

4. Kulturele pluralisme \_\_\_\_\_

*Identiteit van alle kulture binne die gemeenskap word  
behou terwyl gemeenskaplikhede ewe sterk behou en  
ontwikkel word.*

### C. AARD VAN VERANDERING IN DIE SKOOL

1. Het daar binne die afgelope 5 jaar verandering plaas gevind in die skool?

JA
NEE

2. Beskryf die verandering(e) wat plaasgevind het.

---

---

---

---

---

3. Wie was die rolspelers in die veranderingsproses?

- a. Nasionale Onderwysdepartement
- b. Provinsiale Onderwysdepartement
- c. Bestaande blanke skole
- d. Bestaande swart kleurling en Indiër skole
- e. Superintendent, vaksuperintendent, vakadviseurs
- f. Kinders
- g. Ouers
- h. Onderwysvakbonde, studentevekabonde
- h. Skoolhoof
- i. Ander

---

---

4. Wat was die bepalende faktore (determinante) van die verandering?

- a. Politiek van die dag ( Politieke veranderinge, nuwe wetsontwerpe)
- b. Inhoud van die verandering ( Omwenteling in die onderwys: Aparte departemente vir die verskillende bevolkingsgroepe verval en nie-rassige streeksdepartemente wprd ingstel)
- c. Ander \_\_\_\_\_

5. Sou u sê dat u die vernaamste agent vir die verandering was? \_\_\_\_\_

6. Oor watter karaktertrekke moet die hoof beskik om verandering te laat plaasvind?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7. Het die verandering stres meegebring vir die personeel en kinders?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8. Wat was die simptome van die stres?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9. Wat moet die skoolhoof in gedagte hou wanneer hy verandering wil inisieër by sy skool?

- a. Klimaat ( Organisasie klimaat en opvoedings klimaat)
  - b. Verskille in die individue (Persoonlikheids en filosofiese verskille in die leerlinge en die onderwysers)
  - c. Skool as geborge omgewing
  - d. Verlede
  - e. Tempo van implementering
  - f. Rede vir die verandering
  - g. Moontlike weerstand
  - h. Moontlike misverstande
  - i. Ongelukkigheid onder die personeel
  - j. Ander \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

10. Beskryf hoe u die veranderingsproses hanteer het. Meld hoe die proses verloop het en hoe u dit bestuur het.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## PROBLEME BY DIE VERANDERING

ingsprobleme	
rsoneel ers erlinge	
sie van enskap	
ese geriewe	
rbetrokkenheid	
reevlakke van rlinge tandaarde	
erdom van erlinge	
skakeling by skool	
siale aanpassing	
ssipline	
ooldrag	
al	
oolfondse	
itemurse tiwiteite	
oolkultuur . sportliedjies studentebeweging	
nflik en hantering arvan	
rsoneel	

se wat gestel word emands)	
ligieuse onderrig	
der	

## E. WEERSTAND TEEN DIE VERANDERING

1. Was daar weerstand teen die verandering? Indien wel, watter vorm het dit aangeneem?

Skok: \_\_\_\_\_

Teenreaksie: \_\_\_\_\_

Agressie-openlik: \_\_\_\_\_

Agressie-onopsigtelik: \_\_\_\_\_

Beskermende gedrag: \_\_\_\_\_

Groeperinge: \_\_\_\_\_

Onrustigheid: \_\_\_\_\_

2. Hoe het u die weerstand teen die verandering hanteer?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. Volgens die literatuur is stereotipe opvattinge van een ras teenoor 'n ander ras een van die vernaamste faktore waarom mense van verskillende rasse nie met mekaar oor die weg kan kom nie. Is daar by u skool gedrag opgemerk wat verband hou met die stereotipe opvattinge wat verskillende rasse van mekaar het?

Verduidelik: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. Hoe het u hierdie probleem reggestel?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## F. DIE BESTUUR VAN VERANDERING: RIGLYNE AAN DIE SKOOLHOOF

1. a. Is daar verandering aangebring ten opsigte van die volgende fasette rakende u skool? Indien wel dui aan hoe dat u skool verander het.

Visie: \_\_\_\_\_

Missie: \_\_\_\_\_

Etos: \_\_\_\_\_

Doelstelling: \_\_\_\_\_

Doelwitte: \_\_\_\_\_

Beleid: \_\_\_\_\_

2. a) Wie neem die besluite en  
b) Op watter wyse word daar 'n besluit geneem? (Deelname, konsensus, meerderheid, onderhandeling)

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. Waarvoor moet beplan word? (delegering van take, tydske-  
dules, soort aktiwiteite, watter middele, koördinerings-  
van aktiwiteite, ens.)

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. Wie moet deel wees van die beplanning?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. Wat is u mening t.o.v. deursigtigheid en deelname deur

a. personeel \_\_\_\_\_

b. leerlinge? \_\_\_\_\_

6. Op watter wyse word die insette van die belanghebbendes verkry? (bv. vergaderings/stemming/onderhoude ens)

---

---

---

---

---

7. Hoe word die besluit oorgedra?

---

---

a. Wie kommunikeer met wie en oor wat?

---

---

8. Wie is verantwoordelik vir die uitvoer van die besluit?  
Wie doen wat?

a. Aanspreeklikheid

b. Gesag: Is die gesagstruktuur aangepas?

c. Verantwoordelikheid

---

---

---

9. Watter voorbereiding moet gedoen word t.o.v personeelopleiding, klimaatskepping, voorsiening vir verskillende kulture se gebruike?

---

---

10. Wat behoort die skool en personeel se houding teenoor die verlede te wees? (Ignoreer, versoenend, verwerpend)

---

---

11. Watter persone/instansies het 'n besondere rol en bydrae gelewer tot die verandering? (bv. universiteite, kenners van kulture, owerhede)

---

---

---

---

12. Watter spesifieke leidingstake moet die hoof, veral in die oorgangsfase, verrig?

---

---

---

---

13. Besluite wat verandering tot gevolg het word dikwels nie maklik aanvaar nie. Wat is u mening oor hoe besluite oorgedra en uitgevoer behoort te word?

a. Dwing besluite af

---

---

b. Gee personeel kans om oor 'n tyd heen te ontwikkel in die nuwe situasie

---

---

---

c. Ander metodes

---

14. Enige ander opmerkings wat die proses minder pynlik sal maak vir ander skoolhoofde?

---

---

---

---

---