

# **DIE BESTUUR VAN WEERSTAND TEEN VERANDERING DEUR DIE SKOOLHOOF**

**Amanda van Huyssteen, B.Mus.Ed., B.Ed.**

**Verhandeling voorgelê vir die graad Magister Educationis in Onderwysbestuur  
in die Nagraadse Skool vir Opvoedkunde aan die Potchefstroomse  
Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys**

**Studieleier: Prof. P.C. van der Westhuizen**

**Potchefstroom**

**2000**

# **DIE BESTUUR VAN WEERSTAND TEEN VERANDERING DEUR DIE SKOOLHOOF**

**Amanda van Huyssteen**

Geldelike bystand gelewer deur die Sentrum vir Wetenskapontwikkeling (RGN, Suid-Afrika) vir hierdie navorsing word hiermee erken. Menings uitgespreek en gevolgtrekkings waartoe geraak is, is dié van die outeur en moet nie noodwendig aan die Sentrum vir Wetenskapontwikkeling toegeskryf word nie.

## DANKBETUIGINGS

**Aan die Soewereine, Almagtige, Drie-enige God alleen kom toe al my dank, eer en lof, want Hy is waardig!**

Hiermee wil ek my opregte dank teenoor die volgende persone en instansies betuig:

- Professor P.C. van der Westhuizen vir sy bekwame leiding, geduld en ondersteuning tydens die skryf van hierdie verhandeling.
- My eggenoot, Johan, wat my deur dik en dun bygestaan en gehelp het en sonder wie se bemoediging die voltooiing van hierdie werkstuk nie moontlik sou wees nie.
- My vriendin, Maryna, vir al haar hulp, ondersteuning en opofferings – veral in die finale stadiums van voltooiing.
- Al die vriende en familielede wat deurentyd moed ingespraak het en my gemotiveer het om deur te druk.
- Mev. Lina de Bruyn vir al haar moeite met die keurige tegniese versorging.
- Mev. Cecilia van der Walt vir die kundige wyse waarop sy die taalversorging gedoen het.
- Me. Spook Brönn vir die vertaling en taalversorging van die *summary*.
- Die personeel van die Ferdinand Postma Biblioteek vir hulle voortgesette vriendelike hulp.

---

---

## OPSOMMING

---

---

Daar is van die volgende trefwoorde gebruik gemaak: *weerstand (resistance)*, *verandering (change)*, *vernuwing (renewal)*, *konflik (conflict)*, *veranderingsbestuur (change management)*, *weerstandsbestuur (resistance management)*, *herstruktureering (restructuring)*.

Die bestuur van weerstand teen verandering deur skoolhoofde van sekondêre skole in die Noordwes Provinsie is in hierdie studie ondersoek. Verandering vind voortdurend op alle vlakke van 'n snel-ontwikkelende samelewing plaas, en weerstand is onlosmaaklik deel van hierdie proses. Aangesien die skool in die sentrum van 'n ontwikkelende samelewing staan, moet die skoolhoof as onderwysbestuurder kennis dra van vaardighede wat hom in staat sal stel om die bestuur van weerstand teen verandering effektief toe te pas. Voorbeelde van grootskaalse verandering wat die afgelope vyf jaar in die onderwys plaasgevind het, is die implementering van Kurrikulum 2005 asook die transformasie en integrasie wat in die vorige Model C-skole plaasgevind het.

Die doel met hierdie navorsing het om die volgende probleemvrae gewentel:

Wat is die aard van weerstand teen verandering?

Wat behels die bestuur van weerstand teen verandering?

In watter mate bestuur skoolhoofde weerstand teen verandering en op watter wyse?

Eerstens is 'n literatuurstudie onderneem oor die aard van weerstand teen verandering sowel as oor metodes en modelle waarvolgens weerstand teen verandering bestuur kan word. Bevindinge uit die literatuurstudie dui daarop dat daar 'n aantal aspekte van weerstand teen verandering voorkom wat 'n bepalende rol in die bestuur van weerstand teen verandering speel. Hierdie aspekte sluit in

faktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering, tipes weerstand teen verandering, verskyningsvorme van weerstand teen verandering en reaksiefases van weerstand teen verandering. Die wyse waarop weerstand teen verandering bestuur word, word beïnvloed deur onder andere faktore wat aandui of die skool gereed is vir verandering, riglyne vir die bestuur van weerstand teen verandering, tegnieke wat aangewend kan word in die bestuur van weerstand teen verandering asook bestaande modelle wat met sukses gebruik kan word om die bestuursproses van weerstand teen verandering te vergemaklik.

Tweedens is 'n empiriese ondersoek geloods na die mate waarin skoolhoofde weerstand teen verandering bestuur en op watter wyse. Vir hierdie doel is gebruik gemaak van 'n gestruktureerde vraelys sowel as van 'n semigestruktureerde onderhoudskedule. Bevindinge uit die empiriese ondersoek dui daarop dat skoolhoofde oor die algemeen die bestuur van weerstand teen verandering beter hanteer as wat aanvanklik vermoed is, alhoewel min oor genoegsame tersaaklike kennis beskik om as spesialiste op die gebied beskou te word.

Aanbevelings op grond van hierdie studie behels die insluit van 'n module in onderwysbestuurskursusse wat van spesifieke toepassing is op verandering, weerstand teen verandering en veral die bestuur van weerstand teen verandering met die oog op die beter toerusting van onderwysbestuurders; die ontwikkeling van 'n verfynde model vir die bestuur van weerstand teen verandering binne skole asook verdere navorsing oor sodanige bestuursmodel(le) om vas te stel wat die praktiese toepasbaarheid of praktykrelevansie daarvan is.

---

---

## SUMMMARY

---

---

The following key words were used: *resistance, change, renewal, conflict, change management, resistance management, restructuring.*

The management of resistance to change by school principals of secondary schools in the North-West Province was investigated in this study. Changes are continually occurring on all levels of a rapidly developing society, and resistance is an inseparable part of this process. Since the school stands in the center of the developing community, the school principal, as education manager, should have a firm knowledge of skills which will enable him to efficiently implement the management of resistance to change. Examples of large-scale changes that occurred in education during the past five years are the implementation of Curriculum 2005 and the transformation of Model C schools.

The aim of this research centered on the following problems:

What is the nature of resistance to change?

What does the management of resistance to change encompass?

To what extent and in which way do school principals manage resistance to change?

Firstly a literature study was undertaken to ascertain the nature of resistance to change, as well as methods and models according to which resistance to change can be managed. Findings from the literature study points to a number of aspects of resistance to change which plays a decisive role in the management of change. These include factors giving rise to resistance to change, types of resistance to change, manifestations of resistance to change and reaction phases of resistance to change. The way in which resistance to change is managed is influenced by, among others, factors indicating whether or not the school is ready for change,

techniques which can be employed in the management of resistance to change, and also existing models which can be used successfully to facilitate the management process of resistance to change.

*Secondly an empirical investigation was undertaken to investigate the degree and way in which school principals manage resistance to change. For this purpose a structured questionnaire as well as a semi-structured interview schedule was used. Findings from the empirical interview revealed that in general school principals handled the management of resistance to change better than what was initially surmised, although few of them had enough relevant knowledge to be considered specialists in this field.*

Recommendations ensuing from this study comprise the inclusion of a module in educational management courses specifically aimed at change, resistance to change and especially the management of resistance to change with the view to better equip education managers, the development of a refined model for the management of resistance to change in schools, and also further research into such management model(s) to ascertain the practical application or its relevance in practice.

---

## INHOUDSOPGAWE

---

OPSOMMING .....	i
SUMMMARY .....	iii
LYS VAN TABELLE .....	x
LYS VAN FIGURE .....	xi
HOOFSTUK 1: ORIËTERING .....	1
1.1 INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING .....	1
1.2 NAVORSINGSDOELSTELLINGS .....	3
1.3 NAVORSINGSMETODE .....	3
1.3.1 Literatuurstudie .....	3
1.3.2 Empiriese ondersoek .....	3
1.3.2.1 Populasie .....	3
1.3.2.2 Vraelys .....	3
1.3.2.3 Onderhoude .....	4
1.3.2.4 Statistiese tegniek .....	4
1.4 HOOFSTUKINDELING .....	4
HOOFSTUK 2: DIE AARD VAN WEERSTAND TEEN VERANDERING .....	5
2.1 INLEIDING .....	5
2.2 BEGRIPSVERDUIDELIKING .....	5
2.2.1 Weerstand .....	5
2.2.2 Verandering .....	7
2.2.3 Onderwysbestuur .....	8
2.3 WEERSTAND TEEN VERANDERING IN DIE ONDERWYS .....	10
2.4 VERSKYNINGSVORME VAN WEERSTAND TEEN VERANDERING .....	15
2.4.1 Reaksionêre weerstand teen verandering .....	16
2.4.2 Revolusionêre weerstand teen verandering .....	16
2.5 Tipes weerstand teen verandering .....	18
2.5.1 Passiewe weerstand teen verandering .....	18
2.5.2 Aktiewe weerstand teen verandering .....	19
2.5.3 Aggressiewe weerstand teen verandering .....	20
2.6 AANLEIDENDE FAKTORE TOT WEERSTAND TEEN VERANDERING .....	22
2.6.1 Tradisionele kategorisering deur skrywers .....	22
2.6.2 Die <i>steiselgebonde</i> kategorie van aanleidende faktore tot weerstand teen verandering .....	24
2.6.2.1 Verlies aan vasgestelde gebruike wat sekuriteit geskep het .....	25
2.6.2.2 Gebrek aan kommunikasie en inligting asook ontoereikende terugvoer .....	25
2.6.2.3 Gebrek aan ondersteuning en begeleiding .....	26

2.6.2.4	"Betekenislose" verandering .....	26
2.6.2.5	Magstryd of kompetisie .....	26
2.6.2.6	Verlies aan mag en outoriteit .....	27
2.6.2.7	Toename in werksdruk .....	27
2.6.2.8	Skoolklimaat en -kultuur .....	28
2.6.3	Die <i>omgewings</i> kategorie .....	29
2.6.3.1	Omgewingsfaktore .....	30
2.6.3.2	Sosiale faktore .....	31
2.6.3.3	Verlies van mag en outoriteit .....	32
2.6.3.4	"Betekenislose" verandering .....	32
2.6.3.5	Tegnologiese ontwikkeling .....	32
2.6.4	Persoonlikheidsgebonde kategorie .....	33
2.6.4.1	Psigologiese weerstand .....	33
2.6.4.2	Persoonlikheidsfaktore .....	34
2.6.4.3	Verlies aan die bekende en betroubare .....	36
2.6.4.4	Verlies aan persoonlike keuses en waardes .....	36
2.6.4.5	Verkeerde opvattinge rakende verandering .....	36
2.6.4.6	Gebrek aan erkenning en vergoeding .....	37
2.6.4.7	Gebrek aan betrokkenheid .....	37
2.6.4.8	Druk (kyk ook 2.6.2.7) .....	38
2.6.4.9	Gewoonte en afhanklikheid .....	39
2.6.4.10	Intra- en interrolkonflik .....	39
2.6.4.11	Gebrek aan kennis en begrip rakende die veranderingsproses .....	40
2.6.4.12	Verlies van mag en outoriteit .....	40
2.6.5	Gevolgtrekking .....	41
2.7	REAKSIEFASES TEN OPSIGTE VAN WEERSTAND TEEN VERANDERING .....	41
2.7.1	Fase 1: Skok .....	42
2.7.2	Fase 2: Teenreaksie .....	42
2.7.3	Fase 3: Groepering .....	43
2.7.4	Fase 4: Angs .....	43
2.7.5	Fase 5: Rasionalisering .....	44
2.7.6	Fase 6: Aanvaarding .....	44
2.7.7	Fase 7: Internalisering .....	45
2.8	SAMEVATTING .....	47
HOOFSTUK 3:	DIE BESTUUR VAN WEERSTAND TEEN VERANDERING .....	48
3.1	INLEIDING .....	48
3.2	FAKTORE WAT AANDUI OF DIE SKOOL GEREED IS VIR VERANDERING .....	48
3.2.1	Die ingesteldheid van die skoolhoof ten opsigte van verandering... ..	49
3.2.2	Die huidige posisie, kultuur en klimaat van die skool .....	49
3.2.3	Die visie van die skool .....	51
3.2.4	Die skool se strategiese plan betreffende onder andere die tydspan waarbinne verandering moet plaasvind .....	51

3.2.5	Konflikte en verwante aangeleenthede wat onder die loep geneem moet word voordat suksesvolle verandering kan plaasvind.....	52
3.2.6	Gevolgtrekking.....	53
3.3	VOORVEREISTES VIR DIE SUKSESVOLLE BESTUUR VAN WEERSTAND TEEN VERANDERING.....	54
3.3.1	Kennis van die aard van weerstand teen verandering.....	54
3.3.2	Oorweging van die sienswyses van onderwysers en hulle persepsies van verandering.....	54
3.3.3	Eenstemmigheid ten opsigte van doelwitte wat deur die implementering van die verandering bereik moet word.....	55
3.3.4	Individuele verskille tussen personeellede behoort in ag geneem te word.....	55
3.3.5	Sensitiwiteit ten opsigte van die invloede van die verlede.....	55
3.3.6	Verandering moet met omsigtigheid en versigtigheid geïmplementeer word.....	56
3.3.7	Weerstand teen verandering moet verwag word.....	56
3.3.8	Vermydning van misverstande wanneer nuwe idees voorgestel word.....	57
3.3.9	Vorbereidheid op verskille wat tot weerstand teen verandering kan lei.....	57
3.3.10	Tydsberekening en skedulering.....	57
3.3.11	Wedersydse vertroue.....	58
3.3.12	'n Spesifieke of bepaalde strategie moet gevolg word.....	58
3.3.13	Gevolgtrekking.....	59
3.4	STATEGIESE OORWEGINGS BY DIE BESTUUR VAN WEERSTAND TEEN VERANDERING.....	59
3.5	METODES VIR DIE BESTUUR VAN WEERSTAND TEEN VERANDERING.....	61
3.5.1	Riglyne vir die effektiewe bestuur van weerstand teen verandering.....	62
3.5.2	Tegnieke wat die skoolhoof kan aanwend by die bestuur van weerstand teen verandering.....	64
3.5.2.1	Opvoeding en kommunikasie.....	64
3.5.2.2	Deelneming (samerwerking) en betrokkenheid.....	66
3.5.2.3	Fasilitering en ondersteuning.....	68
3.5.2.4	Onderhandeling en ooreenkoms (samestemming/skikking).....	72
3.5.2.5	Oorreding en beïnvloeding.....	74
3.5.2.6	Manipulasie en koöptering.....	76
3.5.2.7	Dwang.....	77
3.5.2.8	Gevolgtrekking.....	77
3.5.3	Coetsee se model vir die bestuur van weerstand teen verandering.....	77
3.5.4	Polariteitsbestuur en die polariteitsmatriks.....	84
3.5.5	Gevolgtrekking.....	87
3.6	SAMEVATTING.....	88
	HOOFSTUK 4: EMPIRIESE ONDERSOEK.....	89
4.1	INLEIDING.....	89
4.2	NAVORSINGSONTWERP.....	89

4.2.1	Die gestruktureerde vraelys as navorsingsinstrument .....	89
4.2.1.1	Redes waarom 'n vraelys as meetinstrument gebruik is .....	90
4.2.1.2	Konstruksie van die gestruktureerde vraelys .....	91
4.2.1.3	Loodsondersoek .....	92
4.2.1.4	Finalisering van die vraelys .....	93
4.2.1.5	Studiepopulasie .....	93
4.2.1.6	Administratiewe prosedures .....	94
4.2.1.7	Statistiese tegnieke .....	95
4.2.2	Die semigestruktureerde onderhoudskedule as navorsings- instrument .....	95
4.2.2.1	Redes waarom die semigestruktureerde onderhoudskedule as navorsingsinstrument verkies is .....	96
4.2.2.2	Konstruksie van die semigestruktureerde onderhoudskedule ..	98
4.2.2.3	Onderhoudspersone .....	99
4.3	INTERPRETERING VAN DATA UIT DIE GESTRUKTUREERDE VRAELYS .....	99
4.3.1	Afdeling A: Biografiese gegewens .....	99
4.3.2	Afdeling B: Demografiese gegewens .....	102
4.3.3	Afdeling C: Die bestuur van verandering .....	103
4.3.3.1	Gereedheid van skole vir verandering .....	104
4.3.3.2	Bronne van weerstand teen verandering .....	106
4.3.3.3	Verskyningsvorme van weerstand teen verandering .....	109
4.3.3.4	Tipes weerstand teen verandering .....	111
4.3.3.5	Faktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering ..	113
4.3.3.6	Reaksiefases van weerstand teen verandering .....	117
4.3.3.7	Die bestuur van weerstand teen verandering .....	118
4.3.3.8	Gevolgtrekking .....	121
4.4	INTERPRETERING VAN DATA UIT DIE SEMIGESTRUKTUREERDE ONDERHOUDSKEDULE .....	122
4.4.1	Die wyse waarop weerstand teen verandering deur skoolhoofde in die studiepopulasie bestuur word .....	123
4.4.1.1	Die aard van die verandering binne die skool .....	123
4.4.1.2	Die belange- of teikengroep binne die skool wat die grootste reaksie op die verandering getoon het .....	125
4.4.1.3	Die reaksie van die geïdentifiseerde belangegroep op die verandering .....	127
4.4.1.4	Die rol van die geïdentifiseerde belangegroep by die veranderingsproses .....	129
4.4.1.5	Die bestuur van weerstand teen verandering binne die skool	132
4.4.1.6	Die voorkoms van twee duidelike pole – positief en negatief – binne die skool .....	138
4.5	SAMEVATTING .....	140
HOOFSTUK 5: SAMEVATTING, BEVINDINGE EN AANBEVELINGS .....		142
5.1	INLEIDING .....	142
5.2	SAMEVATTING .....	142

5.3 BEVINDINGE.....	144
5.3.1 Bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwit 1 .....	144
5.3.2 Bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwit 2 .....	145
5.3.3 Bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwit 3 .....	146
5.4 AANBEVELINGS .....	150
5.4.1 Aanbeveling 1 .....	150
5.4.2 Aanbeveling 2 .....	150
5.4.3 Aanbeveling 3 .....	151
5.5 SLOT .....	151
BIBLIOGRAFIE.....	152
BYLAE A: VRAELYS .....	164
BYLAE B: SEMIGESTRUKTUREERDE ONDERHOUDSKEDULE .....	177
BYLAE C: PERMISSION TO INTERVIEW .....	179
BYLAE D: BRIEF AAN SKOOLHOOFDE .....	181

---

## LYS VAN TABELLE

---

Tabel 2.1:	Tradisionele indeling van faktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering .....	23
Tabel 3.1:	Stappe of fases in die bestuur van weerstand teen verandering.....	79
Tabel 4.1:	Hoeveelheid skole wat in elke distrik besoek is .....	94
Tabel 4.2	Biografiese gegewens van skoolhoofde van sekondêre skole in die Noordwes Provinsie wat deel uitgemaak het van die studiepopulasie .....	100
Tabel 4.3	Demografiese gegewens .....	102
Tabel 4.4	Afdeling C1: Die gereedheid van skole vir verandering .....	105
Tabel 4.5	Afdeling C2: Bronne van weerstand teen verandering .....	107
Tabel 4.6	Afdeling C3: Verskyningsvorme van weerstand teen verandering .....	110
Tabel 4.7	Afdeling C4: Tipes weerstand teen verandering .....	112
Tabel 4.8	Afdeling C5: Faktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering .....	114
Tabel 4.9	Afdeling C6: Reaksiefases van weerstand teen verandering .....	117
Tabel 4.10	Afdeling C7: Die bestuur van weerstand teen verandering .....	119
Tabel 4.11	Die aard van die verandering binne die skool .....	123
Tabel 4.12	Die belange- of teikengroep binne die skool wat die grootste reaksie op die verandering getoon het.....	126
Tabel 4.13	Die reaksie van die geïdentifiseerde belangegroep op die verandering .....	127
Tabel 4.14	Die rol van die geïdentifiseerde belangegroep by die veranderingsproses.....	129
Tabel 4.15	Die bestuur van weerstand teen verandering binne die skool.....	133
Tabel 4.16	Die voorkoms van twee duidelike pole – positief en negatief – binne die skool.....	138

---

## LYS VAN FIGURE

---

Figuur 2.1: Tipes weerstand teen verandering .....	21
Figuur 2.2: Reaksiefase ten opsigte van weerstand teen verandering.....	42
Figuur 2.3 Aangepaste voorstelling van die reaksiefase van weerstand teen verandering .....	46
Figuur 3.1: Strategiese keuses by die bestuur van weerstand teen verandering.....	59
Figuur 3.2: 'n Model vir die bestuur van weerstand teen verandering.....	63
Figuur 3.3: Die kragte wat meewerk vir sowel verandering as weerstand teen verandering .....	70
Figuur 3.4: Die bestuur van weerstand teen verandering.....	78
Figuur 3.5: Redes vir weerstand teen verandering.....	82
Figuur 3.6: Die proses van polariteitsbestuur.....	85
Figuur 3.7 Die polariteitsmatraks .....	86

---

# HOOFSTUK 1: ORIËTERING

---

## 1.1 INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING

Dit is 'n algemeen aanvaarde feit dat die bestaanswêreld van die mens altyd in 'n toestand van verandering verkeer (Coetsee, 1993:1816). Na 1990, en veral na die algemene verkiesing van 1994, verkeer die totale Suid-Afrikaanse samelewing in 'n toestand van verandering. Die implikasie is dat spesifiek ook die onderwysituasie hierdeur geraak word, soos reeds uit die twee Witskrifte oor die Onderwys blyk.

Uit die eerste Witskrif oor Onderwys en Opleiding (1995:5) blyk dit duidelik dat die totale onderwysstelselbenadering moet verander. Aangeleenthede soos skoolorganisasie, -bestuur en -finansies word verder in die Tweede Witskrif (1996:15) gestipuleer as aspekte wat in die prosesse van verandering is.

Die mens se natuurlike reaksie op verandering is weerstand. Ritchie (1987:36) meen dat 'n persoon se weerstand teen verandering so sterk is dat mense eerder sal doodgaan as om te verander "...and most do". Zaltman en Duncan (1977:59) beweer dat weerstand die algemeenste uitvloeisel van aanbevole verandering is.

Ten opsigte van die skool is dit die taak van die skoolhoof en die bestuurspan om die tersaaklike verandering te implementeer en die weerstand wat moontlik 'n gevolg daarvan kan wees, te identifiseer en ook te bestuur. Kroon (1992:16) meen dat drastiese veranderings slegs suksesvol deurgevoer kan word indien bekwame leiers (i.e. onderwysbestuurders) as katalisators en fasiliteerders van die weerstand teen verandering kan optree.

Kennis van veranderings- en weerstandbestuur het dus 'n onontbeerlike element geword in die mondering van die moderne bestuurder en bogenoemde vaardighede word eweneens al meer erken as 'n voorvereiste vir sukses in enige bestuursrol - dus ook dié van die skoolhoof (Coetsee, 1989:49).

Daar is reeds op internasionale en nasionale vlak navorsing gedoen oor faktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering (Ritchie, 1987:97; Lunenburg & Ornstein, 1991:211; Kotter & Schesinger, 1979:109; De Villiers, 1995:24; Van der Westhuizen & Theron, 1993:96).

Die uiteindelijke suksesvolle implementering van verandering hang egter nie slegs af van die korrekte identifisering van en insig in daardie faktore wat aanleiding tot weerstand teen verandering gee nie, maar van hoe bogenoemde kennis toegepas kan word deur middel van bestuur.

De Beer (1996:21) het bevind dat skoolhoofde hulle egter min steur aan die weerstand wat kan ontstaan vanweë verandering en dit dus ook nie bestuur nie. Volgens Wolmarans (1995:21) behoort weerstand teen verandering eerder bestuur te word as om verdere teenstand of weerstand te bied.

Voorstelle ten opsigte van die bestuur van weerstand teen verandering is wel in die literatuur beskikbaar op beide internasionale (Zaltman & Duncan, 1977:59; Carnall, 1986:107) en nasionale vlak (De Beer, 1995:59; Van der Westhuizen & Theron, 1993:96). Hierdie skrywers hou naamlik sekere bestuursmodelle voor aan die hand waarvan weerstand moontlik bestuur kan word. Bestaande modelle is egter teoreties-sintetiese modelle wat voortspruit uit die bedryfsektor, en die toepaslikheid daarvan op spesifiek die onderwysituasie is nog nie met sekerheid vasgestel nie. Daar is verder geen empiriese inligting beskikbaar oor skoolhoofde se bestuur van weerstand nie.

Uit die voorafgaande blyk dit dus noodsaaklik te wees om ondersoek in te stel na die bestuur van weerstand teen verandering in die onderwys, en spesifiek deur skoolhoofde.

## 1.2 NAVORSINGSDOELSTELLINGS

- Navorsingsdoelwit 1: Om te bepaal wat die aard van weerstand teen verandering is.
- Navorsingsdoelwit 2: Om te bepaal wat die bestuur van weerstand teen verandering behels.
- Navorsingsdoelwit 3: Om te bepaal in watter mate skoolhoofde weerstand teen verandering bestuur en op watter wyse.

## 1.3. NAVORSINGSMETODE

### 1.3.1 Literatuurstudie

Die doel met die literatuurstudie is om te bepaal wat die aard van weerstand teen verandering is en die wyse waarop dit bestuur word. Ten einde hierdie doel te bereik, word gebruik gemaak van 'n DIALOG-soektog met die volgende trefwoorde: *resistance, change, renewal, conflict, change management, resistance management, restructuring.*

### 1.3.2 Empiriese ondersoek

#### 1.3.2.1 Populasie

Die 12 onderskeie distriksbestuurders van onderwys in die Noordwes Provinsie is gevra om skole in hulle distrikte te identifiseer waar weerstand teen verandering suksesvol geïmplementeer en bestuur is of word ( $n=20$ ). Die skoolhoofde van hierdie skole is genader, en 'n studiepopulasie ( $n=13$ ) is aan die hand van sekere kriteria (kyk 4.2.1.5) geselekteer.

#### 1.3.2.2 Vraelys

Op grond van die literatuurstudie is 'n gestruktureerde vraelys ontwikkel. Hierdie vraelys is eers aan enkele persone wat kennis van die onderwerp dra ( $n=2$ ), wat nie deel van die steekproef uitmaak nie, voorgelê ten einde sekere moontlike

probleemvrae vroegtydig te identifiseer. Die skoolhoofde wat deel uitgemaak het van die studiepulasie is gevra om hierdie vraelyste in te vul ten einde te bepaal wat die aard van die weerstand teen verandering in hulle skole is en in watter mate dit voorkom. Dit is belangrik om eers die aard en omvang van die verandering sowel as van die weerstand teen die verandering te begryp voordat effektief gekyk kan word na die bestuur daarvan.

### **1.3.2.3 Onderhoude**

Na die invul van die vraelyste is semigestruktureerde onderhoude met die hoofde in die studiepulasie gevoer ten einde te bepaal op welke wyse hulle die weerstand in hulle skole bestuur.

### **1.3.2.4 Statistiese tegniek**

In ooreenstemming met die Statistiese Konsultasiediens van die PU vir CHO is 'n toepaslike statistiese tegniek(e) geselekteer. Daar is naamlik gebruik gemaak van die SAS-rekenaarprogram, en frekwensies is met behulp van die FREQ-prosedure bepaal.

## **1.4 HOOFSTUKINDELING**

- Hoofstuk 1. Oriëntering.
  - Hoofstuk 2. Die aard van weerstand teen verandering.
  - Hoofstuk 3. Die bestuur van weerstand teen verandering.
  - Hoofstuk 4. Empiriese ondersoek.
  - Hoofstuk 5. Samevatting, bevindinge en aanbevelings.
-

---

## HOOFSTUK 2: DIE AARD VAN WEERSTAND TEEN VERANDERING

---

### 2.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word eerstens aandag geskenk aan die verduideliking van tersaaklike terme. Hierna val die soeklig op 'n historiese oorsig van die aard van weerstand teen verandering. Verskyningsvorme en tipes weerstand teen verandering kom volgende aan die beurt, waarna aanleidende faktore tot weerstand teen verandering bespreek word. Hier word aandag geskenk aan die tradisionele indeling deur skrywers asook aan 'n voorgestelde nuwe indeling van hierdie faktore. Reaksiefases ten opsigte van weerstand teen verandering kom hierna aan die orde. Om weerstand suksesvol te bestuur, sal skoolhoofde kennis moet dra van die aard van weerstand teen verandering

### 2.2 BEGRIPSVERDUIDELIKING

Navorsers huldig uiteenlopende standpunte betreffende die omskrywing van terme soos *bestuur*, *weerstand* en *verandering* asook ander aanverwante terme. Dit vloei hoofsaaklik voort uit die feit dat elke omskrywing of definisie die weerspieëling van elke afsonderlike skrywer se mening of opvattings behels. Dit is egter belangrik dat duidelikheid verkry word ten opsigte van die gebruik van hierdie terme sodat onnodige verwarring uitgeskakel kan word. Vervolgens word 'n aantal perspektiewe bespreek.

#### 2.2.1 Weerstand

Weerstand word lank reeds beskou as bestaande uit enige optrede wat daarop gemik is om die *status quo* te handhaaf - 'n weerspannigheid of wederstrewigheid teen die verandering van bestaande gebruike (Zaltman & Duncan, 1977:63). Aan

die ander kant is daar die denkskool wat weerstand beskou as 'n hulpmiddel tot verandering. Hiervolgens kan weerstand beskou word as 'n positiewe middel wat 'n kritieke beweging teen 'n dominante ideologie tot gevolg moet hê (Giroux,1983:107).

Davis en Newstrom (1985:241,545) meen dat indien 'n persoon vernuwing teenstaan en die *status quo* sodoende wil handhaaf, die handeling meestal 'n negatiewe betekenis verkry. Weerstand word nou geassosieer met verset en opposisie. Weerstand in bestuurskonteks word nou die blote weiering of gedeeltelike weiering om verandering te aanvaar.

Weerstand is egter nie slegs 'n gebrek aan aanvaarding of verwerping van vernuwing nie. Dit ontstaan gewoonlik wanneer vernuwing geïmplementeer word en 'n persoon verandering moet aanbring in sy bestaande gedrag of optredes en gebruik. Hoe meer fundamenteel en emosioneel die verandering is, hoe groter die weerstand wat getoon word (Moerdyk & Fone, 1987:14).

Weerstand is nie alleen 'n reaksie op of teen die kwaliteit van verandering nie, en dit is verder ook nie noodwendig die reaksie van kwaadwillige of traak-my-nieagtige persone nie (Margolis,1991:2). Weerstand kan dus van positiewe waarde wees en moet nie uit die staanspoor as verwerplik of as 'n probleem beskou word nie. Dit kan juis dien om nuwe perspektiewe op verandering te bring wat waardevol kan wees vir die bereiking van nuwe doelstellings.

Alle reaksies wat volg na aanleiding van verandering moet dus nie sonder meer as negatiewe weerstand beskou word nie (Van der Westhuizen, 1993:89). Soms is weerstand nodig, logies, gefundeer, eerlik en selfs funksioneel (Coetsee, 1992:3).

Weerstand kan in 'n verskeidenheid gedaantes voorkom. Dit kan volgens Coetsee (1993:1825) byvoorbeeld passief, aktief, of aggressief van aard wees (kyk 2.4).

Uit die voorafgaande kan dus gesien word dat weerstand voorkom in reaksie op verandering – of uit die gebrek daaraan. Dit kan uit of 'n positiewe of negatiewe

perspektief gesien word. Gesien uit 'n negatiewe perspektief, manifesteer weerstand as 'n opponerende en blokkerende aanwending van energie wat daarop gemik is om die gepoogde verandering in die wiele te ry. Weerstand word só sinoniem met verset en opposisie en kan selfs destruktiewe afmetings aanneem.

Beoordeel uit 'n positiewe perspektief kan weerstand nodig, logies en funksioneel wees. Dit kan enersyds 'n kritieke beweging teen 'n heersende ideologie teweeg bring of dit kan andersyds veranderingsagente laat heroorweeg of die voorgestelde verandering werklik heilsaam sal wees en hulle ook daarvan oortuig dat hulle die veranderingsproses beter aan alle belanghebbendes moet motiveer. Sodoende raak weerstand selfs 'n hulpmiddel tot verandering.

Weerstand is egter nie altyd 'n middel tot die doel van verandering nie, maar kan ook ontstaan uit reaksie op 'n *reeds voltooide* aksie – dan juis met die doel om die verandering te neutraliseer, te omseil of te ontwyk.

### **2.2.2 Verandering**

In die onderwysmilieu beteken verandering onder andere dat hoofde blootgestel word aan nuwe idees, 'n verhoogde mate van kompetisie, tegnologiese ontwikkeling en veranderinge in die werkerskorps (Kotter & Schlesinger, 1979:106).

Sowel Gjerde (1983:1) as Ritchie (1987:97) som verandering op as enige innoverende praktyke wat moeilik deur mense aanvaar word. Daar moet egter in gedagte gehou word dat verandering voortdurend plaasvind en dat, gesien in hierdie lig, dit in der waarheid die gebrek aan verandering is wat vreemd is (Henson, 1987:125).

Kimbrough en Burkett (1990:131) beskou verandering as 'n opsetlike poging om die *status quo* deur die funksies, strukture, tegnologie asook die doel en beleid van 'n organisasie te beïnvloed en te verander.

Verandering is 'n beplande, stelselmatige proses. Verandering neem tyd om tot wasdom te ontwikkel, word beïnvloed deur individue, en is 'n hoogs persoonlike ervaring (Van der Westhuizen, 1996:136).

Verandering omvat groei wat beteken dat voortdurende herontdekking en herontwerp van 'n organisasie in die gemeenskap moet plaasvind. Dit behels 'n voortdurende proses van leer wat inhou dat 'n organisasie sy strukture, leerkragte en visie moet inrig om tred te hou met nuwe behoeftes en ontwikkelinge (Bennis, 1998:153-153).

Verandering hou enige transformasie in die struktuur of funksionering van 'n organisasie in, dit wil sê enigiets nuuts. Innovasie behels die proses waartydens 'n nuwe idee ontwikkel en geïmplementeer word (Hellriegel *et al.*, 1999:248-249). Hierdie terme moet dus nie lukraak as sinonieme gebruik word nie maar eerder verstaan word in hulle verhouding tot mekaar.

Daar kan dus nou afgelei word dat verandering 'n beplande, stelselmatige proses van transformasie is wat gemik is op die verandering van die *status quo* deur middel van innoverende praktyke.

### **2.2.3 Onderwysbestuur**

Onderwysbestuur word beskou as bestaande uit opeenvolgende handeling wat 'n sosiale proses vorm, waartydens 'n bestuurder die aktiwiteite van 'n groep mense koördineer ten einde spesifieke doelstellings te bereik. Hierdie proses behels dat bestuur uiteenval in 'n aantal bestuurstake. Hierdie bestuurtake sluit in beplanning, organisering, leiding en kontrole of beheeruitoefening. Hieruit word dan afgelei dat onderwysbestuur omskryf kan word as 'n bepaalde soort werk in die onderwys wat bestaan uit daardie reëlbare take of handeling wat deur 'n persoon of liggaam in 'n gesagsposisie in 'n bepaalde reëlingsgebied of area uitgevoer moet word ten einde opvoedende onderwys te laat plaasvind (Van der Westhuizen, 1990:57). Die aktiwiteite wat 'n geordende interaksie tussen al die belanghebbende partye in die

onderwyssfeer teweegbring, moet dus deur die onderwysbestuurder gereguleer word.

Onderwysbestuur behels in 'n groot mate probleemoplossing - dit omvat die rig en organisering van wat ander doen asook die delegering van take. Gesien uit hierdie perspektief, moet bestuurders noodwendig oor leierseienskappe beskik (Thompson, 1994:513).

Bestuur kan ook behels 'n proses van werk met en deur mense ter bereiking van 'n organisasie se doelstellings op 'n effektiewe wyse. Hiervolgens val effektiewe bestuur in twee pertinente strominge uiteen te wete:

- die van menslikehulpbronontwikkelingsbestuur en
- die van produktegeïntereerde bestuur wat mense, produkte, prosesse en produktiwiteit deur 'n model vir strategiese doelbereiking insluit (Kreitner & Kinicki, 1995:6,8).

In die onderwyssituasie is daar naamlik ook sprake van die bestuur van mense, fasiliteite en die doelwit van opvoedende onderwys asook die bestuur en ontwikkeling van menslike hulpbronne deur middel van byvoorbeeld indiensopleiding.

Onderwysbestuur word ook omskryf as die produk van sekere stappe wat gevolg word. Hierdie stappe bestaan uit die vasstelling van bestaande prosesse, die identifisering van potensiële areas vir verbetering, die prioritisering van aksies, die meting van resultate, die evaluering van suksesse en/of mislukkinge en die projektering ten opsigte van rigting vir verdere verbeterings. Volgens hierdie definisie kan bestuur dus opgesom word as beplanning, identifisering wat lei tot handeling, evaluering en weer eens handeling (Rezin, Queen & Burgess, 1996:381,385).

Uit bogenoemde kan afgelei word dat bestuur op verskeie maniere omskryf kan word ooreenkomstig verskillende perspektiewe en doelstellings, maar vir die doel

van hierdie studie, en in ag genome die unieke eienskappe van die onderwysmilieu, word volstaan met die definisie van Van der Westhuizen (1990:57).

### **2.3 WEERSTAND TEEN VERANDERING IN DIE ONDERWYS**

Werklike innovasie kan 'n negatiewe ervaring wees, maar die resultaat is normaalweg voordelig vir onderwysers en leerlinge (Johnstone & Sharp, 1979:47).

Weerstand ontstaan gewoonlik wanneer vernuwing geïmplementeer word en 'n persoon sy bestaande gedrag of optredes en gebruike moet verander. Hoe meer fundamenteel en emosioneel die aard van die verandering is, hoe groter is die weerstand daarteen (Moerdyk & Fone, 1987:14).

Verandering uit 'n onderwysersperspektief kan slegs deur alle betrokkenes as positief ervaar en aanvaar word wanneer dit positief tot die verbetering van bestaande onderwyspraktyke bydra (De Villiers, 1989:9).

Die implementering van nuwe leerstrategieë gee dikwels aanleiding daartoe dat opvoeders aanvanklik daarop reageer met verwerping. Gewoonlik word die rede vir hierdie reaksie eers ondersoek nadat die weerstand teen die verandering reeds kommerwekkende en negatiewe afmetings aangeneem het. Dit is van die allergrootste belang dat daar onder onderwysbestuurders 'n totaal nuwe paradigma moet posvat wat gerig is op die voorkoming van probleme – waaronder weerstand – eerder as op die genesing van sodanige probleme (Kohn, 1992:38).

In die lig van die gestruktureerde aard van die skool as 'n organisasie, kan aksies en reaksies, die handhawing van die bestaande of vernuwing, verandering en weerstand altyd te wagte wees. Hierdie kragte is egter eie aan enige organisasie. Weerstand is nie slegs 'n gebrek aan aanvaarding of verwerping nie. Weerstand is ook 'n *hulpmiddel* tot verandering. Weerstand word dus gebied óf teen die bestaande onderwysituasie, óf teen dit wat in die vooruitsig gestel word (Van der Westhuizen, 1993: 87-88).

Verandering en die gepaardgaande aanpassings gee aanleiding tot uitdagings: Superintendente, hoofde en ander skoolleiers moet ingestel raak op die druk wat na aanleiding van verandering in die onderwys bestaan – op sosiale, tegnologiese, kulturele, politieke en ander vlakke – en daarop voorbereid wees om hierdie veranderinge sodanig te bestuur dat dit opbouend en versterkend werk en nie negatief en afbrekend nie (Herman & Herman, 1994:x). Om hierin te slaag moet die onderwysbestuurder noodwendig oor heelparty vaardighede beskik – onder andere om die verandering in 'n duidelike rigting te stuur en om oor kennis en vaardigheid te beskik ten opsigte van beplanning wat op sukses gemik is.

Die aard van weerstand teen verandering in Suid-Afrika is onlosmaaklik verbind aan die politieke veranderinge wat die afgelope dekade gekenmerk het. Wesenlike elemente hiervan word vervat in verskeie dokumente wat deur verskillende belanghebbendes opgestel is, waarin voorstelle gemaak is ten opsigte van moontlike werkswyses vir die toekoms. Hieruit het die Suid-Afrikaanse Skolewet, Wet no. 84 van 1996, ontstaan.

Grootskaalse verandering, byvoorbeeld die afskaffing van model C-skole asook lyfstraf, is reeds geïmplementeer of moet nog geïmplementeer word (Suid-Afrikaanse Skolewet, Wet no. 84 van 1996). Sodanige groot veranderinge in 'n relatief kort tydperk lei tot verwarring en onsekerheid by belanghebbendes (kyk 2.6.2.1.) wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering.

Voorbeelde van vernuwings in wetgewing wat weerstand uitgelok het, kom dikwels in koerantberigte voor. So berig die *Sowetan* dat daar ongelukkigheid heers in die gemeedere van die gemeenskap omdat die Onderwyswysigingswet *ouers belangrike regte ontnem* en die Wet op basiese diensvoorwaardes *poste* in die onderwys *sal vernietig eerder as om enige poste te skep* (Van Schalkwyk, 1997:21).

Die Ministerie van Onderwys kry teenkanting oor 'n gedragskode wat bepaal dat leerlinge groter vryheid moet hê om keuses uit te oefen ten opsigte van kleredrag en haarstyl, aangesien hulle meen dit aanleiding daartoe sal gee dat kinders

onbeheerbaar sal raak en later geen dissipline of gesag meer sal aanvaar nie (Van Wyk, 1998:8).

Du Toit (1998:3) beweer dat die voorvalle van rassekonflik by die Hoërskool Vryburg aangevoer is deur wetgewing wat eensydig deur die ANC-regering gebruik word met die oog daarop om Afrikaners hulle skole te laat prysgee. Die werklike oogmerk, word gesê, is om Afrikaners te dwing om van hulle reg tot moedertaalonderrig af te sien. Daar word versuim om die taalbeleid in skole toe te pas en die sogenaamde transformasie wat nagestreef word, kom gewoon neer op die verengelsing van Afrikaanse skole. Daar word verder beweer dat daar gebruik gemaak word van "reaksionêre aktivistiese kragte op grondvlak" om weerstand te bied teen die regte van spesifiek die Afrikaanse minderheidsgroep in Suid-Afrika.

In bogenoemde geval kan duidelik bemark word dat die graad en kompleksiteit van verskeie soorte weerstand teen onderwyswetgewing, grootskaalse konflik kan veroorsaak indien daar 'n gebrek aan kennis is aan die kant van die skoolhoof ten opsigte van die bestuur van weerstand teen verandering.

Die organisasie Christian Education South Africa het so ver gegaan om by die grondwetlike hof aansoek te doen dat bepaalde artikels van die Suid-Afrikaanse Skolewet ongrondwetlik bevind moet word. Artikel 10 van hierdie wet verbied naamlik lyfstraf – 'n beginsel wat vir hierdie organisasie wat wye ondersteuning uit die ouergemeenskap geniet, onaanvaarbaar is (De Bruin, 1998:11).

Daar bestaan onsekerheid by onderwysers oor die tydperk betrokke by transformasie asook die uiteindelijke doel wat nagestreef word. Die gebrek aan duidelik geformuleerde strategiese beplanning en bestuur ten opsigte van dit wat in die vooruitsig gestel word, veroorsaak dat doelwitte vaag voorkom en belanghebbendes nie 'n norm het waaraan sukses of mislukking gemeet kan word nie (Taylor & Vinjevold, 1999:30). Daar word verval in 'n gevoel van wanhoop wat aanleiding gee tot weerstand.

---

Ook die nuwe kwotastelsel het groot teenstand uitgelok waar leerlinge en onderwysers in sommige gevalle verplig is om na ander skole te gaan. Daar is gesê dat hierdie nuwe kwotastelsel teenstrydig is met die feit dat leerlinge, volgens hulle fundamentele regte, die skool van hulle keuse kan bywoon (Pearce, 1999:14).

In hierdie verband is dit duidelik dat die transformasieproses in die onderwys steeds in sekere opsigte deur 'n tandekryfase gaan, aangesien daar teenstrydighede in wetgewing en toepassings van wetgewing voorkom wat weerstand teen die verandering intensiveer.

Van Loggerenberg (1999:17) skryf dat dit duidelik is dat die grootste motief van die owerhede duidelik die regstelling van agterstande in die onderwys is. Koerante berig toenemend oor die onvoldoende befondsing wat die onderwys kelder, die feit dat die onderrig- en leerkultuur se herstelprogram nie 'n werklikheid word nie, en oor toenemende vandalisme by skole waar leerlinge eenvoudig "mal" geraak het. Die rede hiervoor, word aangevoer, is dat die Skolewet nie voorsiening maak vir eiesoortige probleme in provinsies, gemeenskappe of skole nie.

Verandering is onontbeerlik in 'n snelontwikkelende samelewing, want die teenoorgestelde sou stagnasie tot gevolg hê en veroorsaak dat 'n organisasie, soos die skool ook tereg is, nie meer relevant kan bly ten opsigte van die behoeftes van die gemeenskap nie (De Villiers, 1995:6).

Alle optredes wat op vernuwings (veranderings) volg, behoort nie *per se* gekategoriseer te word as weerstand nie (Van der Westhuizen, 1996:176). Dit sou tot gevolg hê dat alle vorme van weerstand teen verandering noodwendig as negatief beskou word en alle verandering of vernuwing noodwendig as positief. Hoewel verandering noodsaaklik is vir vooruitgang, bring dit nie noodwendig altyd 'n positiewe krag mee nie (Margolis,1991:2; Hughes & Woodrow,1995:28). Wanneer te veel veranderinge oor 'n kort tydperk geïmplementeer word, sal weerstand telkens ontstaan en bestuur sodoende bemoelijk word. Suksesse uit die verlede en die behoeftes van die toekoms behoort versigtig in ag geneem te word

in die daarstel van 'n goue middeweg. Vir verandering om 'n blywende positiewe invloed te hê, moet dit bestuur word. Weerstand kan dus in 'n hulpmiddel omgeskep word. Dit dien byvoorbeeld om motiewe, oortuigings asook lojaliteite te verduidelik en aan die lig te bring en is dus onder andere om hierdie redes waardevol (Van der Westhuizen, 1996:176).

Die skool as 'n onderwysorganisasie – met onder andere die onderwysers as element wat beïnvloed word – reageer op verandering deur energie te genereer in 'n poging om die interne en bestaande ewililibrium te behou. Die energie wat sodoende gegeneer word, word gekanaliseer na óf aanvaarding, óf meer dikwels die verwerping (weerstand teen) die veranderinge wat die aanvanklike balans kom versteur het (Van der Westhuizen, 1996:196).

In die *Report of the Commission to Investigate the Development of a Comprehensive Labour Market Policy* (1996:76-77) is onder andere genoem dat die verhoging van produktiwiteit oor die langtermyn die mees fundamentele faktor is in die daarstelling van welvaart vir die hele bevolking. Die komitee het 'n voorstel aan die President gemaak dat opvoedkundige inrigtings hulle leerlinge van jongs af markgerig moet help ontwikkel sodat hulle die nodige vaardighede sal ontwikkel om in die behoeftige areas produktiewe werkers te wees ten opsigte van die ekonomie van byvoorbeeld die mynwese, nywerheid en dies meer eerder as om slegs akademies opgeleide matrikulante die wêreld in te stuur wat nog steeds nie werk kan kry nie.

In die aanpassingsfase wat tans beleef word na die inwerkingtreding van die SASA (*Die Suid-Afrikaanse Skolewet*, Wet no. 84 van 1999) word hoofsaaklik gebruik gemaak van opleidingsprogramme vir werkers, toesighouers, bestuurders en ook onderwysers soos deur die NPI, *National Productivity Institute* (1996:83) opgestel, om hulle toe te rus vir die hantering van die transformasieproses sodat weerstand teen verandering tot die minimum beperk kan word. Op die langtermyn is dit die implementering van Kurrikulum 2005 (sedert begin 1998 vir graad een's) wat die

---

NPI se doelstellings moet help bereik deur middel van uitkomsgebaseerde onderwys.

Die implementering van Kurrikulum 2005 bring ongetwyfeld groot verandering van die *status quo* teweeg, waar onder andere die bekende, gestruktureerde klasroosters met spesifieke vakke binne 'n vaste leerplan iets van die verlede is. Daar kan egter van hierdie stelsel gesê word dat dit die ontwikkeling van praktiese vaardighede soos fyn handkoördinasie aanhelp sodat kinders meer beroepsgerig kan word en beter menseverhoudinge aanleer deur middel van hulle groepswerkmetodes. Die vorm is egter baie vryer ten opsigte van die manier waarop klasse aangebied word, en onderwysers kan self improviseer aangesien weggedoen word met rigiede reëls en selfs inspeksie deur die Departement (Badenhorst, 1998:6).

Trümpelmann meen egter dat die 1998-implementering van Kurrikulum 2005 tot gevolg het dat die wa voor die perde gespan word. Hy sê dat dié stelsel net kan slaag in 'n hoogs ontwikkelde land waar al die basiese elemente van onderwys reeds gevestig is. Ook Oackley-Smith sê uitkomsgebaseerde onderwys is 'n veeleisende stelsel wat skeppende en innoverende onderrig vereis van 'n baie goed opgeleide onderwyserskorps in 'n gesofistikeerde stelsel – iets wat tans in Suid-Afrika ontbreek (Mischke, 1998:6).

Dit blyk dus uit voorgenoemde voorbeelde dat weerstand altyd aanwesig sal wees aangesien die samelewing snel verander. Verandering is onafwendbaar en daarom sal die neiging om dit te wil ignoreer – en sodoende die weerstand te wil vryspring – fataal wees vir die voortbestaan en vooruitgang van enige organisasie.

#### **2.4 VERSKYNINGSVORME VAN WEERSTAND TEEN VERANDERING**

Daar bestaan in die literatuur hoofsaaklik twee verskyningsvorme van weerstand teen verandering, naamlik *reaksionêr* en *revolusionêr*. Hierdie twee vorme van weerstand teen verandering word vergestalt in onderskeidelik die bestuursmatige beskouing en die Neo-Marxistiese beskouing van weerstand.

---

#### **2.4.1 Reaksionêre weerstand teen verandering**

Reaksionêre weerstand teen verandering word as 'n logiese deel van elke organisasie beskou. Kotter en Schlesinger (1979:107) en Kimbrough en Burkett (1990:131) is voorstanders van hierdie sienswyse. Reaksionêre weerstand teen verandering kom voor wanneer verandering van bo in die organisasie se hiërargiese struktuur afgedwing of geïmplementeer word. Die bestaande sisteem, gewoontes en gebruike (die *status quo*) word dus inderdaad verander sonder die noodwendige inagneming van of konsultering met die betrokkenes. Volgens Smith en Crane (1990:48) behels hierdie perspektief op weerstand teen verandering dus 'n reaksie op en 'n gevolg van verandering wat geneutraliseer en verniy behoort te word. Weerstand is dus nie hier die middel tot 'n doel nie, maar 'n reaksie op 'n reeds voltooide aksie.

Onderwysers wil deur middel van weerstand as reaksie teen die verandering hulle ontevredenheid te kenne gee en die *status quo* behou (Coetsee, 1993:1823-1824). Hierdie weerstand kan figureer as een van drie tipes (kyk 2.5).

Hierdie vorm van weerstand teen verandering is te wagte in die geleedere van onder andere die destydse Model C-skole (De Beer, 1996:6). Reaksionêre weerstand teen verandering moet nie sonder meer as negatief beskou word nie, want dit kan dien om inisieerders van verandering weer te laat besin oor die doel, effektiwiteit en sinvolheid van die voorgenome verandering (Coetsee, 1996:2,4-5).

#### **2.4.2 Revolusionêre weerstand teen verandering**

In die onderwyskonteks meen beide Giroux (1983) en Chase (1988) dat weerstand verwant is aan morele en politieke ongeregtighede wat deur diegene wat die weerstand toon, beleef word. Dit is om hierdie rede dat hulle weerstand as 'n positiewe krag beskou wat 'n kritieke beweging teen 'n dominante ideologie moet bewerkstellig. Revolusionêre weerstand teen verandering kom voor by mense in 'n organisasie wat *aandring* op verandering. Deur middel van die weerstand word daar *van onder* in die organisasie se struktuur 'n boodskap gestuur na die top

hiërargiese vlakke dat daar ontevredenheid heers oor bestaande gebruike en dat daar juis weggedoen moet word met die *status quo*. Sodoende word weerstand 'n hulpmiddel tot revolusionêre verandering (Coetsee, 1993:1824).

Mag word nie alleen uitgeoefen deur dominansie, onderdrukking of diskriminasie nie maar ook deur weerstand (Giroux,1983:107). Om hierdie rede is weerstand ook 'n baie belangrike vorm van mag en 'n bron van hoop vir die "verontregtes". Weerstand is dus nou nie net meer teenstand deur die revolusionêr nie, maar 'n wyse van selfgeding en sosiale emansipasie wat soms met protes gepaard gaan.

Dié benadering is dus dat indien onderwyssisteme en -gebruike nie verander nie, weerstand van binne die organisasie aangewend moet word - deur onderwysers en leerlinge - om verandering en verbetering van huidige omstandighede te bewerkstellig (Berkhout & Bondesio, 1992:127). Revolusionêre weerstand was byvoorbeeld in die vorige politieke bedeling die spreekbuis van baie swart skoolleerlinge (Van der Westhuizen, 1993:87).

Weerstand teen verandering word beskou as 'n noodwendige en logiese uitvloeisel van elke organisasie wat poog om bestaande en/of onbillike sisteme te verander of uit die weg te ruim en kan daarom resulteer in radikale aksie (Van der Westhuizen & Theron, 1996:173).

Uit die voorafgaande twee paragrawe kan nou die volgende belangrike afleiding gemaak word, naamlik dat weerstand teen verandering twee pole het. Indien daar geen verandering is nie, kan weerstand ontstaan wat in die revolusionêre afdwinging van verandering ontaard. Die doel van hierdie tipe weerstand is om verandering van onder af teweeg te bring. Aan die ander kant kan dit ook gebeur dat verandering wel plaasvind, maar dat weerstand steeds voorkom in 'n poging om die *status quo* te handhaaf – wat neerkom op die reaksionêre vorm van weerstand. Die doel van laasgenoemde tipe weerstand is om teenstand te bied teen verandering wat deur 'n burokrasie van bo in die hiërargiese struktuur van 'n

organisasie op hulle afgedwing word. Enige tipe verandering of nie-verandering gaan dus met weerstand gepaard (De Villiers, 1995:2).

Die gevolgtrekking wat uit die gegewens in paragrawe 2.3 en 2.4 gemaak kan word, is dat weerstand 'n universele faktor is. Die onderwysbestuurder moet hiermee rekening hou: wanneer verandering plaasvind, kom weerstand voor, maar wanneer geen verandering plaasvind nie, kom weerstand ook voor. Die wetmatigheid wat dus tot stand kom, is dat weerstand 'n dinamiese sosiale krag is.

## **2.5 Tipes weerstand teen verandering**

Weerstand teen verandering kan op verskillende maniere manifesteer. Dit is die geval omdat weerstand 'n simptome van ongelykhede binne 'n sisteem is wat dikwels op subtiele wyses ontstaan en dus moeilik is om aan te wys. Die vorm wat weerstand teen verandering inneem, hang baie nou saam met die kultuur in 'n gegewe organisasie of skool, met die faktore wat aanleiding gee tot die weerstand asook met die persoonlikheids- en temperamentstipe van die betrokke persone.

### **2.5.1 Passiewe weerstand teen verandering**

Kreitner en Kinicki (1995:571) meen dat passiewe weerstand in regressiewe optrede, protes, weiering om te leer en die slaafse navolging van reëls figureer.

Volgens Coetsee (1993:1823) is die basis vir passiewe weerstand negatiewe beskouinge, houdings en teëwerkende uitgangspunte. Passiewe weerstand vergestalt grootliks binne die gedagte-wêreld en die houdingspatroon van die persoon en kan daarom beskou word as 'n tipe psigologiese weerstand teen verandering. Weerstandbiedende opmerkings word gemaak en die persoon se misnoeë met die verandering word geopper, maar fisiese optrede wat die verandering teëgaan is nie kenmerkend van hierdie tipe weerstand nie. Mense sal moontlik dreig om die prosesse te boikot, maar wanneer hulle voor die keuse te staan kom, kies hulle om maar steeds op te tree soos dit van hulle verwag word (Clarke, 1996:33).

Onderwysers gee voor om nie te weet wat om te doen of wat van hulle verwag word nie (Drafke, 1996:14) en gee sodoende op passiewe wyse hulle weerstand te kenne.

### **2.5.2 Aktiewe weerstand teen verandering**

Hierdie vorm van weerstand teen verandering is verteenwoordigend van ernstiger weerstand wat gekenmerk word deur negatiewe beskouinge en ingesteldhede wat later op geweldig destruktiewe gedrag kan uitloop (Coetsee, 1993:1823-1824).

'n Drastieser vorm van weerstand kom dus hier voor. Waar die passiewe weerstandbiedendes nie hulle ingesteldhede in ondersteunende aksies laat vergestalt het nie, is hierdie groep meer geneig om tot aksie oor te gaan wat hulle weerstandige houding jeens verandering duidelik laat blyk.

Herman en Herman (1994: 86) meen dat aktiewe weerstand teen verandering in die onderwyskonteks kan behels dat onderwysers besluite wat met die voorgestelde veranderingsproses verband hou, pertinent teenstaan of weier om sekere opdragte wat met die verandering verband hou uit te voer. Op die keper beskou is hulle egter nog lojaal aan die skool en hulle professie en kan daar op die ou end tog op hulle staatgemaak word.

Volgens Kreitner en Kinicki (1995:571) kan aktiewe weerstand insluit die doen van so min as moontlik, stadig werk, persoonlike onttrekking, verlies aan toewyding en lojaliteit, opsetlike verbrouing en sabotasie.

Drafke (1996:14) bevind dat aktiewe weerstand teen verandering op een van die volgende wyses gestalte kan kry:

- Laer produktiwiteit, waar werk teen 'n slakkepas gedoen word;
- Afwesigheid van werk sonder geldige verskonings;
- Die vra vir oorplasing na 'n ander afdeling of organisasie, en

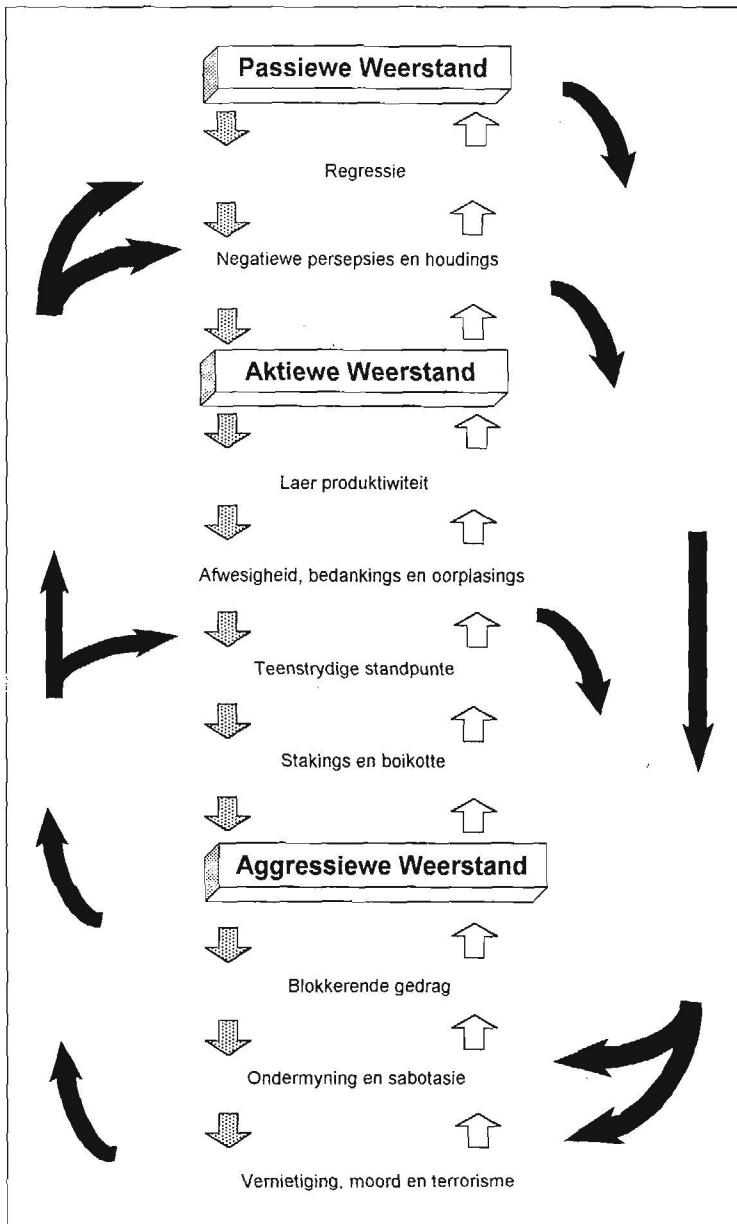
- bedanking en vroeë aftrede.

### **2.5.3 Aggressiewe weerstand teen verandering**

Soortgelyk aan aktiewe weerstand teen verandering, word aggressiewe weerstand teen verandering ook gekenmerk deur negatiewe ingesteldhede en beskouinge asook moontlike destruktiewe optrede. In hierdie geval is die kans dat destruktiewe manifestasies van negatiewe ingesteldhede kan voorkom, egter baie groter. Blokkerende gedrag dui op optredes wat daarop gemik is om die proses van verandering tot 'n stilstand te dwing, terwyl onder andere sabotasie, terrorisme en moord nie slegs daarop gemik is om die verandering te kniehalter nie, maar ook om die totale sosiale sisteem waarbinne dit moet plaasvind, omver te werp (Coetsee, 1993: 1823-1824).

Radikale weerstand word dus teen die verandering geopenbaar. Onderwysers wat aggressiewe weerstand teen verandering toon, neem aan stakings deel en kan selfs so ver gaan as om veranderingsprosedures te saboteer (Drafke, 1996:14).

Vervolgens word die verband tussen bogenoemde drie tipes weerstand teen verandering in die aangepaste Figuur 2.1 van Coetsee (1993:1823) voorgestel.



Figuur 2.1: Tipes weerstand teen verandering

## **2.6 AANLEIDENDE FAKTORE TOT WEERSTAND TEEN VERANDERING**

Die meeste pogings tot verandering of vernuwning word met weerstand beantwoord. Selfs wanneer die organisasie gediagnoseer word as gereed en ontvanklik vir verandering, sal weerstand teenwoordig wees. Om hierdie rede is dit belangrik dat die spesifieke oorsake van weerstand teen verandering in die onderwys geïdentifiseer word. Uit die literatuur wil dit voorkom of daar redelike meningsverskille tussen skrywers bestaan rakende die redes vir weerstand teen verandering. Sommige skrywers het hierdie redes of faktore geklassifiseer as behorende tot sekere kategorieë, wat dan weer onderverdeel word. Selfs hierdie kategoriserings of klassifiserings verskil dikwels aansienlik, maar dit bied steeds waardevolle inligting tot die betere begrip, en daarom ook tot beter bestuur van weerstand teen verandering.

### **2.6.1 Tradisionele kategorisering deur skrywers**

'n Skematiese voorstelling dui die verskille tussen die verskeie skrywers se indelings van terreine aan waarop weerstand ervaar word:

**Tabel 2.1 Tradisionele indeling van faktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering:**

<b>Naam van skrywer(s)</b>	<b>Aantal kategorieë</b>	<b>Benamings van kategorieë</b>
Zaltman en Duncan (1977)	4	Kultureel Sosiaal Organisatories Psigologies
Dalin (1978)	4	Normatief Prakties Outoritêr Psigologies
Bien (1986:79)	5	Beleidvormers Beleidinterpreteerders Plaaslike gesag Bestuur Dienste
Coetsee (1993)	3	Kultureel Sosiaal Individueel
De Villiers (1995:48)	2	Ekstern Intern (Individueel)
Van der Westhuizen en Theron (1996:7)	2	Intern Ekstern
Anderson (1996:45)	3	Tegnies Polities Kultureel

Hieruit kan reeds afgelei word dat dit moeilik is om redes of faktore wat tot weerstand teen verandering aanleiding kan gee, te kategoriseer.

Op grond van die gegewens in Tabel 2.1 word van die volgende drie kategorieë gebruik gemaak, naamlik die stelselgebonde kategorie, die omgewingsgebonde kategorie en die psigologiese kategorie om die faktore wat 'n rol by weerstand teen verandering speel, in te deel. Dit is dus duidelik dat die indeling geskied aan die hand van sekere samelewingsverbande wat in wisselwerking met die onderwys staan.

Dit kan gebeur dat dieselfde tipe faktore wat aanleiding tot weerstand teen verandering gee, in meer as een van die kategorieë of groeperings voorkom. Dit is die geval omdat dieselfde faktor op verskillende vlakke en deur verskillende mense met unieke temperamente beleef word. Dit is dus moontlik dat 'n gebrek aan kommunikasie byvoorbeeld as faktor kan figureer op die stelselgebonde vlak, die sosiale vlak sowel as die psigologiese vlak, maar die voorkoms daarvan is telkens anders.

### **2.6.2 Die stelselgebonde kategorie van aanleidende faktore tot weerstand teen verandering**

Hierdie kategorie sluit in eksterne faktore wat struktuurgebonde, stelselgebonde, bestuurgebonde, sosiaal, kultureel of polities van aard kan wees.

Sowel Hanson (1985) as Ritchie (1986:98) onderskei hierdie faktore as voortspruitend uit die onderwysstelsel, aangesien dit dikwels op 'n burokratiese wyse afdedwing word. Lunenberg en Ornstein (1991:216) beklemtoon dat die organisatoriese struktuur in die skool burokraties van aard is en daarom dikwels aanleiding tot weerstand by die onderwysers gee wanneer daar nie seker gemaak word dat die boodskappe van die hoogste vlak na heel onder korrek deurgegee word nie. Baie waardevolle inligting kan sodoende gesmoor word.

Hierdie tipe faktore is dikwels op provinsiale of nasionale vlak geleë en is van politieke en wetgewende aard, sodat dit nie net uit die weg geruim of vermy kan

word nie. Die aard en omvang van veranderings met betrekking tot onderwys en opleiding in Suid-Afrika, veroorsaak 'n oorweldigende onsekerheid oor wat die toekoms inhou - tot op die punt waar 'n totale verlies aan sekuriteit ervaar word. Vrees vir die onbekende is 'n baie sterk menslike emosie en om hierdie rede is dit wenslik dat daar uit owerheidsweë strukture geïnisieer word wat die fasilitering van alle belanghebbendes tydens die transformasieproses ten doel het.

### **2.6.2.1 Verlies aan vasgestelde gebruike wat sekuriteit geskep het**

Sekuriteit is gevind in die bekende gebruike uit die vorige onderwysbestel. Verandering binne die skool laat onderwysers dikwels voel dat hulle poste moontlik bedreig kan word, hetsy deur kollegas of by wyse van oortolligverklaring. Die vrees dat verandering 'n verlies aan werksekuriteit tot gevolg sal hê, is deur middel van navorsing aangedui as die heel grootste faktor wat aanleiding tot weerstand teen verandering in die onderwys gee (Van der Westhuizen & Theron, 1996:appendix).

### **2.6.2.2 Gebrek aan kommunikasie en inligting asook ontoereikende terugvoer**

Uit 'n analise van 28 bronne, waarvan die resentste die volgende is: Van der Westhuizen (1996:179), Van der Westhuizen en Theron (1996:7), Coetsee (1996:14,16), Seppanen (1996:6), Klecker en Loadman (1996:2) asook Hellriegel *et al.* (1999:440-442), blyk dit dat indien daar ontoereikende kommunikasie tussen die skoolowerheid – op beide nasionale en plaaslike vlak - en die onderwyserskorps bestaan, dit aanleiding gee tot onsekerheid wat op sy beurt aanleiding gee tot weerstand teen voorgestelde verandering. Wanneer genoegsame inligting kortkom, ontstaan daar by die onderwyser die gevoel dat hy 'n willose pion word. Onderwysers moet dus geleentheid gegun word om reeds tydens die beplanningsfase op nasionale en plaaslike vlak insette te lêer. Indien kommunikasiekanale nie gedurende die implementeringsfase deursigtig gehou word nie, verhinder dit die onderwyser om sy posisie as verantwoordelike vennoot met trots te beklee. 'n Gevoel van eienaarskap kan nie bewerkstellig word nie en weerstand sal steeds die logiese gevolg wees.

Die gebrek aan toereikende terugvoer betreffende die veranderingsproses sal logieserwys op weerstand uitloop, aangesien die gebrek aan evaluasie van die situasie dit vir die betrokkenes moeilik maak om te bepaal wat die verhouding tussen die werklike situasie en die gestelde doelstellings van verandering is (Van der Westhuizen, 1996:179). Rezin *et al.* (1996:5) meen dat indien die proses nie gereeld geëvalueer word om te bepaal of dit tot dusver slaag of misluk nie, betekenisvolle terugvoer nie aan die onderwysers gegee kan word nie, wat moontlik kan uitloop op weerstand weens onsekerheid.

### **2.6.2.3 Gebrek aan ondersteuning en begeleiding**

Dit is van die allergrootste belang dat skoolhoofde die veranderingsproses aan onderwysers moet verduidelik en ondersteuningsprogramme moet implementeer om hulle hierin by te staan (Lawrence, 1969:172). Wanneer onduidelikhede of probleme opduik kan dit dadelik aandag geniet sonder dat waardevolle energie eers in weerstandsreaksie verlore gaan. 'n Gebrek aan genoegsame en bevredigende ondersteuning gedurende die veranderingsproses het tot gevolg dat mense meen dat hulle bloot meegesleur word sonder dat hulle verstaan waarom dinge op 'n sekere manier gebeur (Carnall, 1986:107; Van der Westhuizen, 1996:179). Dit sou ideaal wees indien hierdie inisiatiewe uit regeringsvlak geloods word.

### **2.6.2.4 “Betekenislose” verandering**

Sodra die werkers in 'n organisasie meen dat verandering betekenisloos is, sal 'n gevoel van eienaarskap ontbreek en weerstand volg (Van der Westhuizen, 1996:178). Met die transformasieproses reeds 'n aantal jaar onderweg, kyk belanghebbendes terug op wat bereik is. Uit onderwysgeledere kom die boodskap dat die veranderings eerder negatief as positief was of dat dit nie werklik bygedra het tot 'n beter resultaat nie (Mischke, 1998:6).

### **2.6.2.5 Magstryd of kompetisie**

Daar bestaan gewoonlik 'n onwilligheid by mense – en so ook by onderwysers - om in te val by die nuwe idees van 'n ander individu (Van der Westhuizen, 1996:178).

Dit is hier weer die minderheidsgroepe wat hulle in 'n kompetisie of magstryd gewikkel voel vir die behoud van hulle poste, en oortuigings, en die behoud van persoonlike standaarde (Van Loggerenberg, 1999:17).

#### **2.6.2.6 Verlies aan mag en outoriteit**

Verandering binne 'n organisasie kan dikwels 'n persoon se posisie van outoriteit beïnvloed (Lunenberg & Ornstein, 1991:217). Vrees vir die verlies van bestaande mag, status, outoriteit en prestige gee menigmaal aanleiding daartoe dat mense nie van die *status quo* wil afstand doen nie (Van der Westhuizen, 1996:178). Die feit dat onderwyser-leerlingratios soveel binne die nuwe onderwysstelsel verhoog is, gee byvoorbeeld aanleiding daartoe dat onderwysers meen dat hulle minder beheer het oor die leerlinge en oor die akademiese klimaat wat in die klaskamer heers. Nuwe wetgewing in verband met dissiplinêre aksies teen leerlinge laat onderwysers magteloos voel en hierdie ervaring word versterk deur leerlinge se sterk bewustheid van die voordeel wat hulle uit die toepassing van die nuwe wetgewing kan trek.

#### **2.6.2.7 Toename in werksdruk**

Die veranderingsproses gaan dikwels gepaard met groter werksdruk aangesien nuwe regulasies, dokumente en ander administratiewe prosedures daargestel moet word (Van der Westhuizen, 1996: 178). In die Suid-Afrikaanse konteks word die toename in werksdruk versterk deur die vermindering van onderwysers, wat daartoe lei dat die oorblywende onderwysers meer vakke moet aanbied. Voorbereidingswerk verdriedubbel dikwels in volume en die hiermee gepaardgaande administratiewe verpligtinge moet ook bygehou word. Voeg hierby die verhoogde onderwyser-leerlingratio, en weerstand is die produk. Werksdruk word al hoe groter en al word groot persentasies van die nasionale begroting aan onderwys afgestaan, kom dit voor of al hierdie insette in 'n bodemlose put verdwyn (Van Loggerenberg, 1999:17; Pearce, 1999:14).

### 2.6.2.8 Skoolklimaat en -kultuur

Skoolklimaat en -kultuur asook die persepsies daarvan moet positief by onderwysers bemark word (Carnall, 1986:108-109). Die term *skoolklimaat* verwys naamlik na die beleving en persepsies van die onderwyser oor die gehalte van sy persoonlike werkservaring. Dit word bepaal deur 'n sekere gees of atmosfeer wat ten grondslag van die onderwyser se werkstevredenheid sowel as sy produktiwiteit lê. Hierdie atmosfeer konstitueer die klimaat van die skool. Die klimaat in 'n skool word verder gebaseer op norme en verskillende lewensbeskouings en -houdings. Skoolklimaat val uiteen in twee fasette, naamlik

- Organisasieklimaat, wat die gevolg is van bepaalde determinante uit die bestuursituasie en die onderwyser se gehalte van werkslewe beïnvloed, en
- Opvoedingsklimaat, wat verwys na die leerlinge se ervaring, spesifiek voortvloeiend uit hulle interaksie met onderwysers, die bestuurstyl van die hoof, die wyse waarop gesag ten opsigte van hulle uitgeoefen word asook die kwaliteit van hulle onderlinge verhoudings (Basson *et al.*, 1995:653-655).

Dit is die taak van onderwysbestuurders op plaaslike vlak (die skoolhoof) sowel as op provinsiale en nasionale vlak en kan bereik word deur middel van onder meer oop kommunikasiekanale, betrokkenheid van onderwysers by beplanning en besluitneming aangaande verandering in die skool, genoegsame inligting, begeleiding en terugvoer asook die skep van 'n gevoel van sekuriteit deur eienaarskap.

Die woord *kultuur* verwys normaalweg na karaktereienskappe wat eie is aan 'n spesifieke groep mense. Binne 'n organisasie kan kultuur beskou word as 'n stel gemeenskaplike waardes, en om hierdie rede bepaal die kultuur van 'n skool die verwysingsraamwerk van waaruit alle handeling – direk of indirek – deur onderwysers uitgevoer word (Basson *et al.*, 1995:642).

Sowel skoolklimaat as skoolkultuur word bepaal deur mense se interaksie. Die band wat hierdie twee elemente aan mekaar verbind, is die *verwagtinge* van die onderwyser (Basson *et al.*, 1995:653).

Organisasieklimaat is van toepassing vir doeleindes van hierdie studie. Hieruit vloei dit logieserwys voort dat 'n negatiewe ervaring van onderwysers van die skoolklimaat aanleiding sal gee tot hulle bevraagtekening van die kwaliteit van hulle werkservaring, wat weer op sy beurt aanleiding gee tot 'n negatiewe skoolkultuur.

Dit raak al duideliker dat hierdie twee sake sterk aanleidende faktore tot weerstand teen verandering kan wees, aangesien elke onderwyser se moontlik negatiewe persepsie van die skool- of onderwyssituasie hom of haar negatief kan stem teenoor die veranderingproses. Du Toit (1998:3) meen dat sodra sulke negatiewe groeperings ontstaan, daar 'n negatiewe klimaat en kultuur in die skool ontstaan wat weerstand tot gevolg het.

### **2.6.3 Die omgewingskategorie**

Hierdie vlak bestaan uit sosiale, omgewings- en gemeenskapsfaktore wat die onderwysopset beïnvloed. Hieronder tel ook die ouergemeenskap.

Nel (1992:26) is byvoorbeeld van mening dat ouers wat hulle ouerlike verantwoordelikhede jeens hulle kinders op onderwysers afskuif, deel uitmaak van hierdie kategorie faktore wat aanleiding gee tot weerstand aangesien hulle die taak wat op onderwysers rus vergroot. Dit is dus dikwels die gebrek aan belangstelling en betrokkenheid van die betrokke groepe wat die oorsprong van frustrasies vir die onderwyser is, wat dan mettertyd aanleiding gee tot weerstand teen verandering.

Dit gebeur dikwels dat die gemeenskap, ouers en dies meer negatief ingestel raak jeens die verandering wat binne die onderwyssisteem plaasvind, en dit word op die onderwyserskorps oorgedra, aangesien hulle ook deel van die gemeenskap uitmaak (Du Toit, 1998:3).

### 2.6.3.1 Omgewingsfaktore

Volgens Harvey en Brown (1997:154) kan omgewingsfaktore enersyds verwys na die infrastruktuur waarbinne die onderwyser sy werk moet doen. Andersyds behels dit die psigologiese ervaring wat die onderwyser het met betrekking tot aangeleenthede soos begrip vir individuele sonderinghede wat kan insluit afstand wat na die skool wat gereis moet word, die gerief en opgeleiding waarmee buitekurrikulêre aktiwiteite bygebring kan word asook die sosiale en ekonomiese atmosfeer waarbinne die skool in die omgewing waarbinne dit val, funksioneer.

Indien die skool in 'n erg lug- of geraasbesoedelde gebied val, moet in ag geneem word dat hierdie onderwysers reeds onder groot onderbewuste spanning werk. Groot veranderings aan die *status quo* kan vir hierdie werkers geweldige bykomende stres veroorsaak tot 'n stadium waar hulle onproduktief en weerstandig raak (Harvey & Brown, 1997:160).

Wat die infrastruktuur betref, kan dit onderwysers baie strem indien verandering behels dat ruimtes waarbinne hulle werk, moet verklein of verander. Selfs aanbouings kan tydelik negatief ervaar word. Pearce (1999:2) berig in die lig hiervan dat 'n kwotastelsel wat leerder- en onderwysergetalle beperk, en bepaal dat leerders in sekere omstandighede van skool verskuif kan word, teenstrydig is met die feit dat leerders 'n demokratiese reg het om 'n keuse uit te oefen ten opsigte van die skool waar hulle inskakel sowel as in hulle beste belang – 'n saak wat nog altyd by die Suid-Afrikaanse regstelsel hoë prioriteit geniet. Die onderwyser-leerlingratio's lei verder tot oorvol klaskamers, wat onder andere daartoe lei dat onderwysers baie moeiliker beheer oor leerlinge uitoefen. Gebrek aan toereikende fasiliteite en beperkte hulpbronne om hulle take en pligte te verrig, soos dit ook van hulle verwag word (veral in 'n tyd van verandering), sal dus weerstand teen en 'n bevraagtekening van die veranderingsproses tot gevolg hê (Lunenberg & Ornstein, 1991:218).

### 2.6.3.2 Sosiale faktore

By sosiale faktore is sprake van die invloed van die verhouding tussen onderwysers onderling, die van die skool met die gemeenskap sowel as dié met die ouers. Dit is dikwels die onbenydenswaardige taak van die skoolhoof om die sosiale verhoudinge wat die skool raak, gesond te probeer hou (Herman & Herman, 1994:63). Drastiese veranderinge wat binne die onderwysstelsel plaasvind, laat mense dikwels ongemaklik voel. Die beeld van die onderwys moet egter steeds positief uitgedra word sodat onderwysers gemotiveerd voel om hulle roeping te vervul. Sodoende behou ouers vertroue in die kwaliteit van die onderwys wat hulle kinders ontvang en meen die gemeenskap, waaruit borgskappe vir skole-aktiwiteite dikwels kom, dat hulle bydraes nie tevergeefs is of dat die skool sy geloofwaardigheid as advertensiemoontlikheid verloor het nie (Waterworth, 1997:65).

Onderwysers wil die duidelike versekering hê dat die gemeenskap behulpsaam sal wees met die veranderingsproses en dat alles nie aan die onderwysers oorgelaat sal word om te beredder nie (Klecker,1996:2).

Peters (1996: 3) beklemtoon ook dat sukses met 'n transformasieproses grootliks afhang van die toegewyde betrokkenheid van die totale skoolgemeenskap. Balans moet egter altyddeur die middeweg bepaal. Taylor en Hampel (1996:427) waarsku daarteen dat daar nie toegelaat kan word dat die mag en invloed van 'n sekere groep uit die (ouer)gemeenskap – gewoonlik die welgestelde en invloedryke ouers van talentvolle kinders – die seggenskap en insette van die minder gegoede ouers van gemiddelde kinders op die spel plaas nie. Uit hulle studie is bevind dat die invloed van sekere groepe sodanig verrykend was dat die betrokke superintendent geweier het om die veranderingsprogram te ondersteun en te befonds aangesien dit sy eie posisie in gevaar sou plaas. Die hoofde wat ten gunste was van die veranderinge, is aanvanklik oorgeplaas na ander poste waaruit hulle later bedank het aangesien hulle nie werklik vir hierdie nuwe poste toegerus was nie.

### **2.6.3.3 Verlies van mag en outoriteit (kyk ook 2.6.2.6 en 2.6.4.12)**

Wildy en Punch (1997:95) meen dat wanneer die gemeenskap en/of die ouers ervaar dat daar drastiese veranderinge binne die onderwysopset plaasvind waarvan hulle kind 'n deel uitmaak en hulle geen seggenskap het nie, maar die veranderingsproses suiwer burokratiese afdwinging word, die ouergemeenskap kan begin ervaar dat hulle geen beheer meer het oor die onderrig wat hulle kinders ontvang nie. 'n Gevoel dat mag en outoriteit ingeboet word, is die gevolg. Onderwysers raak die slagoffers van kritiek en negatiewe praatjies wat hulle verder weerstandig maak. 'n Sneebaleffek kan aanleiding daartoe gee dat ook onderwysers voel hulle verloor die mag en outoriteit wat die onderwysinstansie na hulle afwentel, en grootskaalse weerstand op veranderings volg (Pearce, 1999:3).

### **2.6.3.4 "Betekenislose" verandering (kyk ook 2.6.2.4)**

Die gemeenskap se ervaring dat veranderinge wat plaasvind betekenisloos is, sal veroorsaak dat hulle druk op die onderwysers of skoolhoof probeer toepas. Hulle negatiewe persepsies en kritiek sal resulteer in weerstand by dié op wie hulle druk uitoefen (Wildy & Punch, 1997:66).

### **2.6.3.5 Tegnologiese ontwikkeling**

Aquila en Galovic (1988:53) waarsku dat nuwe tegnologiese gebruike met groot omsigtigheid en versigtigheid bekendgestel en in gebruik geneem moet word. Die gevaar bestaan dat individue se sin vir eiewaarde aangetas kan word deur die bedreiging wat hulle sien in die grootskaalse aanwending van nuwe tegnologie. Wanneer 'n persoon se selfbeeld negatief beïnvloed word deur veranderinge, is die logiese gevolg dat weerstand teen die verandering sal ontstaan.

Veral vir die ouer garde onder die onderwysers hou die ekstensiewe gebruik van moderne tegnologie, onder andere rekenaars, 'n groot bedreiging in (Fullan, 1992:29). Dit is die geval omdat hulle nie daarmee vertrou is nie en spanning ervaar by die gedagte daaraan om totaal iets nuuts aan te leer wat dit wat bekend was, sal vervang.

## **2.6.4 Persoonlikheidsgebonde kategorie**

Hierdie vlak van faktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering het betrekking op interne, persoonlike of persoonlikheidsgebonde faktore wat 'n invloed het op die onderwyser. Dit funksioneer grootliks in die psige van die onderwyser en vergestalt op 'n aantal wyses.

### **2.6.4.1 Psigologiese weerstand**

Coetsee (1989:49) is van mening dat 'n persoon se persepsie van verandering en veral van die uitkoms van verandering, dikwels die grootste rede vir weerstand is. Daar word byvoorbeeld geglo dat die verandering nie noodwendig 'n verbetering beteken nie, dat verandering nie nodig is nie of dat die verandering nie geslaagd sal wees nie (De Villiers, 1995:109-110). Hierdie tipe weerstand teen verandering het sy oorsprong in die persoonlikheid van die onderwyser (Van der Westhuizen, 1996:179). Sommige onderwysers sal dus as gevolg van hulle persoonlikheid en temperamentstyl meer geneig wees om weerstand teen verandering te toon.

Onderwysers wil graag by kollegas, leerlinge en ouers aanvaarbaar wees (Zaltman & Duncan, 1977). Wanneer voorgestelde verandering blyk onaanvaarbaar vir hierdie groepe mense te wees, is die kans groot dat die onderwyser weerstand teen die verandering sal ontwikkel. Maniere van klasgee wat reeds op tersiêre vlak aan die onderwyser bekend geraak het, as korrek bestempel is en waarmee hy of sy veilig voel, word moeilik verander, veral as die onderwyser meen dat nuwe metodes dalk nie so aanvaarbaar vir leerlinge, ouers of kollegas sal wees nie (Van der Westhuizen, 1996:180). Aquila en Galovic (1988:52) huldig die mening dat hierdie onderwyser dit selfs *onmoontlik* kan vind om byvoorbeeld klasse in groepverband aan te bied indien hy/sy al jare lank die lesingmetode met sukses toepas. Hieruit kan afgelei word dat groepwerk as nuwe gebruik traumaties deur onderwysers beleef kan word (Anderson, 1996:51).

Verandering bring dikwels stres, vrees en onsekerhede teweeg (Carnall, 1986:106). Indien hierdie beleving van die onderwyser verontagsaam word en nie aandag geniet nie, sal weerstand die normale uitvloeisel wees. Dit is belangrik om ou

paradigmas te verbreek sodat die denke van mense verander kan word in die proses om nuwe moontlikhede en uitdagings aan hulle bekend te stel (Kroon,1992:16). Wanneer 'n onderwyser nie sy eie tekortkominge uit die verlede, sy vrees vir mislukking of sy vrees vir die verlies van die bekende homeostase (of geneigdheid tot eenvormigheid) wil aanvaar en hanteer nie, kan weerstand te wagte wees (Aquila & Galovic, 1988:52). Hieruit blyk dit dat homeostase 'n belangrike psigologiese faktor is wat aanleiding tot weerstand kan gee (De Villiers, 1995:110). Homeostase is naamlik die behoefte om te alle tye 'n balans te handhaaf. Sodra 'n aanvaarbare vlak van bevrediging en entoesiasme bereik is, sal die meerderheid onderwysers eerder hierdie *status quo* handhaaf as om aan te pas of te verander.

Die volgende faktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering is steeds in 'n meerdere of mindere mate psigologies van aard, maar word weens die aard en omvang daarvan afsonderlik behandel.

#### **2.6.4.2 Persoonlikheidsfaktore**

Die *super ego* van 'n persoon staan lynreg teenoor vernuwing en verandering (Watson,1969:492). Kotter en Schlesinger (1979:108) verwys hierna as 'n lae veranderingstoleransie. Daar kan gepraat word van 'n *modale onderwysers-persoonlikheid* wat oor die algemeen beskik oor karaktereienskappe wat neig om weerstand teen verandering te bied (Gjerde,1983:6).

Ritchie (1986:98) identifiseer 'n aantal persoonlikheidsfaktore wat hiervoor verantwoordelik kan wees. Hieronder ressorteer "future shock" waar die persoon oorweldig word deur die pas van die veranderingsproses en daar net te veel van hom verwag word, en te veel veranderings en vereistes te vinnig gestel word, en sommige mense kan dit net nie alles hanteer nie. Hulle beskik nie oor die vermoë om fokusareas van belang vir veranderings te identifiseer en aan die hand daarvan in die veranderingsproses te vorder nie, en die druk van bo word net te groot.

Persoonlike wraak tel as 'n verdere weerstandbiedende karaktereienskap. So 'n persoon sal persoonlike skade aanvaar net solank die leier of inisierer van die verandering ook in die proses ondergaan (Schmuck & Runkel, 1988: 139).

Mense weerstaan dus nie altyd verandering omdat dit hulle posisie in die organisasie of hulle waardesisteem bedreig nie, maar bloot omdat dit uit hulle eiesoortige karaktereenskappe of persoonlikhede voortspruit (De Villiers, 1989:9). In so 'n geval kan 'n persoon weerstand bied vir redes wat nie eens deur homself bewustelik verstaan word nie. Sommige mense het byvoorbeeld 'n agterdogtige geaardheid en sal om die rede veranderings binne 'n organisasie met agterdog bejeën (Coetsee, 1993:1829).

Die vlak van 'n onderwyser se motivering vir werk en prestasie speel ook 'n rol. Indien hierdie faktore nie 'n belangrike plek in die onderwyser se lewe inneem nie, sal hy geneig wees om 'n gebrek aan toewyding aan nuwe idees en konsepte te toon en nie baie gemotiveerd wees om nuwe dinge te probeer of te leer nie, of dalk selfs om weer te studeer nie. Hierdie groep mense is gewoonlik dogmaties in hulle denksstyl en baie beperk in hulle kritiese evaluering van bestaande praktyke (Van der Westhuizen, 1996:180). Die aanleer van nuwe onderwysersrolle kan vir sommige onderwysers baie moeilik wees (Anderson, 1996:52). Hierdie individue voel maklik bedreig deur nuwe dinge en leer dus nie graag nuwe dinge aan nie.

Persone wat van nature ongeduldig is vir resultate kan moontlik ook weerstand toon teen 'n langdurige of langsame veranderingsproses waar hulle nie spoedig genoeg na hulle sin resultate sien of ervaar nie (Seppanen, 1996:6). In teenstelling hiermee, is dit soms juis traagheid as persoonlikheidsfaktor by onderwysers wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering (Kesler, 1996:432). Wanneer albei hierdie opsies by verskillende onderwysers in dieselfde skool bestaan, sal dit fyn onderskeiding, die regte ondersteuning en knap bestuur van die skoolhoof verg om toe te sien dat hierdie teenstrydige groepe nie bots nie.

Die probleem lê dikwels nie by die intellektuele toerusting van mense om hulle gereed en gerat te kry vir verandering nie, maar op die emotiewe vlak. Die klem moet dus totaal verskuif na die emotiewe of *wilsmotief* (Coetzee 1996:9). Mense moet gerig word om te *wil* verander.

#### **2.6.4.3 Verlies aan die bekende en betroubare (kyk ook 2.6.2.1)**

Uit die navorsing van onder andere Van der Westhuizen (1996:177), Coetzee (1996:8), Kesler (1996:432) en Wolmarans (1995:22) blyk dit dat sodra daar 'n afwyking plaasvind van die norm waaraan mense gewoon is, dit aanleiding tot onsekerheid gee, en 'n gevoel van verlies aan sekuriteit kan tot weerstand teen verandering lei.

#### **2.6.4.4 Verlies aan persoonlike keuses en waardes**

Dit is baie moeilik vir sommige persone om 'n situasie dadelik te aanvaar indien daar inbreuk gemaak word op persoonlike keuses en waardes. Aquila en Galovic (1988:52-53) bevind dat hierdie aangeleentheid met groot omsigtigheid benader moet word om weerstand tot die minimum te beperk. Die nuwe idee ontlok weerstand omdat dit in botsing kom met diepgewortelde oortuigings van die betrokke persoon (Moerdyk & Fone, 1987:15). Mense (dus onderwysers) bly geneig om te hunker na dit wat vir hulle bekend is en wanneer daar ervaar word dat die vryheid om selfstandige keuses uit te oefen in gevaar is, is die normale reaksie weerstand teen die handeling wat die verlies aan keuse teweeg bring (Anderson, 1996:4,47). Dieselfde geld ten opsigte van bedreigde waardesisteme (Coetzee, 1993:1827; Wolmarans, 1995:22). Mense wil nie graag ervaar dat die waardesisteme wat hulle aanhang en handhaaf verontagsaam, verander of verkleineer word nie. Onderwysers sal hulle eie belang beskerm deur weerstand te bied teen innovasie, aangesien die mens 'n inherent selfsugtige wese is (Van der Westhuizen, 1996:177).

#### **2.6.4.5 Verkeerde opvattinge rakende verandering**

Misverstande rakende die voorgestelde verandering moet vermy word om weerstand te voorkom (Aquila & Galovic, 1988:53). Wanneer iemand in die verlede

'n mislukte poging tot verandering beleef het, sal dit vir hom baie natuurlik wees om 'n verkeerde of negatiewe opvatting jeens verandering te hê (Margolis, 1991:2). De Villiers (1995:15) meen dat indien die aard van beplande verandering nie aan onderwysers duidelik gemaak word nie, weerstand te wagte kan wees. Van der Westhuizen (1996:178) verduidelik dat 'n verkeerde opvatting rakende verandering kan behels dat onderwysers redeneer dat hulle werk nie goed genoeg is nie en dat hulle poste of bevorderings daardeur in gedrang sal kom.

Seppanen (1996:6) verwys na hierdie wanopvatting oor verandering as *faulty maps*. Elke persoon beskik naamlik oor 'n sogenaamde *kaart* van hoe die verandering moet lyk en moet verloop en wat die uitkoms moet wees. Sodanige *faulty map* sal aanleiding daartoe gee dat die veranderingsproses verkeerd verstaan word en dit kan aanleiding gee tot weerstand teen die voorgestelde verandering.

#### **2.6.4.6 Gebrek aan erkenning en vergoeding**

Onderwysers wil voel dat hulle moeite om die veranderingsproses te ondersteun, darem nie ongesiens verby gaan nie (Ritchie, 1986:98). Ornstein en Hunkins (1988:67) meen ook dat meer aandag aan hierdie saak gegee moet word om weerstand te voorkom of te beperk. Die skool se geskiedenis rakende die vergoeding, erkenning en straf aan personeel, kan ook 'n aanleidende faktor tot weerstand teen verandering wees (Margolis, 1991:2).

Dit sou fataal wees indien erkenning en vergoeding gebrekkig is wanneer onderwysers positief is oor verandering en hulle deel bydra om 'n sukses daarvan te maak. Die positiewe insette van die onderwysers se kant sal na weerstand verander wanneer hulle nie vir hulle pogings erken of vergoed word nie.

#### **2.6.4.7 Gebrek aan betrokkenheid**

Onderwysers word soms betrek by die proses van verandering maar as gevolg van die een of ander persoonlike rede, *wil* die individu nie betrokke raak nie. 'n Gebrek aan motivering kan moontlik die rede hiervoor wees (Ritchie, 1986:97).

Wanneer verandering op burokratiese wyse afgedwing word en onderwysers nie by die beplanning en implementering daarvan betrek word nie, sal weerstand teen die verandering volg, aangesien 'n gevoel van eienaarskap by die onderwysers ontbreek (Coetsee, 1989:49; Van der Westhuizen, 1996:178).

Hierdie gebrek aan betrokkenheid resulteer uiteindelik in 'n gebrek aan toegewydheid aan die saak (Peters, 1996:2).

Dit kan baie moeilik wees om verandering en transformasie binne 'n groot organisasie soos die onderwysstelsel vaartbelyn te kry. Momentum moet as't ware opgebou word om 'n proses van verandering enduit vlot te laat verloop. Om hierdie momentum te behou is dit belangrik dat alle belanghebbendes effektief betrokke moet wees en bly. Binne die skool as organisasie kan momentum makliker bewerkstellig word omdat die aantal betrokke faktore 'n kleiner omvang het. Dit is dus die taak van die skoolhoof om op hierdie vlak die onderwysers se betrokkenheid te verseker sodat weerstand teen voorgenome verandering nie die gevolg is nie.

#### **2.6.4.8 Druk (kyk ook 2.6.2.7)**

Verandering gaan gewoonlik gepaard met verhoogde werksdruk as gevolg van nuwe dokumentasie en regulasies wat daargestel moet word. Soms is die veranderings ook minder administratief van aard en word groter persoonlike aanpassings verwag wat druk op die onderwyser uitoefen (Van der Westhuizen & Theron, 1996:7; Van der Westhuizen, 1996:178).

Wanneer kennis van die veranderingsproses gebruik word om mense binne die organisasie te manipuleer om sodoende sekere handeling tot uitvoer te bring, word daar sielkundige druk op die onderwysers uitgeoefen in 'n gemene poging tot magsvertoon wat aanleiding sal gee tot weerstand teen die verandering (Seppanen, 1996:6).

Veral wanneer iemand nie daarvan oortuig is dat voorgenome verandering waardevol sal wees nie en druk ook nog op die persoon toegepas word, sal lojaliteit jeens die saak vervang word met weerstand.

#### **2.6.4.9 Gewoonte en afhanklikheid**

Die onderwyser voel hom deel van 'n groepsidentiteit. Hierin is 'n groot krag geleë (Gjerde,1983:4). Enige idee wat nie die goedkeuring van die meerderheid in die groep wegdra nie, word weerstaan (De Villiers,1989:10). Coetsee (1989:49) verwys hierna as 'n vrees vir verandering in groeplidmaatskap of groepverbrokkeling. Hierdie tipe afhanklikheid kom voor ten opsigte van persone op beide hoër en laer hiërargiese vlakke in 'n organisasie. Onderwysers wil die *status quo* handhaaf omdat hulle daaraan gewoon geraak het, en hulle afhanklik geraak het van die bekendheid daarvan (Van der Westhuizen, 1996:178-179). Om hierdie rede sal iemand eerder die bekende nastreef en ondersteun deur weerstand te toon as om te verander of verandering in die algemeen te aanvaar.

#### **2.6.4.10 Intra- en interrolkonflik**

In die geval van 'n persoon wat sterk behoefte het aan struktuur en afhanklikheid, kan 'n onsekere, skielike veranderingsfase groot intrarolkonflik tot gevolg hê (Gjerde,1983:6). Intrarolkonflik behels dat hierdie persoon gewikkel raak in 'n interne stryd oor waar hy in die proses van verandering inpas, of hy aan die vereistes vir suksesvolle verandering voldoen en of hy daartoe in staat is om aan die eise te voldoen. Sodanige intrarolkonflik kan aanleiding gee tot allerlei probleme en dit bly dus een van die belangrikste aspekte waaraan bestuurslede van meet af aan aandag moet skenk om sodoende weerstand teen te werk. Groepdinamika speel 'n bepalende rol by die vasstelling van inter- en intrarolle ten opsigte van die veranderingsproses, sodat konflikte nie ontstaan wat aanleiding tot weerstand kan gee nie (Moerdyk & Fone, 1987:16).

Interrolkonflik dui op die konflik tussen onderwysers onderling ten opsigte van hulle rolle in die veranderingsproses. 'n Gebrek aan spanbouaktiwiteite ten tye van 'n veranderingsproses sal gewis tot weerstand lei (Wolmarans, 1995:24). Binne die

nuwe situasie moet elke lid van die span duidelikheid hê oor wat sy rol en funksie is sodat interrolkonflik vermy of tot die minimum beperk kan word. Konflikte wat nie onder die loep geneem word nie, kan nadelige gevolge vir die organisasie inhou.

Coetsee (1996:7) huldig 'n ander perspektief ten opsigte van intrapersoonlike dilemmas. Hy bevind dat die vermoë om by nuwe prosedures aan te pas en in te skakel verrassend maklik en eenvoudig – byna outomaties – plaasvind in die laer vlakke van die organisatoriese hiërargie. Mense sou nuwe opdragte uitvoer wat selfs in skreiende kontras staan met persoonlike oortuigings. Hierdie feit is nie noodwendig 'n positiewe aanduiding dat mense bereid is om te verander en konstruktief aan die veranderingsproses mee te werk nie. Dit dui eerder op 'n mislukte poging van die onderwysstelsel om mense op te lei en te laat ontwikkel met die oog daarop om hulle sodanig te beïnvloed dat hulle wil verander, die sin daarvan insien en in die proses glo.

#### **2.6.4.11 Gebrek aan kennis en begrip rakende die veranderingsproses**

Wanneer onderwysers nie begryp wat die veranderingsproses behels en wat dit van hulle sal vereis nie, sal daar 'n groot moontlikheid bestaan dat hulle konserwatief die *status quo* sal probeer handhaaf deur weerstand teen die verandering te toon (Moerdyk & Fone, 1987:16). 'n Gebrek aan kennis kan ook aanleiding gee tot vooroordeel ten opsigte van die veranderingsproses wat laasgenoemde kan laat skipbreuk lei (Lunenberg & Ornstein, 1991:218; Coetsee, 1993:1828).

#### **2.6.4.12 Verlies van mag en outoriteit (kyk ook 2.6.2.6 en 2.6.3.3)**

'n Persoon kan weerstand bied teen verandering, alhoewel dit vir hom 'n beter of aansienlik belangriker pos kan beteken. Dit spruit voort uit die mens se beperkte toleransie vir verandering en die feit dat onsekerheid steeds ontstaan na aanleiding van nuwe gedrag, verhoudings, vaardighede en dies meer (Kotter & Schlesinger, 1979: 109). Die rede hiervoor kan moontlik toegeskryf word aan 'n gebrek aan selfvertroue (De Villiers, 1989:10) of aan die onderwyser se vrees dat hy mag en outoriteit sal moet inboet (Coetsee, 1993:1830).

Die konklusie kan gemaak word dat die individu daarvoor vrees dat hy/sy as gevolg van die veranderingsproses moontlik afstand sal moet doen van *huidige status en prestige* (Van der Westhuizen, 1996:178).

Uit 'n studie van Thorsen-Spano (1996:26) blyk dit dat daar 'n groot behoefte bestaan aan die voorsiening van programme aan onderwysers wat hulle die vaardighede sal aanleer om konflik en verandering effektief te hanteer sodat hulle algehele sosio-emosionele welsyn bevorder kan word.

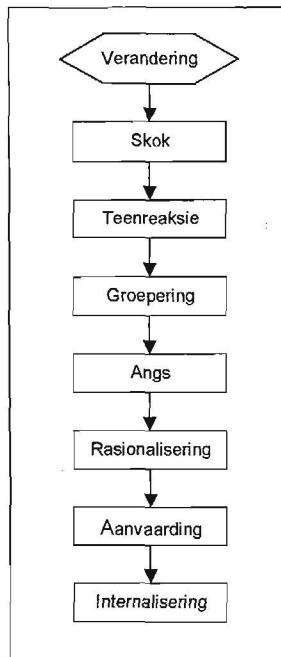
### **2.6.5 Gevolgtrekking**

Uit paragraaf 2.6 blyk dit dat daar op verskeie vlakke binne die skoolmilieu, faktore bestaan wat 'n invloed op die veranderingsproses uitoefen. Sommige van hierdie faktore gee dan ook spesifiek aanleiding tot weerstand teen die verandering en dit is hierdie faktore waarvoor die onderwysbestuurder sensitief moet wees in die bestuur van weerstand teen verandering in die skool. Wanneer hierdie faktore vroegtydig geïdentifiseer word, kan aksiestappe ontwerp word waarvolgens dit doeltreffend hanteer kan word voordat dit aanleiding tot meer komplekse probleme gee.

## **2.7 REAKSIEFASES TEN OPSIGTE VAN WEERSTAND TEEN VERANDERING**

Uit die voorafgaande blyk dit dat weerstand dus 'n normale reaksie op verandering is. Dit blyk uit navorsing dat verskeie fases bestaan waardeur 'n persoon in sy hantering van verandering gaan. Hieraan word vervolgens aandag gegee.

'n Grafiese uitbeelding van die verskillende reaksiefases ten opsigte van weerstand teen verandering skets die geheelbeeld, waarna die afsonderlike komponente bespreek word.



**Figuur 2.2: Reaksiefases ten opsigte van weerstand teen verandering**

### 2.7.1 Fase 1: Skok

Die eerste natuurlike weerstandsreaksie teen verandering is gewoonlik ontkenning, ongelooft dat die situasie werklikheid bestaan, weiering om dit te aanvaar asook 'n intense gevoel van versteuring van dit wat bekend is en sekuriteit inhou (Carnall, 1986:17).

### 2.7.2 Fase 2: Teenreaksie

Vir elke aksie vind daar in die reël 'n teenreaksie plaas. Hierdie teenreaksie kan op 'n verskeidenheid wyses manifesteer. Die teenreaksie kan op 'n aktiewe of

passiewe wyse (kyk paragraaf 2.5.1 en 2.5.2) of selfs deur middel van vermyding plaasvind. Aktiewe teenreaksie kan inhou dat weerstand gebied word teen die voorgestelde verandering, of die aankondiging van die nuwe idee word summier verwerp en verontagsaam. Wanneer teenreaksie op 'n passiewe wyse plaasvind, hou dit in dat gedrag soos onttrekking, terugtrekking of die aanneem van 'n martelaarshouding voorkom. Gjerde (1983:12) is van mening dat hierdie opsies 'n persoon se natuurlike verdedigingsmeganismes verteenwoordig. Vermyding behels dat die verandering nie bespreek word nie, dat sekere toepaslike inligting verswyg word of dat groot verskille tussen 'n persoon se optrede en sy verbale uitlatings waarneembaar word. Andersins kan dit gebeur dat die betrokke persoon die verandering ignoreer en meen dat die verandering en die behoefte daaraan onwerklik is.

### **2.7.3 Fase 3: Groepering**

Carnall (1986:16) bevind dat persone wat deur die veranderingsproses geraak word, 'n geneigdheid het om te groepeer as voorstanders of teenstanders van die voorgestelde verandering. Dit wil voorkom of die teenstanders steun by mekaar werf deur hulle negatiewe gevoelens en redenasies met mekaar te deel en te poog om die voorstanders in diskrediet en onguns te bring. Enige voordele wat die verandering moontlik kan inhou, word onderling weggepraat, maar na buite word voorgelou dat met die verandering saamgestem word.

### **2.7.4 Fase 4: Angs**

'n Gevoel van onrustigheid en angs ontstaan wanneer die betrokkenes meen dat die veranderingsproses voortgaan sonder die inagneming van mense se reaksies daarop. Hierdie tipe optrede lei daartoe dat probleemverplasing plaasvind, byvoorbeeld deurdat 'n persoon(e) as sondebok geïdentifiseer en dan geblameer word vir die oorsprong van die angs of onrustigheid. Die onvermoë om verandering te hanteer en te aanvaar word dus op iemand anders geprojekteer deur daardie persoon daarvan te beskuldig dat hy die bekende en beproefde probeer verander.

Sodoende word 'n geborgenheidsruimte geskep waarbinne die bekende verdedig word. Dit gee verder aan die betrokkenes die geleentheid om aan die verandering gewoon te raak. Die persoon raak angstig omdat dit wat sekuriteit gebied het, vervang word deur die onbekende, terwyl hy nie kan begryp waarom daar van 'n beproefde wenresep afgesien moet word nie (Van der Westhuizen, 1996: 182).

### **2.7.5 Fase 5: Rasionalisering**

Tydens hierdie fase tree die begin van 'n paradigmaterskuiwing in werking. 'n Klemverskuiwing uit die verlede na die hede vind as't ware plaas. Openhartige gesprekke ruim onsekerhede oor die vernuwingsproses uit die weg sodat summierië verwerping nie meer aan die orde van die dag is nie. Die kans om vrae te stel, menings te lug en potensiële probleme te identifiseer, kom gewoonlik in hierdie fase voor. Begeleiding is dus van die allergrootste belang. Stadig maar seker begin betrokkenes insien dat die verandering nodig, sinvol en onomkeerbaar is en hulle poog om te verstaan waaroor die veranderingsproses gaan. Tydens hierdie fase is dit baie belangrik dat elke persoon voldoende geleentheid gegun word om 'n denk- en gesinheidsverandering te ondergaan (Camall, 1986:18; Van der Westhuizen, 1996:182).

### **2.7.6 Fase 6: Aanvaarding**

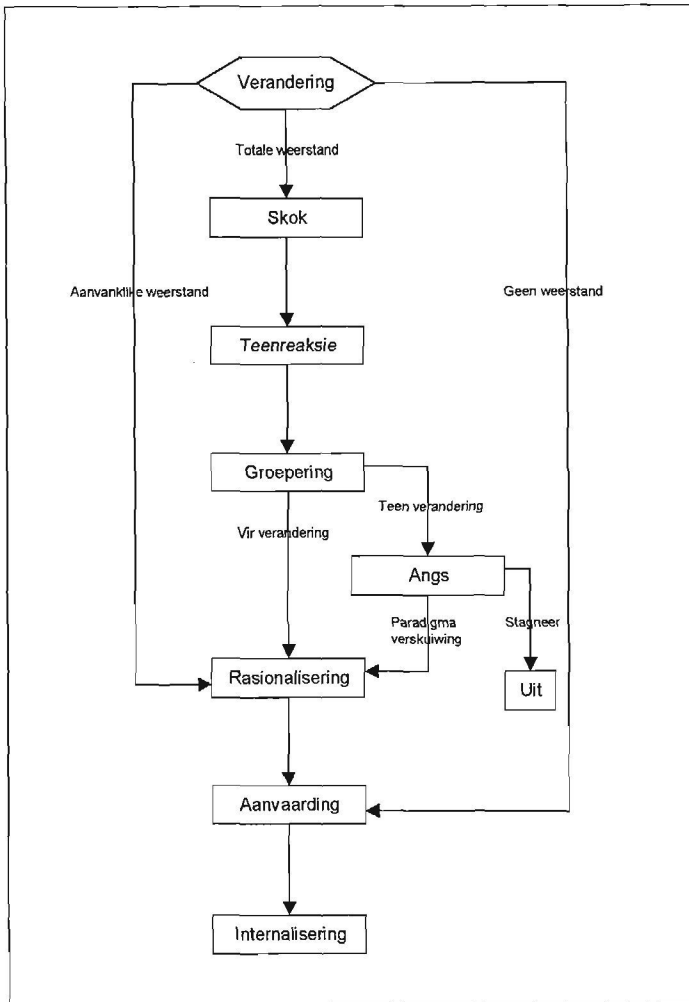
Volgens Gjerde (1983:20) is daar altyd tydens 'n veranderingsproses 'n fase van verwerking en aanpassing, aangesien die eerste implementering van nuwe stelsels, prosedures en praktyke selde die eerste keer vlot verloop. Omdat nuwe situasies en gebruike uitgetoets word, kan frustrasie voorkom omdat sukses nie die eerste keer reeds behaal word nie. Begeleiding en opleiding van die skoolhoof se kant speel in hierdie fase 'n kardinale rol, maar dit is tog belangrik dat hyself op die agtergrond bly sodat die onderwyspersoneel selfstandig kan leer deur self dinge uit te toets. Dit blyk dat steun vir die verandering stelselmatig tydens hierdie fase na vore begin tree (Van der Westhuizen, 1996: 182).

### **2.7.7 Fase 7: Internalisering**

Nuwe verhoudings, prosedures en praktyke is teen hierdie tyd in die praktyk getoets wat aanleiding daartoe gee dat nuwe insigte in die veranderde werksituasie ontstaan. Noudat die omvang van die verandering aan almal bekend is, kan verinnerliking plaasvind. Dit behels ook 'n wilsbesluit waardeur die nuwe optredes deel begin uitmaak van onderwysers se gewone, alledaagse optredes en gedrag (Van der Westhuizen, 1996:183).

Dit is natuurlik ook heeltemal moontlik dat daar diegene sal wees wat na die eerste vier van bogenoemde reaksiefases in die hantering van weerstand teen verandering sal stagneer (Gjerde,1983:appendix). Hierdie persone se keuse van gedrag behels dat hulle die verandering persoonlik opneem en dan volg verwerping wat ontkenning, onttrekking en/of aanval kan insluit. Hulle bly die verandering weerstaan en geen leerproses, insig of verbetering vind binne by hulle plaas nie. Hulle verdedigende optrede word versterk en selfvernietiging is dikwels die uiteinde. Baie van hierdie kandidate besluit op hierdie stadium dat hulle eerder die onderwys wil verlaat.

Vervolgens word 'n aangepaste voorstelling gegee van die reaksiefases van weerstand teen verandering wat gebaseer is op die inhoud van bogenoemde bespreking en wat aandui dat daar vyf moontlike uitkomstes kan wees ten opsigte van die reaksies op verandering.



**Figuur 2.3: Aangepaste voorstelling van die reaksiefases van weerstand teen verandering**

Dit blyk dus dat daar 'n aantal reaksiefases in die hantering van weerstand teen verandering bestaan. Die onderwysbestuurder wat hiervan bewus is, sal elke reaksiefase by die groepe wat weerstand bied, kan antisipeer en sodoende byvoorbeeld nie bedreig voel wanneer teenreaksie of groeperings teen die verandering voorkom nie. Hierdie reaksiefases vorm 'n logiese proses tot die internalisering van die verandering en moet daarom dienooreenkomstig hanteer word sodat verandering suksesvol geïmplementeer kan word.

## **2.8 SAMEVATTING**

In hierdie hoofstuk is die aard van weerstand teen verandering van naderby ondersoek. Eerstens is konsensus bereik aangaande die betrokke terme. Die aard van weerstand teen verandering is vervolgens kortlik bespreek en verskyningsvorme en tipes van weerstand teen verandering is onder die soeklig geplaas. Hierna is aanleidende faktore tot weerstand teen verandering asook die reaksiefases ten opsigte van weerstand teen verandering bespreek. Noudat meer duidelikheid bestaan oor die aard en wese van weerstand teen verandering, word die bestuur daarvan in Hoofstuk 3 bespreek.

---

---

## **HOOFSTUK 3: DIE BESTUUR VAN WEERSTAND TEEN VERANDERING**

---

### **3.1 INLEIDING**

In hierdie hoofstuk word aandag geskenk aan die verskillende aspekte van die bestuur van weerstand teen verandering. Faktore wat aandui of die skool gereed is om te verander word eerstens ondersoek. Hierna word die verskillende strategiese oorwegings by die bestuur van weerstand teen verandering onder die soeklig geplaas. Metodes wat gebruik kan word om weerstand te bestuur word laastens bespreek. Weerstand teen verandering kan nie suksesvol bestuur word indien die skoolhoof nie kennis dra van die metodes wat tot sy beskikking is vir die hantering daarvan nie.

### **3.2 FAKTORE WAT AANDUI OF DIE SKOOL GEREED IS VIR VERANDERING**

Daar bestaan etlike faktore wat die onderwysbestuurder kan ondersoek om vas te stel in watter mate sy skool gereed is vir verandering. Fullan (1991:105-107) het bevind dat skoolhoofde dikwels onsekerheid ervaar oor waar hulle moet begin om die suksesvolle implementering van verandering en die effektiewe bestuur van moontlike weerstand teen die verandering te bewerkstellig. Aangesien suksesvolle – sowel as onsuksesvolle – veranderingsprogramme sekere gemeenskaplike eienskappe vertoon, kan dit as riglyne vir die onderwysbestuurder in die implementering van verandering binne die skool dien. Ritchie (1986:99), Coetsee (1989:49), Lunenburg en Ornstein (1991:221), Herman en Herman (1994:4,5), Cummings (1996:8), Seppanen (1996:8) en Fullan (1991:105-107) ondersoek hierdie aangeleentheid en stel voor dat die hoof sekere faktore wat die skoolgemeenskap beïnvloed en bepalend is vir suksesvolle en effektiewe bestuur van verandering, in ag neem. Die mate waarin hierdie faktore aan- of afwesig is,

sal bepaal wat die mate en aard van weerstand teen die voorgenome verandering sal wees. 'n Sintese van hulle bevindings kan gegroepeer word in vyf gebiede, naamlik die ingesteldheid van die skoolhoof ten opsigte van verandering; die huidige posisie, kultuur en klimaat van die skool; die visie van die skool; die skool se strategiese plan betreffende die tydspan waarbinnen verandering moet plaasvind en laastens konflikte en verwante aangeleenthede wat aandag moet geniet voordat suksesvolle verandering kan plaasvind. Hierdie vyf kategorieë word vervolgens bespreek.

### **3.2.1 Die ingesteldheid van die skoolhoof ten opsigte van verandering**

Die skoolhoof moet insien dat sy siening van wat die verandering moet wees nie noodwendig die regte en/of die enigste is wat geïmplementeer behoort te word nie (Fullan, 1991:105). Een van die hoofdoelstellings van die implementeringsproses is om verskeie weergawes van die werklikheid met mekaar te vergelyk deur interaksie om sodoende die beste opsie te identifiseer. Hierna moet die skoolhoof erken dat daar sekere take is wat uitgevoer moet word, en die moed skep om die voortou te neem. Om hierdie uitdagende fase met selfvertroue aan te pak, sal dit vir die skoolhoof van groot waarde wees indien hy soms net heeltemal ontspan en nie aan werk dink nie. 'n Sin vir doelgerigtheid moet verder behou word. Die feit dat pogings tot verandering aanvanklik kan faal, beteken nie dat die plan vir altyd verdoem is nie (Seppanen, 1996:8). Mense is bereid om iemand te volg vir wie hulle hoog aanslaan. Die skoolhoof sal dus eerstens respek by personeellede moet verdien (Ritchie, 1986:99). Tweedens sal hy deur middel van bestuur die onderwysers moet begelei na die bereiking van die doelwitte wat vir die veranderingsproses gestel is.

### **3.2.2 Die huidige posisie, kultuur en klimaat van die skool**

Die skoolhoof moenie aanneem dat die gebrek aan implementasie van veranderings deur personeellede te wyte is aan verwerping van die waardes wat vervat is in die verandering of dat dit noodwendig weerstand verteenwoordig nie

(Fullan, 1991:105). Daar kan 'n aantal moontlike redes hiervoor wees, waarvan die volgende voorbeelde is.

Die onderwysbestuurder moet aanvaar dat mense druk nodig het om te verander – selfs in rigtings wat hulle begeer (Fullan, 1991:106). Hierdie druk sal egter slegs effektief wees indien dit in omstandighede geskied waarin mense toegelaat word om te reageer, om 'n eie posisie en standpunt in te neem, om met ander in wisselwerking te tree en om ondersteuning vir hulle standpunte te werf. Die vorige ervarings wat die gemeenskap met verandering gehad het en hoe gereed hulle op hierdie stadium vir verandering is, sal die proses van veranderingsbestuur – en meer spesifiek weerstandsbestuur – grootliks beïnvloed (Coetsee, 1989:49).

Die werklike uitdaging bestaan daarin om die kultuur van die skool te verander, en nie in die implementering van enkele innovasies nie (Fullan, 1991:106). Wanneer spesifieke innovasies dus geïmplementeer word, moet opgelet word dat die ontwikkeling van die organisasie as 'n geheel geskied. Hierdie doel kan bereik word deur onder andere vas te stel of die individue in die skool nuwe uitdagings en maniere van doen geniet en of hulle bereid is om tot positiewe verandering by te dra. Is nuwe werks- en leergeleenthede dus vir die betrokke individue 'n uitdaging waarna hulle uitsien? Indien daar interne of sterk eksterne magte bestaan wat op verandering binne die skool aandring, sal dit natuurlik baie makliker wees om hierdie doel te bereik, aangesien die klimaat oorwegend gunstig is vir verandering, en weerstand nie so 'n groot faktor sal wees om rekening mee te hou nie (Herman & Herman, 1994:4). Verder behoort die skool 'n duidelike beeld te hê van wat die huidige waardes is wat in die skool bestaan en wat die kwaliteit daarvan is ten opsigte van kompeterende omstandighede (Cummings, 1996:8). Die mate waarin die verandering aansluiting by huidige gebruike en doelstellings vind, sal bepaal wat die aard en omvang van weerstand teen die verandering sal wees (Coetsee, 1989:49). Daar moet dus objektiwiteit by die skool bestaan met betrekking tot sy huidige posisie.

### **3.2.3 Die visie van die skool**

Die onderwysbestuurder moenie verwag dat almal of selfs die meeste mense en groepe die visie om te verander sal deel nie. Verandering is so kompleks dat dit onmoontlik is om algehele verandering in 'n groot sosiale sisteem te bewerkstellig. Vordering vind plaas wanneer klein treetjies geneem word wat telkens meer mense beïnvloed (Fullan, 1991:106). Die veranderingsproses sal positief beïnvloed word en weerstand sal beperk word wanneer die skool oor 'n duidelike visie beskik oor wat die toekoms kan en behoort te wees. Beskou die skool die toekoms met 'n positiewe en duidelike visie waaruit onmiddellike en voortgesette planne voortspruit om hierdie visie te verwerklik en word huidige en verlede prestasies gebruik as basis vir verbetering (Herman & Herman, 1994:5)? Die hele skoolgemeenskap word deur die verandering geraak. Dit behoort 'n aandeel te hê in die toekomsvisie vir die skool en moet betrek word by die beplanning daarvoor terwyl die verlede en hede as basis vir verbetering gebruik moet word (Coetsee, 1989:49). Die rede waarom dit belangrik is dat die betrokkenes die visie van die skool vir verandering deel, is omdat dit die motivering bied om as vennote produktief mee te werk tot die bereiking van die verandering, en weerstand teen die voorgename verandering te minimaliseer (Seppanen, 1996:8).

### **3.2.4 Die skool se strategiese plan betreffende onder andere die tydspan waarbinne verandering moet plaasvind**

Daar moet aanvaar word dat effektiewe verandering tyd neem om ten volle tot uitvoering te kom. Dit is 'n proses van ontwikkeling-in-gebruik. Onrealistiese of ongedefinieerde tydgrense ignoreer hierdie feit. Volharding is 'n onmisbare eienskap van suksesvolle verandering. 'n Plan wat op bogenoemde voorwaardes geskoei is en wat die faktore wat die implementering van verandering sal beïnvloed onder die loep neem, sal die bestuursproses vergemaklik. Evolusionêre beplannings- en probleemoplossingsmodelle wat op kennis van die veranderingsproses gebaseer is, is essensieel (Fullan, 1991:107). Beter kennis van die veranderingsproses sal die kombinasie van hulpbronne wat ingespan word, verbeter, maar dit kan en behoort nooit die absolute grondslag vir besluitneming te

vorm nie. Deur te luister en gebruik te maak van die kennis en insigte waartoe gekom word as data waaruit verdere beplanning voortspruit, sal die vestiging van 'n uitvoerbare aksieplan aansienlik vergemaklik word (Seppanen, 1996:8). 'n Eienskap van 'n suksesvolle veranderingsprojek is dat die konseptualisering van die verandering van algemene voorstelle tot spesifieke planne en meetbare doelwitte lei (Ritchie, 1986:99).

### **3.2.5 Konflikte en verwante aangeleenthede wat onder die loep geneem moet word voordat suksesvolle verandering kan plaasvind**

Vir enige noemenswaardige of betekenisvolle innovasie om op verandering uit te loop, is dit vir individue belangrik om hulle eie betekenis daarin te vind. Betekenisvolle verandering behels altyd vir die individu 'n sekere mate van dubbelsinnigheid, onduidelikheid en onsekerheid omtrent die betekenis van verandering (Fullan, 1991:106). Sodoende ontstaan 'n sterk behoefte, 'n tipe spanning, wat mense beweeg om te wil verander (Ritchie, 1986:99). Konflik en onenigheid behoort nie as probleme beskou te word nie, maar moet erken word as onafwendbare, fundamentele deel van verandering. Aangesien elke groep mense oor 'n verskeidenheid van werklikhede beskik, sal elke groeps- of kollektiewe verandering noodwendig konflik teweegbring (Fullan, 1991:106). Dit is egter deur middel van hierdie konflikte dat nuwe sosiale ondersteuningstelsels ontwikkel wat nuwe houdings en optredes versterk en dus die taak van die skoolhoof om weerstand teen die verandering te bestuur, vergemaklik. Wanneer die individu nie meer verandering as 'n eksterne vereiste beskou nie, maar 'n innerlike motivering ervaar om die verandering suksesvol deur te voer, ontstaan eienaarskap en verminder weerstand teen die verandering. Terselfdertyd verhoog die proses die eiewaarde van die persoon en ontstaan 'n positiewe kringloop van motivering binne die skool as organisasie (Ritchie, 1986:99).

Die skoolhoof moet in ag neem dat kritiek teen die beplande verandering teen die probleem of teen die rol/amp waarin die hoof staan, gerig is, en nie teen die persoon self nie. Die skoolhoof moenie emosioneel en persoonlik by konflikte

betrokke raak, maar hierdie konflikte moet objektief onder andere deur gesprekvoering hanteer word (Seppanen, 1996:8).

Veranderingsprogramme wat nie suksesvol is nie, toon ook sekere gemeenskaplike eienskappe (Lunenburg & Ornstein, 1991:221). Dit moet natuurlik deur die skoolhoof vermy word aangesien dit telkens aanleiding tot grootskaalse weerstand sal gee. Die eienskappe van sulke onsuksesvolle veranderingsprogramme sluit in:

- Die administreerder van verandering sien die poging as 'n semi-kitsoplossing of wend maar 'n poging aan omdat al die ander dit doen.
- Die voorstaanders van verandering stel meer belang in *ander mense* se verandering as wat hulle hulleself deel daarvan sien. Daar bestaan 'n houding dat die verandering vir ander goed is en daarom aangeneem moet word. Die leierskap doen egter nie die eerste stappe deur hulle eie praktyke eerste te ondersoek en in ooreenstemming met met die doelwitte van die verandering te bring nie.
- Wanneer 'n vroeë, halfhartige poging teleurstellende (of soms onsuksesvolle) afmetings aanneem, draai die leierskap hulle rug op die proses en laat dit oor in die hande van spesialiste of personeellede. Dit is nie 'n gesonde vorm van fasilitering of delegering nie.

### **3.2.6 Gevolgtrekking**

Deur die bogenoemde faktore noukeurig te oorweeg, kan die skoolhoof in 'n groot mate bepaal of sy skool gereed is vir enige voorgenome verandering. Dit blyk deurgaans dat die ingesteldheid van mense 'n groot rol speel in die graad van gereedheid wat hulle toon om te verander. Om hierdie rede moet die skoolhoof eerstens daarop fokus om in sy bestuur van die veranderingsproses – of die moontlike weerstand teen die verandering – die vertrou en toewyding van die belanghebbende partye te wen.

### **3.3 VOORVEREISTES VIR DIE SUKSESVOLLE BESTUUR VAN WEERSTAND TEEN VERANDERING**

Uit die literatuur (Lawrence, 1969; Kotter & Schlesinger, 1979; Henson, 1987; Knoop, 1987; Aquila & Galovic, 1988; Ornstein & Hunkins, 1988; Moerdyk & Fone, 1987; Margolis, 1988; Coetsee, 1989; Margolis, 1991; Wolmarans, 1995; Van der Westhuizen, 1996) blyk 'n aantal gemeenskaplike voorvereistes waaraan die skoolhoof aandag moet skenk vir die suksesvolle en effektiewe bestuur van weerstand teen verandering.

Kennis van hierdie aspekte sal die onderwysbestuurder help om die beste metode te selekteer by die hantering van elke unieke weerstandsgeval, aangesien elke skool se behoeftes in hierdie verband sal verskil.

#### **3.3.1 Kennis van die aard van weerstand teen verandering**

Kennis aangaande die aard van weerstand teen verandering vorm die basiese voorvereiste vir die effektiewe bestuur van weerstand teen verandering. Dit is van die allergrootste belang dat die ware bronne van en redes vir weerstand teen verandering in elke spesifieke situasie begryp moet word sodat die weerstand op die korrekte wyse aangepak word. Hiermee gelykstaande, is dit essensieel om 'n fundamentele kennis te hê van spesifieke strategieë en metodes ten opsigte van die hantering van weerstandsprobleme.

#### **3.3.2 Oorweging van die sienswyses van onderwysers en hulle persepsies van verandering**

Die mens se gedrag hang nou saam met gevoel en met wat gesien en ervaar word. Wanneer onderwysers dus dink dat die voorgenome verandering nie in hulle beste belang is nie, en dit heel moontlik slegs hulle werkslas aansienlik gaan vergroot, is dit voorspelbaar dat weerstand 'n natuurlike reaksie kan wees. Om hierdie rede is dit belangrik dat hoofde probeer om die voorgestelde verandering uit die onderwysers se perspektief te sien sodat hulle reaksie(s) en moontlike weerstand voorsien kan word.

### **3.3.3 Eenstemmigheid ten opsigte van doelwitte wat deur die implementering van die verandering bereik moet word**

Wanneer verandering bekendgestel word, is dit net so belangrik om die doelwitte duidelik te omskryf as wat dit is om die geskikste metodes en prosedures te gebruik om hierdie doelwitte te bereik. Doelstellings kan óf die motivering van individue meebring, óf hulle entoesiasme sodanig demp dat samewerking verlore gaan. Dit is dus van groot belang om daardie fasette van die *status quo* wat vir onderwysers belangrik is te identifiseer en te poog om hulle met die doelwitte van die voorgestelde verandering te versoen. Doelstellings en die voorgenome uitkomst van verandering moet duidelik omskryf word sodat onderwysers die betekenis van die verandering kan verstaan. Die onderwysers moet voldoende vryheid en onafhanklikheid gegun word om die verandering binne die raamwerk van die doelwitte te implementeer en toereikende geleentheid gegee word vir terugvoer ten opsigte van vordering. Veral laasgenoemde aspek is belangrik omdat die mens se behoefte aan erkenning en selfverwesening as baie sterk dryfveer deur die hoof aangewend kan word in kritieke tye van verandering om die ondersteuning van die onderwysers te verkry.

### **3.3.4 Individuele verskille tussen personele behoort in ag geneem te word**

Die gewilligheid van onderwysers om te verander hang saam met hulle ouderdom, gesondheid, energievlakke, motivering, ondervinding en ingesteldheid teenoor verandering (kyk 2.6). Die skoolhoof moet om hierdie rede poog om elke onderwyser in sy besondere omstandighede tegemoet te kom sodat pogings om die verandering te implementeer, dienooreenkomstig geïndividualiseer kan word.

### **3.3.5 Sensitiwiteit ten opsigte van die invloede van die verlede**

Hoe meer ondervinding 'n onderwyser het, hoe meer word sy oortuigings binne die onderwysopset hierdeur beïnvloed. Voorgestelde verandering sal makliker aanvaar word indien die onderwyser oortuig is dat praktyke van die verlede ontoereikend was. Wanneer verandering dus geïmplementeer word, moet die

skoolhoof baie sensitief wees vir die invloed wat vasgestelde en gevestigde praktyke.

### **3.3.6 Verandering moet met omsigtigheid en versigtigheid geïmplementeer word**

Veral wanneer weerstand teen verandering as gevolg van 'n versteuring van die *status quo* voorkom, moet verandering met besondere omsigtigheid en versigtigheid geïmplementeer word. Die rede hiervoor word gevind in die sogenaamde traagheidsteorie. In hierdie geval moet verandering op sodanige wyse ingevoer word dat die kleinste moontlike versteuring van die bestaande sisteme plaasvind. Aangesien verandering vinnig geïmplementeer moet word, moet dit aan personeel duidelik gemaak word dat die koste daaraan verbonde om *nie* te verander *nie*, veel hoër is as wanneer verandering wel plaasvind. 'n Skielike implementering van grootskaalse verandering moet egter vermy word en vooruitbeplanning van die geleidelike implementering van verandering is verkieslik.

### **3.3.7 Weerstand teen verandering moet verwag word**

Personele toon altyd weerstand teen verandering voordat hulle groei tot die aanvaarding daarvan. Dit is veral die geval wanneer hulle tevrede is met die *status quo*. Die skoolhoof moet dus aanvanklike weerstand teen die voorgestelde verandering voorsien, en twyfel asook vrae betreffende die verandering vroegtydig ondervang. Die feit dat onderwysers dikwels moeilik van gevestigde gewoontes afsien, kan die ondersteuningstaak van die hoof aansienlik bemoeilik. Die skoolhoof moet egter steeds deurentyd die onderwysers in sy skool inspireer en motiveer om nuwe en beter metodes te beproef. Op hierdie wyse ontstaan 'n klimaat in die skool waarbinne verandering as 'n natuurlike verskynsel aanvaar word en onderwysers word sodoende ook bewus gemaak van die feit dat verandering 'n deurlopende proses behels.

### **3.3.8 Vermydning van misverstande wanneer nuwe idees voorgestel word**

Dit gebeur dikwels dat skoolhoofde aanneem dat onderwysers die redes vir en gepaardgaande prosedures by verandering vanselfsprekend begryp, verstaan of insien. Later vind hy egter uit dat dit nie die geval is nie en dat hulle gebrek aan kennis aanleiding daartoe gegee het dat hulle nou die proses teenstaan. Alle moontlike stappe moet dus vooraf gedoen word om te verseker dat onderwysers nuwe inisiatiewe verstaan. 'n Moontlike manier waarop dit gedoen kan word, is deur die basiese struktuur van die voorgestelde verandering in kleiner afdelings te verdeel en te verduidelik. Op hierdie wyse word die moontlikheid van misverstande verminder en onderwysers word die geleentheid gegun om die verandering in hanteerbare dele te internaliseer.

### **3.3.9 Voorbereidheid op verskille wat tot weerstand teen verandering kan lei**

Talle onderwysers het sterk oortuigings ten opsigte van wat effektiewe onderwys en onderwyspraktyke behoort te behels en daarom kan hulle dit baie moeilik vind om ander praktyke aan te neem en te ondersteun. Wanneer weerstand teen verandering voorkom, moet die skoolhoof die voorgestelde verandering ondersoek en vasstel of die fundamentele rede vir weerstand nie dalk op die vlak van opvoedkundige verskille geleë is nie. In so 'n geval sal dit eerstens noodsaaklik wees om verskille uit die weg te ruim deur byvoorbeeld 'n openhartige en eerlike gesprek met die personeellede te voer.

### **3.3.10 Tydsberekening en skedulering**

Tydsberekening speel 'n bepalende rol by die implementering van verandering. Die skoolhoof kan byvoorbeeld, as deel van sy beplanning, situasies buite die skool gebruik as aanduiders dat verandering noodsaaklik geword het. Hierdie uitwendige situasies dien dan as sielkundige hefboome om onderwysers in die rigting van aanvaarding van die verandering te beweeg. 'n Koerantberig wat handel oor die behoefte aan en belangrikheid van verandering in die onderwys, kan byvoorbeeld vir hierdie doel aan die onderwysers voorgehou word. Wanneer verandering in die

skool geïmplementeer word, is dit belangrik dat dit nie te vinnig of te stadig sal geskied nie, aangesien sulke ekstreme tot weerstand teen die verandering sal lei, wat die veranderingsproses stukrag kan laat verloor.

### **3.3.11 Wedersydse vertroue**

Onderwysers is normaalweg bang om bekende en veilige praktyke waarin hulle vertroue het, ter wille van verandering te laat vaar (kyk 2.6.2.3). Dit is dus uiters belangrik dat 'n verhouding van wedersydse vertroue tussen die skoolhoof en personele bestaan, sodat laasgenoemde deurentyd daarvan verseker kan word dat hulle outonomie en sekuriteit nie deur die verandering bedreig word nie. Selfs onderwysers wat nie direk betrokke is by of geraak word deur die verandering nie, moet sporadies ingelig word oor die vordering van die implementering van die verandering. 'n Verdere uitvloeisel van 'n vertrouensverhouding kan insluit dat onderwysers wat weerstand teen die voorgestelde weerstand bied, die vrymoedigheid het om openlike, redelike en eerlike redes te verskaf vir hulle weerstand wat weer die hoof kan help in sy bestuurstaak sodat samewerking bewerkstellig kan word.

Die beste manier waarop die skoolhoof vertroue kan bewerkstellig of weerstand kan uitsluit, is deur die saak sy persoonlike, onverdeelde aandag te gee sonder om te betrokke by die probleme en vraagstukke van elke individu te raak. Ondeurdagte beloftes moenie gemaak word nie en daar moet eerder gestreef word na begrip as dat kritiek uitgelok word. Versoeke moet in eenvoudige taal hanteer word, kennis moet meegedeel word sonder om die gesprek te monopoliseer en daar moet met empatie na die opinies van die onderwysers geluister word.

### **3.3.12 'n Spesifieke of bepaalde strategie moet gevolg word**

Skoolhoofde maak dikwels die fout deur verandering lukraak aan te pak sonder om deeglike oorweging aan strategieë en prosedures te skenk. Die sukses van die skoolhoof se bestuur van verandering en ook van die gepaardgaande weerstand, hang in 'n groot mate af van die keuse wat hy ten opsigte van strategie maak.

### 3.3.13 Gevolgtrekking

Uit bogaande is dit dus duidelik dat die skoolhoof en sy bestuurspan duidelik moet besin oor die voorgestelde veranderingsproses deur bogenoemde voorvereistes te oorweeg en dan die resultate by die strategiese veranderingsprogram in te sluit wat volgens die eiesoortige behoeftes van die skool ontwerp word.

Vervolgens word gekyk na die moontlikhede ten opsigte van strategiese keuses tot beskikking van die skoolhoof.

### 3.4 STATEGIESE OORWEGINGS BY DIE BESTUUR VAN WEERSTAND TEEN VERANDERING

In enige situasie waar verandering plaasvind, is dit vir die skoolhoof nodig om sekere eksplisiete en implisiete strategiese keuses te maak ten opsigte van die tempo van verandering, die hoeveelheid beplanning wat benodig word asook die betrokkenheid van belanghebbendes. Suksesvolle verandering word bewerkstellig wanneer 'n spesifieke strategie, wat vir die sleutelsituasieveranderlikes binne 'n bepaalde skool voorsiening maak deur die skoolhoof in sy bestuurtaak aangewend word. Sodoende kan weerstand teen verandering effektief bestuur word.

Die strategiese keuses wat tot die beskikking van die skoolhoof is, kan op 'n *kontinuum voorgestel* word:

Vinnig	Stadig
<p>←</p> <p>Duidelike aksieplan Min betrokkenheid van ander Ignoreer alle weerstand</p>	<p>→</p> <p>Geen aanvanklike duidelike aksieplan Groot mate van betrokkenheid van ander Poog om weerstand te verminder</p>

**Figuur 3.1: Strategiese keuses by die bestuur van weerstand teen verandering**

Uit bogenoemde wil dit voorkom of die strategie van verandering aan die linkerkant van die kontinuum bestaan uit spoedige implementering, duidelike aksie, min betrokkenheid deur belanghebbende partye en 'n verontagsaming van enige vorm van weerstand. Die metode waarvolgens verandering teweeg gebring word, is in hierdie geval dwang. Aan die regterkant van die kontinuum, sal verandering stadiger plaasvind. Aanvanklik is die plan van aksie nie baie duidelik nie, en 'n hele aantal persone, benewens die skoolhoof, is by die proses van verandering betrokke. Hierdie tipe strategie is ontwerp om weerstand tot die minimum te beperk en die metode wat gebruik word om verandering te implementeer, is een van deelneming en betrokkenheid.

Die sleutelsituasieveranderlikes wat by strategiese keuses oorweeg moet word en wat die presiese posisie sal bepaal wat die betrokke poging tot strategiese verandering op die kontinuum sal inneem, is volgens Kotter en Schlesinger (1979:112) die volgende:

- Die hoeveelheid en tipe weerstand wat moontlik kan voorkom. Hoe groter die verwagte weerstand, hoe moeiliker sal dit wees om dit te ignoreer en hoe verder regs op die kontinuum sal die skoolhoof sy strategiese posisie moet verskuif om sodoende weerstand tot 'n minimum te beperk.
- Die relatiewe posisie van die skoolhoof ten opsigte van die personelede wat betref aangeleenthede soos outoriteit en vertroue. Hoe minder outoriteit die skoolhoof het, hoe verder regs sal hy op die kontinuum moet beweeg om weerstand te beperk. Hoe sterker sy posisie van outoriteit egter binne die veranderingsproses en ten opsigte van weerstand is, hoe verder links kan hy op die kontinuum verskuif.
- Die aard en stand (beskikbaarheid) van relevante data vir die beplanning van die verandering, en die energie wat nodig is om dit te implementeer. Hier handel dit oor die posisie van die onderwysers wat oor die nodige kundigheid en inligting beskik om die verandering te implementeer. Hoe meer inligting en bydraes die skoolhoof van die onderwysers nodig het om die verandering

suksevol te implementeer, hoe verder regs sal hy hom op die kontinuum posisioneer. Die verkryging van geskikte inligting en bydraes van ander, benodig tyd.

- Wat op die spel is, byvoorbeeld die moontlike aan- of afwesigheid van 'n dreigende krisis. Hoe groter die potensiaal vir korttermynrisiko met betrekking tot die organisatoriese effektiwiteit en oorlewing van die skool terwyl verandering plaasvind, hoe verder links moet die skoolhoof op die kontinuum beweeg.

Alhoewel die keuse van strategie by die bestuur van weerstand teen verandering van groot belang is, vorm dit steeds slegs 'n basiese raamwerk vir die implementering van spesifieke *metodes* vir die effektiewe bestuur van weerstand teen verandering.

### **3.5 METODES VIR DIE BESTUUR VAN WEERSTAND TEEN VERANDERING**

Uit die voorgaande blyk dit dat daar sekere voorvereistes is waaraan 'n veranderingsprogram of -plan moet voldoen en sekere voorkennis waaroor die skoolhoof moet beskik voordat effektiewe weerstandsbestuur 'n aanvang kan neem.

Skoolhoofde is dikwels onbewus van die tegnieke wat vir die bestuur van weerstand teen verandering tot hulle beskikking is (Van der Westhuizen, 1996:189). Hulle is ook onbewus van die voor- en nadele verbonde aan die verskillende moontlikhede en kan om hierdie rede dikwels nie 'n beredeneerde keuse maak om die geskikste metode vir die hantering van hulle sonderlinge situasie te selekteer nie. Frustrasie en meer weerstand volg indien die skoolhoof nie oor die toepaslike kennis beskik om die situasie op beplande wyse te hanteer nie. Om hierdie rede moet die skoolhoof *riglyne* kry waarvolgens hy die weerstand kan bestuur.

### 3.5.1 Riglyne vir die effektiewe bestuur van weerstand teen verandering

Die volgende algemene riglyne kan deur die skoolhoof gevolg word sodat die beoogde verandering suksesvol geïmplementeer en weerstand tot 'n minimum beperk sal word (Van der Westhuizen, 1996:191). Hierdie riglyne behels die algemene bestuurstappe wat die skoolhoof in die beplanningsfase van die veranderingsproses moet volg.

- Analiseer die skool ten opsigte van die situasie wat tans heers, die onderliggende probleme en ander kragte wat moontlik verantwoordelik kan wees vir die probleme wat ervaar word ten opsigte van die veranderingsproses, die belangrikheid en dringendheid van die probleme op hande en die tipes veranderinge wat nodig is.
- Identifiseer en analiseer alle faktore wat 'n rol in die voorgenome verandering kan speel. In die finale analise behoort die klem te val op vrae betreffende die volgende aangeleenthede: wie sal vermoedelik weerstand teen die verandering bied; watter moontlike redes bestaan daar vir weerstand; hoe heftig sal die weerstand vermoedelik wees; wie beskik oor die essensiële inligting vir die beplanning van die verandering; wie se samewerking word benodig vir die implementering van die verandering en wat is die posisie van die skoolhoof ten opsigte van outoriteit, respek en ander aspekte wat interaksie kan beïnvloed?
- Besluit op 'n strategie aan die hand van die voorafgaande analise asook die tempo waarteen die verandering sal moet plaasvind. Oorweeg ook die hoeveelheid beplanning, die mate van betrokkenheid van ander individue en die geskikste metodes wat aangewend kan word om die verskillende individue en groepe wat betrokke is te bestuur.
- Moniteer die veranderingsproses en evalueer die sukses van die bestuur van weerstand. Alhoewel die betrokke strategieë en metodes met groot sorg geselekteer is, kan onvoorsiene omstandighede (weerstand) gedurende die implementeringsfase slegs hanteer word deur deeglike monitoring en bestuur.

Hierdie riglyne kan soos volg saamgevat word in die vorm van 'n model vir die bestuur van weerstand teen verandering (Van der Westhuizen, 1996:192):

Bestuursfasies	Bestuursveranderlikes
<p>FASE 1</p> <p>Stel vas wat die behoefte en gereedheid van die skool vir verandering is.</p>	<p>Oorweeg die skoolkultuur, skoolklimaat en vorige ervarings met verandering.</p>
<p>FASE 2</p> <p>Identifiseer die bronne van weerstand teen die verandering.</p>	<p>Bronne kan óf individue, óf groepe wees.</p>
<p>FASE 3</p> <p>Stel vas wat die aard van die weerstand teen die verandering is.</p>	
<p>FASE 4</p> <p>Diagnoseer die redes vir die weerstand teen die veranderingsomgewing.</p>	<p>Die weerstand kan passief, aktief of aggressief van aard wees.</p>
<p>FASE 5</p> <p>Selekteer, ontwikkel en implementeer spesifieke strategieë en metodes wat kerngerig is op die bestuur van weerstand.</p>	<p>Redes kan geleë wees binne individue of binne die skoolsisteem.</p>
<p>FASE 6</p> <p>Evalueer die sukses van die bestuur van weerstand teen verandering.</p>	<p>Oorweeg die strategiese kontinuum. Metodes sluit onder andere deelneming, manipulering of dwang in. Indien suksesvol: gaan voort. Indien onsuksesvol: keer terug na Fase 1.</p>

**Figuur 3.2: 'n Model vir die bestuur van weerstand teen verandering**

### *Gevolgtrekking*

Deur bogenoemde stappe te volg kan die skoolhoof dus die posisie van die skool in die veranderingsproses vasstel en met groter akkuraatheid bestuur toepas aan die hand van die fase waarin daar op daardie stadium beweeg word.

### **3.5.2 Tegnieke wat die skoolhoof kan aanwend by die bestuur van weerstand teen verandering.**

In die snel veranderende milieu waarin die skool hom bevind, is dit noodsaaklik dat die skoolhoof as onderwysbestuurder nie stagneer in ou gebruike en denkrame nie, maar dat hy as't ware die veranderinge binne sy skool deur sy voorbeeld lei. Om hierin te slaag, moet die skoolhoof die regte keuse maak ten opsigte van tegnieke wat gebruik kan word by die bestuur van weerstand teen verandering. Tegnieke is vaardighede wat of losstaande of in samehang met mekaar, deur die onderwysbestuurder gebruik kan word in sy hantering van weerstand teen verandering. Vervolgens word 'n opsomming gegee van die belangrikste tegnieke wat vir die skoolhoof beskikbaar is uit 'n sintese van agt bronne waarvan die resentste die volgende is: Dugmore (1989), Lunenburg en Ornstein (1991), Kreitner en Kinicki (1995), Van der Westhuizen (1996) en Robbins (1998). Ander outeurs wat sekere, maar nie almal nie, van hierdie tegnieke voorstaan of ondersteun, word deurlopend genoem.

#### **3.5.2.1 Opvoeding en kommunikasie**

'n Algemene tegniek wat aangewend word by die bestuur van weerstand teen verandering is om die betrokke onderwysers so vroeg moontlik in te lig en op te voed ten opsigte van die noodsaaklikheid en logika van die verandering. Hierdie tegniek kan insluit individuele gesprekvoering, groepsbesprekings, memoranda en verslae. Deur die redes vir verandering te bespreek en met begrip te luister na die behoeftes en uitgangspunte van al die belanghebbendes, sal al die partye – die skoolhoof sowel as die onderwysers – verstaan waarom verandering nodig is (of nie nodig is nie). Personeellede word in nuwe vaardighede opgelei om hulle te help om by die veranderinge wat plaasvind aan te pas.

Hierdie tegniek is besonder gepas wanneer weerstand die gevolg is van ontoereikende en/of onakkurate inligting wat dan aanleiding gee tot vooroordeel in die gemoedere van die onderwysers. Dit vind ook goeie inslag wanneer onderwysers van nature konserwatief en weerstandig is of wanneer die hulp van die onderwysers wat weerstand bied, spesifiek benodig word vir die implementering van die verandering. Opvoeding en kommunikasie werk effektief wanneer daar gebrekkige of verkeerde inligting by belanghebbendes bestaan.

Dit is egter vir die suksesvolle gebruik van hierdie metode belangrik dat daar, veral in die beginfase, 'n wedersydse vertroue tussen die skoolhoof en personeellede wat weerstand bied, sal bestaan. Dit is 'n tegniek wat tyd en moeite verg, veral wanneer baie mense betrokke is. Wanneer die betrokkenes oortuig is van die waarde van die verandering sal hulle positiewe insette lewer ten opsigte van die implementering van die verandering.

Die effektiewe onderwysbestuurder se vermoë om sy toekomsvisies en doelwitte duidelik aan alle belanghebbende partye te kommunikeer sodat hy begrip en ondersteuning daarvoor kan kry, is van kardinale belang (Coetsee, 1993:2). Sodra die skoolhoof hierin slaag, kan hy ander persone begin identifiseer en kan hulle in ooreenstemming kom met 'n gedeelde visie wat daartoe sal lei dat veranderings suksesvol geïmplementeer word. Kommunikasie moet nooit beskou word as 'n eenrigtinggesprek deur die hoof nie. *Luister as kommunikasievaardigheid is iets wat deur die skoolhoof aangeleer moet word en wat hom sal help om bogenoemde rolle met sukses te vervul.* Die skoolhoof moet aktief kan luister indien hy in die proses van weerstandsbestuur teen verandering wil slaag. Aktiewe luister bestaan uit vyf fases, naamlik *hoor* (wat 'n voorvereiste is), *aandag skenk*, *verstaan*, *onthou* en *gee van terugvoer* (Van der Westhuizen, 1994:125). Wanneer in ag geneem word wat tot dusver gesê is, is dit duidelik dat die skoolhoof nie die behoeftes van al die rolspelers by verandering sal ken nie, nie die faktore wat aanleiding tot weerstand teen die verandering gee, sal kan onderskei nie, en nie sinvolle keuses

sal kan maak ten opsigte van die tegnieke wat by die bestuur van weerstand teen verandering aangewend kan word nie, as hy nie aktief en effektief kan luister nie.

Deel van die skoolhoof se rol as kommunikeerder, is ook om gesprekvoerder te wees. Gesprekvoering behels dat verskeie persone om spesifieke redes saam gesels en dit geskied meestal in 'n gemeenskaplike taal (Jenlink & Carr, 1996:31). In die bestuur van weerstand teen verandering binne die skool, moet die skoolhoof deurentyd die onderskeie rolspelers by gesprekvoering betrek sodat aksieplanne deur middel van deelnemende besluitneming ontwerp kan word volgens die besondere behoeftes van die betrokke skool of skoolgemeenskap.

### **3.5.2.2 Deelneming (samewerking) en betrokkenheid**

Mense hou daarvan om hulle eie besluite te neem. Die implikasie hiervan vir die weerstandsbestuurder is dat die onderwysers so vroeg moontlik betrek moet word by die veranderingsproses sodat hulle verantwoordelikheid en eienaarskap vir die implementering van die verandering kan aanvaar. Hierdie tegniek word gebruik wanneer die skoolhoof nie al die nodige inligting tot sy beskikking het om verandering te bewerkstellig nie, en die onderwysers oor die vermoë en mag beskik om die veranderingsplan omver te werp. Deur hulle by die proses te betrek word die risiko van mislukking van die verandering as gevolg van sabotasie aansienlik verminder.

'n Groot voordeel van hierdie tegniek is dat dit die onderwysers motiveer om deur hulle toewyding (psigologiese eienaarskap) nuwe idees en inligting te genereer. Die personeel sal ook in hierdie geval deelneem aan en betrokke wees by die toepassing van die verandering wat daartoe sal lei dat hulle toegewyd sal meewerk aan die suksesvolle veranderingsproses.

Die nadeel is dat tyd verlore kan gaan en dat swak voorstelle tot probleemoplossing die proses kan kniehalter. Kritiese maar tog objektiewe monitering van alle prosesse kan egter hierdie nadeel uitskakel.

'n Patroon van *deelnemende leierskap* is essensieel vir die totstandkoming van 'n gedeelde visie wat gerig is op 'n duidelike doel (Schlechty, 1991:52). Die skoolhoof moet as weerstandsbestuurder ondersoek instel na (moontlike) outoritêre en burokratiese gebruike in sy bestuurstyl. 'n Paradigmaverskuiwing moet plek maak vir alle belanghebbendes om insette te lewer ten opsigte van die ontwikkeling van 'n organisasie waarvan hulle deel wil wees. Mense glo gewoonlik makliker in hulle eie idees as in die idees van ander. Op diplomatieuse wyse moet die skoolhoof onderwysers begelei om eienaarskap te aanvaar vir 'n gemeenskaplike toekomsvisie.

In hierdie verband is daar 'n verskil tussen resultate waartoe bestuur word en resultate waartoe gelei word (Schlechty, 1991:55). Resultate waartoe die skoolhoof bestuur, is resultate wat deur persone of liggame buite die skool van die skool vermag word en wat beslissend is vir die voortbestaan van die skool. 'n Voorbeeld hiervan word gevind in wetgewing wat uit owerheidsweë die skool verplig om bepaalde onderwyser-leerling-ratio's te handhaaf, of in ouers wat vermag dat die skool sekere leeruitkomste sal produseer. Ten opsigte van hierdie veranderings moet die skoolhoof sy personeel daartoe *bestuur* om dit te aanvaar.

Schlechty (1991:55) vervolg dat resultaat georiënteerde *leierskap* daarenteen behels dat die skoolhoof op die *doel* van verandering fokus, eerder as op die gevolge wat die nastrewing van sodanige doelstelling sal hê. Sodoende kan insethouders besluit watter veranderinge op watter wyse in hulle besondere omstandighede geïnkorporeer moet word om 'n positiewe resultaat te verkry. In beide gevalle is dit steeds die skoolhoof se taak om die toewyding van personelede te wen en die regte strategiese tegniek(e) te selekteer sodat weerstand teen verandering beperk en/of effektief bestuur kan word.

Indien dit moontlik sou wees, moet gepoog word om 'n ontmoeting met onderwysers buite die skoolgronde en/of milieu te reël. Die voorstel is dat onderwysers standerdgewys genooi word om tydens 'n paar uur van informele saam verkeer, hulle idees en wat vir hulle belangrik is aan mekaar te propageer. Onderwysers

met nuwe idees word aangemoedig om hulle praktyke aan die ander te verduidelik sonder dat die hoof inmeng (Huntington, 1995:26). Onderwysers kry dus die geleentheid om oor hulle suksesse te praat, en hulle moreel word nie net hierdeur opgebou nie, maar hulle voel ook dat hulle mening belangrik en aanvaarbaar is.

Die ingesteldheid dat die skoolhoof alleen verantwoordelik is vir die implementering van alle grootskaalse en amptelike veranderinge, sal aanleiding gee tot werksoorlading, verwarring, magteloosheid of sinisme by die hoof en tot die afhanklikheid van die personeel.

### **3.5.2.3 Fasilitering en ondersteuning**

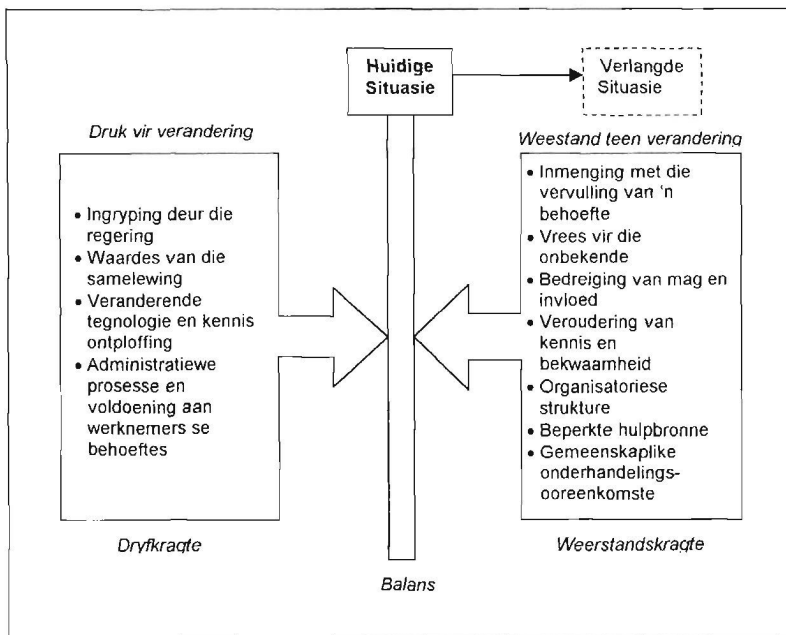
Die hoof moet in sy nuwe rol binne 'n nuwe bestel nie sy taak *hoofsaaklik* beskou as een van kontrolering, delegering, opvolging en toepassing van druk wanneer resultate teleurstel nie, maar eerder as een van die *fasilitering* van kommunikasie en begrip tussen mense met verskillende verwysingsraamwerke en menings. Die skoolhoof word dus die *agent* wat verandering in die skool moet "adverteer en verkoop" (Aquila & Galovic, 1988: 52).

Dit is die taak van die skoolhoof om, deur middel van fasilitering, 'n kultuur en klimaat binne die skool te skep waarbinne pogings tot verandering gekweek en gevoed kan word (Van Dyk, 1989:65-66). As die hoof self nie die verandering ondersteun en aanmoedig nie, sal die personeel dit ook nie wil aanvaar nie.

Die veranderingsagent verkry volgens Dugmore (1989:45) die simpatie en emosionele ondersteuning van die personeellede deurdat hy/sy hierdie tegniek gebruik, aangesien hulle ervaar dat hulle self ook ondersteuning en leiding kry om vertrouwe en gemak in die nuwe voorstelle te ontwikkel. Somtyds word 'n voorgestelde verandering eers op klein skaal getoets voordat dit op groot skaal geïmplementeer word. Hierdeur word vertrouwe in die uitvoerbaarheid van die voorstel bewerkstellig, en word vrese wat moontlik kon bestaan, vroegtydig uit die weg geruim. Die grootste voordeel van hierdie tegniek is dat dit die mees optimale

wyse bied waarop aanpassingsprobleme in veranderingsprogramme hanteer kan word.

As *veranderingsagent* moet die hoof die onderskeid ken tussen dryfkragte en weerstandskragte en die twee in balans met mekaar plaas. Dryfkragte is die kragte aan die werk binne die skool wat verandering voorstaan en daartoe meewerk. Weerstandskragte werk teen die verandering. Die skoolhoof moet die veranderingspotensiaal en die weerstand vasstel en poog om hierdie kragte te balanseer, sodat beweging in die begeerde rigting kan plaasvind. Daar is drie maniere waarop dit kan geskied: deur die verhoging van die dryfkragte; deur die vermindering van die weerstandskragte of deur nuwe dryfkragte te oorweeg. Om een groep kragte egter te verhoog terwyl die teenkrag nie verlaag nie, sal aanleiding gee tot spanning en konflik. Dit is meestal beter om die weerstandskragte te probeer verminder omdat verhoging in die dryfkragte gewoonlik deur verhoogde weerstand geëwenaar word (Lunenburg & Ornstein, 1991:219). Figuur 3.3 gee 'n grafiese uitbeelding van die situasie.



**Figuur 3.3: Die kragte wat meewerk vir sowel verandering as weerstand teen verandering**

Die organisatoriese prosesse wat aangewend kan word om die kragte in die weerstand teen die veranderingsproses te bestuur soos in Figuur 3.3 aangedui, is die volgende (Lunenburg & Ornstein, 1991:220):

- Die "*ontvriësing*" van die bekende kragte wat daartoe probeer meewerk om die *status quo* te behou;
- *Beweging* in 'n nuwe rigting nadat ou gebruike en kragte wat weerstand gebied het, suksesvol bestuur is; en
- Die "*hervriësing*" van die nuwe idees, doelstellings en dies meer sodat 'n redelik stabiele nuwe ewewig binne die skool as organisasie bereik kan word.

Bogenoemde kan 'n model vir die bestuur van weerstand teen verandering daarstel. 'n Model kan in hierdie verband omskryf word as 'n deurdagte en geordende toepassing van verskeie tegnieke wat die behoeftes van 'n bepaalde situasie onderskep (Guerra, 1999).

Volgens Lunenburg en Ornstein (1991:221) toon suksesvolle veranderingsagente drie basiese karaktereenskappe wat vervolgens bespreek word.

*Suksesvolle veranderingsagente bepaal die behoeftes van al die belanghebbendes.* Voordat enige wesenlike aksie geïnisieer word, moet diegene wat deur die verandering geraak gaan word die behoefte aan verandering insien. Sonder hierdie dryfveer sal traagheid of selfs aktiewe weerstand teen die verandering 'n normale verskynsel wees.

*Suksesvolle veranderingsagente betrek die belanghebbendes.* Relevante groepe mense moet by die hele proses van verandering betrek word. Wanneer die skoolhoof op 'n kliniese model besluit waarvolgens verandering bewerkstellig gaan word, maar die insethouers nie geraadpleeg word om die model by spesifieke behoeftes en dies meer aan te pas nie, is die kans goed dat mense minder geïnspireer sal voel om die verandering te laat werk. Daardie gevoel van eienaarskap (kyk 2. 5) is essensieel by die verkryging van mense se toewyding aan 'n saak. Dit is dus in hierdie verband belangrik om op te let dat teoretiese veranderingsmodelle nie slaafs en klinies nagevolg moet word nie, maar deur unieke behoeftes en insette van die betrokkenes aangepas moet word tot bereiking

van 'n gemeenskaplike doel – suksesvolle, sinvolle en effektiewe verandering in diens van opvoedende onderrig.

*Suksesvolle veranderingsagente verseker die toewyding van die belanghebbendes.* Dit is juis die skoolhoof as topleier in die skoolopset wat die veranderingsproses aktief moet lei en 'n sterk en volgehoue toegewydheid aan die saak moet openbaar. Sonder geduld, deursettingsvermoë en konsekwentheid aan die kant van die hoof, sal volgelinge maklik voel dat dit *net nog 'n program is* waarvoor hulle min lus het. Dit is deur middel van motivering dat die veranderingsagent daarin slaag om belanghebbendes se volgehoue toewyding te verseker.

Jenlink en Carr (1996:36) meen dat dit nie net van die skoolhoof afhang om fasilitering toe te pas nie, maar dat enige persoon met die nodige dryfkrag en kwaliteite vir hierdie rol geselekteer kan word.

As veranderingsagent binne die skool, kan die skoolhoof emosionele ondersteuningsprogramme of heropleidingsprogramme tot stand bring waar individue toegelaat word om oor hulle vrese en probleme te praat terwyl hy (die skoolhoof) net aandagtig luister (kyk 3.5.2.1). Hierdie tegniek van weerstandsbestuur is veral gepas in gevalle waar die spanningsvlak by betrokke personeel hoog is of waar personeellede probleme met aanpassings ondervind, en om die rede weerstand toon.

#### **3.5.2.4 Onderhandeling en ooreenkoms (samestemming/skikking)**

Volgens Schein (1985:37) is die rol van die skoolhoof vergelykbaar met die van 'n politikus. Aangesien bestuur, die implementering van verandering en veral die bestuur van weerstand teen verandering te make het met mag en die vermoë om mense te oorreed om 'n nuwe idee aan te neem (dit wil sê te onderhandel), het die skool - soos ander organisasies - 'n politieke aard.

Hierdie tegniek van weerstandsbestuur word met groot sukses aangewend wanneer rolspelers ervaar dat hulle almal deur die verandering benadeel gaan

word. Deur middel van opregte onderhandelinge kry elke party die geleentheid om sy kant van die saak te stel en aangesien die uiteinde van die onderhandelinge onbekend is aan alle partye, word die persepsie van weerstandbiedendes dat hulle teen hulle wil en betewete in die verandering ingedruk word, uit die weg geruim (Dugmore, 1989:45). Hierdie tegniek kan onekonomies raak wanneer onderhandelinge uitgerek raak as gevolg van verwante aangeleenthede.

Die skool is die middelpunt van verandering binne 'n gemeenskap, waar fokus, samehorigheid en beginselvastheid gesmee word (Fullan,1992:96). Om hierdie rede speel die hoof so 'n sentrale en bepalende rol by suksesvolle skoolverbetering en –verandering. Die hoof moet egter in gedagte hou dat die oorbeklemtoning van verandering net so outoritêr kan wees as die oorbeklemtoning van tradisie. Om hierdie rede moet die skoolhoof dit deurentyd in gedagte hou dat hy deur middel van diplomatiese onderhandelings en die sluiting van ooreenkomste die personeelkorps moet oorreed om eienaarskap vir verandering te aanvaar.

Dit moet weer beklemtoon word dat die hoof nie bykomstige druk op homself moet plaas deur 'n eksterne model van verandering onveranderd op sy skool te probeer toepas nie. Dit sal aanleiding daartoe gee dat gesoek word na oplossings buite die werklike situasie van die mense betrokke en daar kan gevind word dat groot leemtes steeds bestaan nadat veeleisende modelle van begin tot end deurgewerk is. Die beskikbare hulpbronne moet dus binne elke unieke situasie geskik word tot die beste bruikbare eenheid. Dit kan bereik word deur wat Castallo (1992:195) die *onderhandelde ooreenkoms* noem. Die skoolhoof neem die rol van *onderhandelaar* aan en kollektiewe onderhandeling vind plaas wat gemik is op die bereiking van 'n ooreenkoms ten opsigte van die proses wat gevolg gaan word om 'n vasgestelde uitkoms of produk te bereik.

Dit is die skoolhoof wat die hoofskakel vorm tussen die skool, die gemeenskap en die onderwysstelsel. Die druk en eise van al hierdie partye plaas die skoolhoof in die posisie van 'n *bemiddelaar*. As gevolg van hierdie *tussengangerrol*, kan die skoolhoof 'n bepalende rol vervul in die daarstel van 'n atmosfeer waarbinne

innovasie kan plaasvind. Die sentrale posisie wat die skoolhoof inneem binne die kommunikasienetwerke van die skool as organisasie wat binne die gemeenskap funksioneer, word dus weer eens hier beklemtoon (kyk 3.4.2.1).

Van der Westhuizen (1996:190) meen dat die skoolhoof dus in der waarheid vir die weerstandbiedende partye iets aanbied wat vir hulle van waarde is in ruil vir minder weerstand teen die verandering. Dit behels byvoorbeeld onderhandelinge met werkersunies of individue ter bereiking van 'n ooreenkoms. Hierdie tegniek kan aangewend word wanneer 'n onderwyser of onderwyserskorps baie weerstand toon en groei en ontwikkeling daardeur beperk. Die voordeel van hierdie tegniek is dat dit hoë mates van weerstand binne 'n relatief kort tydperk en met relatiewe gemak afbreek. Nadele sluit in dat dit tot hoë kostes kan lei en betrokkenes onderhandelingsvaardighede aanleer wat die oplossing kan vertraag. Dit kan verder tydwend wees om deur middel van onderhandelinge ooreenkoms te bereik.

#### **3.5.2.5 Oorreding en beïnvloeding**

Die dimensie van *beïnvloeding* moet baie meer aandag in die bestuurstaak van die skoolhoof geniet. Beïnvloeding is 'n ingewikkelde interaktiewe proses waartydens die personeellede in so 'n mate deur redenasies, logika en nuwe perspektiewe geaffekteer word dat 'n spontane ontwikkeling van nuwe gedrag plaasvind (Coetzee,1996:8). Die hoof moet sy posbeskrywing beskou as die van *benutter en ontwikkelaar van menslike hulpbronne*, eerder as die van administrateur wat dagin en daguit agter 'n lessenaar besig gehou word met dokumentasie. Soos in enige ander suksesvolle organisasie, moet die hoof hom as "uitvoerende direkteur" eerstens met menseverhouding bemoei. Deel hiervan bestaan in een-tot-eenberading waardeur die breër perspektief van wat deur die verandering nagestreef word, gefasiliteer word, sodat die betrokke persone veral hulle eie houdings en die gevolge daarvan beter kan begryp (Coetzee,1996:9).

Dit is die taak van die skoolhoof en sy bestuurspanne om weerstand teen verandering te identifiseer en te bestuur sodat verandering doeltreffend ingevoer

kan word (De Villiers,1995:126). Daar moet egter eers krities daarvoor besin word of die verandering die primêre doel van effektiewe opvoedende onderwys dien (O'Hair,1995:89). Wat skoolsukses vir elke individuele skool inhou, moet dus gedefinieer word sodat doelwitte gestel kan word wat tot die bereiking van unieke behoeftes sal bydra (Glickman *et al.*, 1995:431). Ondergeskikte doelwitte wat aanleiding gee tot fragmentasie en verwarring, en dikwels kenmerkend is van veranderingsprosedures, moet dus met versigtigheid benader word. Sodoende sal die hoof voorkomend eerder as genesend in sy rol as veranderings- en weerstandsbestuurder kan funksioneer.

Gesien in die lig van die voorafgaande, stem die nuwe rol van die skoolhoof in baie opsigte ooreen met die van 'n *intrapreneur* (Wolmarans,1995:21). 'n Intrapreneur is 'n persoon binne 'n bestaande organisasie wat nuwe idees in werklikhede omskakel wat vir die organisasie tot voordeel strek (Hellriegel *et al.*, 1999:170). Gesien in die onderwyskonteks, moet nuwe idees omgeskakel word tot werklikhede wat die skool sal dien in positiewe vooruitgang ten opsigte van die uiteindelige doel van doeltreffende onderrig. As intrapreneur verwag die skoolhoof verandering, beplan daarvoor, bevorder dit, rig dit en wend dit aan tot kompeterende voordeel. As intrapreneur vrees die skoolhoof ook nie weerstand nie, want die waag van kans maak deel van hierdie rol uit.

Wanneer die behoefte aan verandering dringend is en die skoolhoof 'n groot mate van invloed het, is hierdie tegniek baie effektief om betrokkenes te oorreed om positief op voorgenome verandering te reageer. Dit werk ook effektief wanneer die meerderheid onderwysers die verandering aanvaar en steun terwyl slegs 'n paar weerstand bied. Die voordeel van hierdie metode is dat resultate spoedig bereik kan word. Dit kan egter nadelig wees wanneer dit baie tyd in beslag neem om 'n groep te oorreed en/of te oortuig dat die verandering nodig is (Van der Westhuizen, 1996:190).

Ontwikkeling is 'n proses waartydens een-tot-een-begeleiding dikwels nodig is sodat veral die gevolge van die onderwyser se houding, oortuigings en vrese vir

hom duidelik kan word en uit die weg geruim kan word. Hier speel beïnvloeding 'n onmisbare rol. Beïnvloeding in hierdie sin behels 'n ingewikkelde interaktiewe proses waartydens die subjek sodanig deur rede, logika, perspektiewe en dies meer geaffekteer word, dat 'n vrywillige en outentieke stel nuwe optredes en handeling sal volg (Coetzee,1996:8-9).

### **3.5.2.6 Manipulasie en koöptering**

Manipulasie behels dat die individu of groep onderwysers wat weerstand teen die verandering bied, van die res geïsoleer word. Dit kan bereik word deur die weerhouding van inligting, die wanrapportering van inligting sodat dit meer aanvaarbaar voorkom of deur gebeure op kunsmatige wyse te beheer. Dit is soms nodig om inligting en gebeure sodanig te struktureer dat mense oorreed word om by die verandering in te val.

Koöptering is 'n gekombineerde vorm van manipulasie en samewerking. In die geval van koöptering word die leier(s) van die groepe van persone wat weerstand teen die voorgename verandering bied 'n sleutelrol of -posisie gegee om in die implementering van die beplande verandering te beklee. Die leier se mening en advies word nie noodwendig benodig vir die neem van beter besluite nie, maar wel die aanwending van sy status, gesag en mag om die groep wat deur hom verteenwoordig word, betrokke te kry by die veranderingsproses.

Die voordeel van hierdie metode is dat dit 'n relatief vinnige en koste-effektiewe wyse is om weerstand teen verandering uit die weg te ruim. Die nadeel lê in die onetiese benadeling of manipulering van die onderwyser(s). Die etiese verantwoordbaarheid van hierdie metode kan ook 'n probleem inhou vir die skoolhoof vir wie waardes soos eerlikheid, integriteit en opregtheid belangrik is. Die gevaar bestaan verder dat die betrokkenes kan agterkom dat hulle mislei is en dan kan die geloofwaardigheid van die skoolhoof grootliks daaronder lei. Die uiteindelijke probleme wat hierdeur veroorsaak kan word, is dikwels nie die moeite werd nie. Om dié redes word hierdie tegniek in die bestuur van weerstand teen verandering slegs as 'n laaste uitweg aangewend.

### 3.5.2.7 Dwang

Wanneer geen ander oplossing gevind word nie, kan dwang as finale uitweg gebruik word. Sommige veranderinge vereis onmiddellike implementering en wanneer 'n skoolhoof dit nodig ag en hy die lojale ondersteuning van die meerderheid personeellede geniet, kan hy sy mag en invloed gebruik om mense te oorreed om die verandering te aanvaar.

Hierdie metode behels dat die skoolhoof 'n dreigement kan rig wat kan inhou die beëindiging van diens, die weerhouding van bevordering, afdanking of oorplasing.

Hierdie metode van veranderingsbestuur het die voordeel van spoedige toepassing asook die onmiddellike verwydering van enige moontlike weerstand. Hiermee gaan die nadeel gepaard – 'n ervaring van negatiewe gevoelens by die personeellede wat kan insluit frustrasie, woede, vrees, aggressie en eensaamheid.

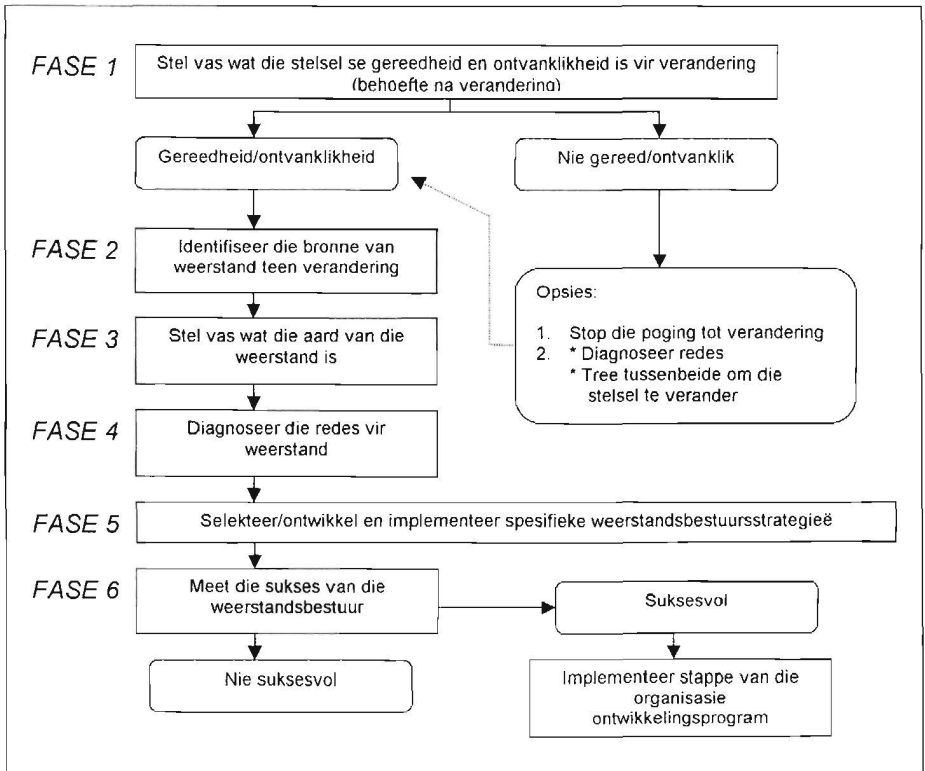
'n Algemene fout wat deur skoolhoofde gemaak word, is om ongeag die omstandighede, slegs een spesifieke tegniek by weerstandsbestuur aan te wend (Corbett *et al.*, 1987:39; Glickman *et al.*, 1995:121).

### 3.5.2.8 Gevolgtrekking

Uit die voorafgaande blyk dit duidelik dat die beste benadering by die bestuur van weerstand teen verandering sou wees om, afhangende van die situasie, meer as een van die genoemde tegnieke in verskillende kombinasies te gebruik.

## 3.5.3 Coetsee se model vir die bestuur van weerstand teen verandering

Coetsee (1993:1819) meen dat die gebrek aan die beplande bestuur van weerstand teen verandering een van die belangrikste redes is waarom organisasie-ontwikkeling dikwels nie slaag nie. Hy stel 'n model voor wat die verskillende fases in die bestuur van weerstand teen verandering aandui (kyk Figuur 3.4). Die verskillende fases word aan die hand van 'n tabel (kyk Tabel 3.1) verduidelik. Figuur 3.4 en Tabel 3.1 is interaktief en word daarom saam bespreek.



**Figuur 3.4: Die bestuur van weerstand teen verandering**

Bogenoemde figuur stel Coetsee se model vir die bestuur van weerstand teen verandering grafies voor. Tabel 3.1 verduidelik wat die fases in die model behels.

**Tabel 3.1: Stappe of fases in die bestuur van weerstand teen verandering**

STAPPE IN DIE BESTUUR VAN WEERSTAND TEEN VERANDERING		
STAP EEN	Bepaal die stelsel se gereedheid en ontvanklikheid vir verandering.	Gereedheid en ontvanklikheid word bepaal deur die bestaan van 'n kultuur wat verandering aanvaar en deur hoe verandering in die verlede bestuur is.
STAP TWEE	Identifiseer die bronne van weerstand.	Bronne kan as volg geklassifiseer word: individue, formele groepe of weerstandskoalities.
STAP DRIE	Bepaal die aard van die weerstand.	Drie kategorieë kan onderskei word: Passiewe, aktiewe en aggressiewe weerstand.
STAP VIER	Diagnoseer die redes vir weerstand.	Redes sluit in verskynsels gebaseer op die individu, sosiale struktuur of die omgewing (kultuur).
STAP VYF	Selekteer, ontwikkel en implementeer spesifieke weerstandsbestuur strategieë gemik op weerstand vanaf elke afsonderlike bron.	Strategieë sluit in: onderhandeling, koöpering, verskaffing van inligting, opleiding, manipulering, oortuiging en beloning.
STAP SES	Evalueer die sukses van die poging tot weerstandsbestuur.	Indien die poging suksesvol is – bestuur dit. Indien die poging onsuksesvol is, gaan terug na stap 1.

Vervolgens word die stappe of fases in die bestuur van weerstand teen verandering wat in bogenoemde figuur en tabel uitgebeeld word, verduidelik (Coetsee, 1993:1820-1824).

FASE 1: Vasstelling van die vlak van gereedheid en ontvanklikheid van die organisasie vir verandering

Die vlak van gereedheid en ontvanklikheid van byvoorbeeld die skool as organisasie vir verandering, hang onder andere van die volgende faktore af:

- Die geskiedenis van verandering en veranderingsbestuurspraktyke wat in die skool aangewend is. Indien dit byvoorbeeld blyk dat die meerderheid belanghebbendes meen dat te veel verandering op 'n te gereelde basis plaasvind, kan dit 'n aanduiding wees dat die skool nie gereed is vir verandering nie.
- Die mate waarin byvoorbeeld personeellede bewus is van die redes vir verandering en dit verstaan, ook die mate waarin hulle saamstem met hierdie redes vir verandering en hulle kan identifiseer met die verwagte uitkomst van die veranderingsproses.
- Die mate waarin verandering met huidige gebruike, doelstellings, doelwitte en praktyke binne die skool versoenbaar is.
- Die mate waarin die skool oorspronklikheid, innovasie en intrapreneurskap aanmoedig en ondersteun. Hierby ingesluit hoe aanpasbaar die skool se kultuur en klimaat is vir veranderinge is.

Die bestaande organisasiekultuur en -klimaat van die skool is die heel belangrikste faktor by die bepaling van die gereedheid van die skool vir verandering (Coetsee, 1993:1821). Die daarstel en instandhouding van 'n skoolklimaat en -kultuur wat verandering ondersteun, vorm 'n baie belangrike en ingewikkelde komponent van veranderingsbestuur. Dit sluit byvoorbeeld in die voorbereiding van mense om met onsekerhede saam te leef.

Indien dit sou blyk dat die organisasie nie gereed is vir verandering nie, bied die model twee moontlike weë. Eensyds kan die veranderingproses verwerp word. Andersyds kan, nadat 'n diagnose gemaak is om die redes vir die ongereedheid te bepaal, tussenbeide getree word in 'n poging om die skool as organisasie voor te

berei om die verandering te aanvaar. Hierdie fase staan ook bekend as die "ontvriësing" van die huidige situasie in die organisasie (Knoop, 1987:15).

FASE 2: Identifisering van spesifieke bronne van weerstand teen verandering

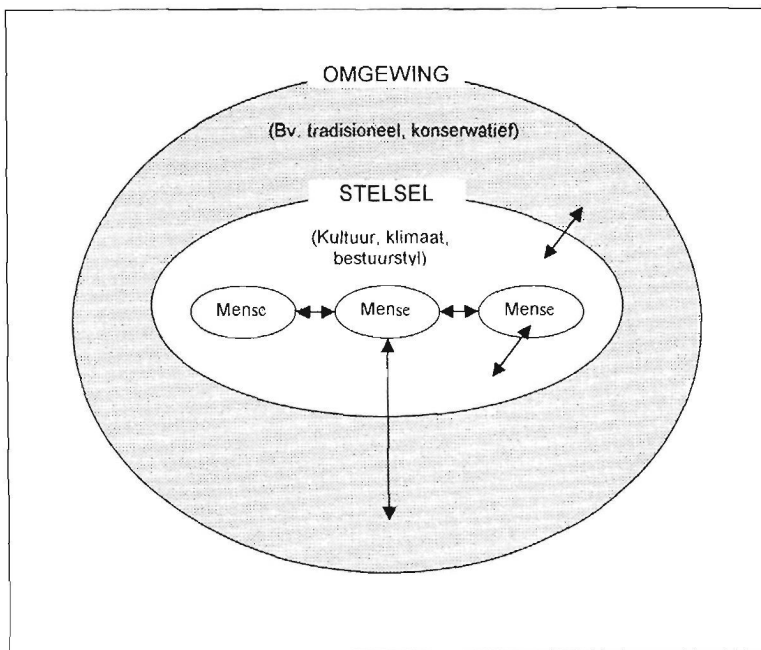
Die meeste pogings om verandering mee te bring, word weerstaan. Selfs al sou die skool gediagnoseer word as gereed en ontvanklik vir verandering, sal weerstand steeds teenwoordig wees. Om hierdie rede is dit noodsaaklik dat die faktore wat aanleiding tot die weerstand gee, geïdentifiseer word (kyk 2.4 en 2.6).

FASE 3: Stel vas wat die aard (tipe) van die weerstand is

Kyk 2.5 in hierdie verband.

FASE 4: Diagnoseer die redes vir die weerstand

Coetsee (1993:1823) meen dat die redes vir weerstand teen verandering op drie vlakke figureer, naamlik op individuele, sosiale en omgewingsvlak. Hy stel dit voor aan die hand van Figuur 3.5. Kyk ook 2.6.



**Figuur 3.5: Redes vir weerstand teen verandering**

FASE 5: Selekteer, ontwikkel en implementeer spesifieke weerstands-veranderingstrategieë wat gemik is op weerstand uit elke spesifieke bron

Slegs wanneer die bronne, redes en aard van die weerstand bekend is, kan besluit word oor 'n keuse van die bes moontlike strategie om die weerstand te bestuur. Coetsee (1993:1824) stel die volgende moontlike strategieë voor (kyk 3.5.2):

- Opvoeding en kommunikasie; deelneming, fasilitering, manipulasie asook dwang (kyk 3.4.2).
- Die suksesvolle oordra van die visie wat met die verandering nagestreef word.
- Die verandering van die grondslag of aard van vergoeding vir samewerking.
- Die bestuur van weerstand in fases, dit wil sê soos die situasie ontwikkel en vereis.
- Die ontwerp van mede-eienaarskap deur middel van byvoorbeeld deelnemende leierskap of bestuur.
- Die uitfasering van vorige gebruike, praktyke en doelwitte en die aanleer van nuwes wat die verandering dien.

FASE 6:      Evalueer die sukses van die pogings tot weerstandsbestuur

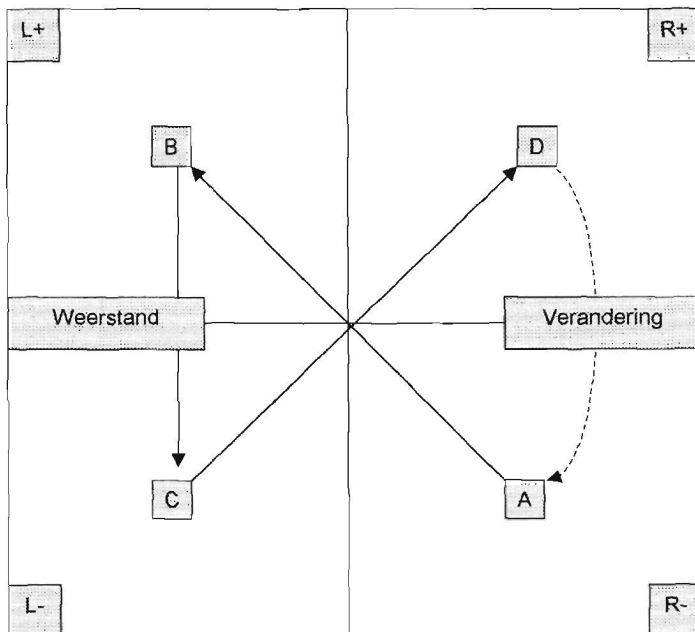
Daar bestaan verskeie kriteria waarvolgens bepaal kan word of die bestuurspoging van die weerstand suksesvol was al dan nie, dit wil sê of die verandering aanvaar word of nie. Hierdie fase kan vergelyk word met die eerste fase en daarom vorm hierdie metode van bestuur van weerstand teen verandering weer 'n deurlopende proses.

Uit die voorafgaande bespreking van Coetsee se model vir die bestuur van weerstand teen verandering kan die afleiding dus gemaak word dat hierdie model 'n verskeidenheid uiteenlopende moontlikhede tot die beskikking van die skoolhoof stel by die ontwerp van 'n 'pasgemaakte' model vir die bestuur van weerstand teen verandering volgens die unieke behoeftes van elke besondere skool. Indien dit blyk dat die skoolhoof nie sukses sal kan behaal met die aanwending van hierdie model – of variasies daarvan – nie, kan hy ook polariteitsbestuur oorweeg indien dit die probleemareas binne die weerstandsbestuur van die besondere skool beter sou dien.

### 3.5.4 Polariteitsbestuur en die polariteitsmatriks

Dit het reeds duidelik geblyk dat weerstand altyd binne 'n organisasie teenwoordig is – hetsy as reaksie op verandering, of as bewys van die behoefte aan verandering (kyk 2.4). Johnson (1992:XII) sowel as Theron en Van der Westhuizen (1996:10) meen in aansluiting hierby dat dit nie volkome waar is dat onderwysers *per se* weerstand teen verandering bied nie. Uit hulle navorsing word naamlik bevind dat onderwysers weerstand bied teen die negatiewe fasette van verandering (waar hulle byvoorbeeld nie saamstem met die noodsaaklikheid of sinvolheid van verandering nie of waar dit groot persoonlike aanpassings tot gevolg het) en die verlies aan die positiewe sy van weerstand (byvoorbeeld die mag en die bereiking van individuele doelwitte wat daaruit kan voortspruit).

Dit is aan die ander kant ook waar dat onderwysers weerstand bied teen die negatiewe sy van weerstand (byvoorbeeld die feit dat hulle as negatief geëtiketteer kan word) en die verlies aan die positiewe sy van verandering (wanneer dit byvoorbeeld tot persoonlike voordeel strek of as positief beleef word). Hierdie proses word in Figuur 3.6 verduidelik.

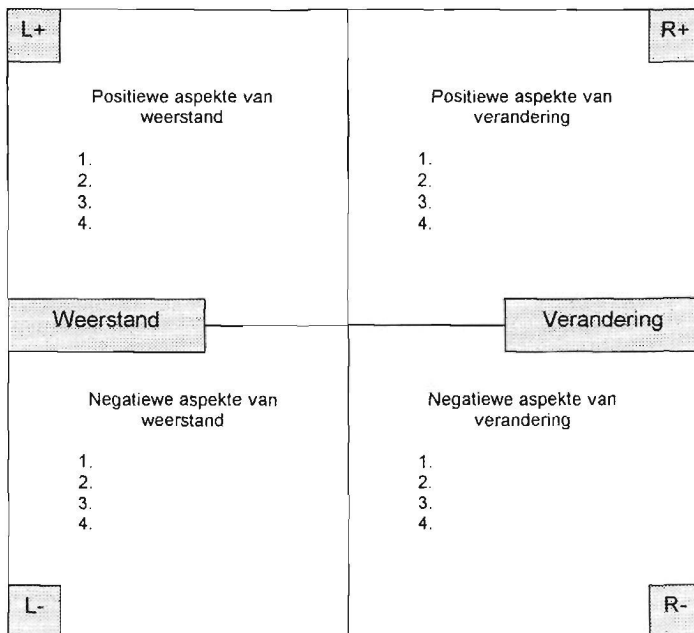


**Figuur 3.6: Die proses van polariteitsbestuur**

Dit is dus duidelik dat ten einde verandering effektief te bestuur, die behoeftes van die twee pole mense betrokke – die wat weerstand bied teen verandering aan die een kant en die wat die begeerte het na verandering aan die ander kant – aandag behoort te geniet. Dit word bereik deur nie slegs die voordele van die polariteit (waar die pole in hierdie geval weerstand en verandering is) te oorweeg nie, maar ook die limiete daarvan (kyk Figure 3.6 en 3.7). Hieruit blyk dit duidelik dat die twee betrokke pole, naamlik weerstand en verandering, interafhanklikes is in die

proses van polariteitsbestuur en daarom speel beide hierdie pole 'n belangrike rol in sekere aksiestappe wat deel uitmaak van polariteitsbestuur en kan nie een van die twee misken word nie. Hierdie interaktiewe interafhanklikheid word aangedui in Figure 3.6 en 3.7 (Theron & Van der Westhuizen, 1996:11).

Figuur 3.7 gee 'n grafiese voorstelling van die aksiestappe waarvolgens weerstand sowel as verandering binne die polariteitsraamwerk volgens Johnson bestuur moet word (1992:135-137).



**Figuur 3.7: Die polariteitsmatriks**

'n Verduideliking van wat bogenoemde matriks behels, kan soos volg uiteen gesit word:

- Identifiseer die polariteit wat bestuur moet word (byvoorbeeld weerstand en verandering).
- Beskryf die polariteit en kom ooreen oor ten minste die vier kwadrante (Figure 3.6 en 3.7).
- Diagnoseer die omstandighede. Bepaal wie weerstand bied en wat dit is wat hulle vrees die verandering na sal lei, dit wil sê wat sal lei tot (R-). Waarom bied hulle weerstand (L+)? Ten opsigte waarvan staan hulle krities (L-)? Bepaal dan wat die moontlike voordele van verandering kan wees (R+).
- Voorspel en antisipeer probleme. Uit watter bronne sal die weerstand teen verandering voortkom? Wat sal die gevolg wees as die protagoniste vir verandering oorwin en die vrese van die antagonistte verwaarloos of geïgnoreer word?
- Ontwikkel en skryf riglyne voor vir aksie. Hierdie riglyne moet voorsiening maak vir dié wat verandering teenstaan sowel as vir dié wat verandering voorstaan.

### 3.5.5 Gevolgtrekking

Teen hierdie tyd is dit duidelik dat weerstand altyd binne enige organisasie voorkom – ook binne die skool – hetsy dit voorkom as reaksie teen verandering of as aksie wat verandering afdwing. Die polariteitsbestuursmodel bied verduidelikings vir die werking van die opponerende kragte binne die skool en daarom ook uitvoerbare bestuursriglyne wanneer daar sprake is van polariteit. Om hierdie rede kan dit 'n uiters geslaagde model vir die bestuur van weerstand teen verandering daarstel.

Watter rol die skoolhoof dus ook al inneem of watter tegnieke of metodes ook al aangewend word in die bestuur van weerstand teen verandering, blyk dit duidelik dat hy 'n sleutelrol speel by die effektiewe uitvoering of implementering daarvan. Peters (1996:4) gaan selfs so ver om te sê dat die skoolhoof dié element in die skool is wat bepaal of verandering suksesvol plaasvind of nie.

### **3.6 SAMEVATTING**

In hierdie hoofstuk is die verskeie wyses waarop weerstand teen verandering binne die skool bestuur kan word, van naderby beskou. Faktore wat aandui of die skool gereed is vir verandering is eerstens toegelig waarna voorvereistes vir die suksesvolle bestuur van weerstand teen verandering oorweeg is. Hierna is die strategiese oorwegings by die bestuur van weerstand teen verandering bespreek. Vervolgens is verskeie metodes vir die bestuur van weerstand teen verandering bespreek, waaronder riglyne vir die bestuur van weerstand teen verandering, tegnieke wat die skoolhoof kan aanwend by die bestuur van weerstand teen verandering asook twee bestaande modelle vir die bestuur van weerstand teen verandering. Dit het duidelik geblyk dat hierdie indikatore egter nie die alfa en die omega is nie, aangesien elke skool unieke behoeftes het ten opsigte van die bestuur van weerstand teen die verandering in die betrokke skool. Deur uit die staanspoor op die betrokke skool se unieke situasie te fokus sal die skoolhoof, tesame met die bestuurspan, die beste bestuursplan ten opsigte van die bestuur van weerstand teen verandering vir sy skool kan ontwikkel en saamstel. Gedeeltes visie en kreatiwiteit sal deurslaggewende faktore wees wanneer die effektiwiteit en suksesvolheid van die bestuursplan getoets word.

---

## HOOFSTUK 4: EMPIRIESE ONDERSOEK

---

### 4.1 INLEIDING

In Hoofstukke 2 en 3 is daar aan die hand van 'n toepaslike literatuurstudie bepaal wat die aard van weerstand teen verandering in die sekondêre skool is, asook wat die bestuur van weerstand teen verandering behels. Die empiriese ondersoek word in hierdie hoofstuk van nader toegelig. In hierdie hoofstuk is deur middel van die vraelys as meetinstrument (kyk Bylae A) bepaal *in watter mate* weerstand teen verandering deur skoolhoofde van sekondêre skole ervaar word. Vervolgens is van die semigestruktureerde onderhoudskedule (kyk Bylae B) as navorsingsinstrument gebruik gemaak om vas te stel *op watter wyse* die weerstand teen verandering *bestuur* word. Die interpretering van gegewens word daarna bespreek.

### 4.2 NAVORSINGSONTWERP

Die empiriese ondersoek is daarop ingestel om vas te stel *in watter mate* weerstand teen verandering in die studiepopulasie ondervind word, asook *op watter wyse* dit deur die onderwysbestuurder bestuur word. As navorsingsmetodes is eerstens die gestruktureerde vraelys gebruik om vas te stel *in watter mate* weerstand teen verandering in die studiepopulasie voorkom, en tweedens die semigestruktureerde onderhoudskedule om te bepaal *op watter wyse* skoolhoofde in die studiepopulasie die weerstand hanteer en bestuur.

#### 4.2.1 Die gestruktureerde vraelys as navorsingsinstrument

De Wet *et al.* (1981:163) asook Cohen en Manion (1989:109) beskou die posvraelys as die beste manier om inligting in opvoedkundige navorsing te bekom, omdat data makliker by respondente ingesamel kan word. Daar is in hierdie studie besluit om die aard en omvang van weerstand teen verandering deur middel van 'n vraelys te bepaal, omdat daar 'n groot aantal aspekte binne 'n kort tydsbestek ondersoek kan word.

Die vraelys as navorsingsinstrument is, volgens Wolf (1988:478) en Gall *et al.* (1996:291), 'n selfverslaggewende instrument vir die insameling van 'n verskeidenheid toepaslike inligting vir die navorser wat uit 'n aantal vrae of items bestaan wat respondente lees en beantwoord.

Die vraelys is 'n toepaslike navorsingsmetode vir die insameling van inligting direk van respondente (Neuman, 1997:331).

#### **4.2.1.1 Redes waarom 'n vraelys as meetinstrument gebruik is**

*Voordele van 'n gestruktureerde vraelys*

Die vraelys hou die volgende voordele in (De Wet *et al.*,1981:163; Van der Westhuizen, 1994:56; Cohen & Manion, 1989:109-111):

- Dit is betroubaar, want die persoonlike oordeel van die navorser word uitgeskakel.
- Respondente kan anoniem bly.
- Dit is prakties.
- Objektiewe menings kan verkry word omdat persoonlike kontak uitgeskakel word.
- Dit is relatief goedkoop.
- Dit bespaar tyd.
- Analisering en tabulering van die response word deur die vraelys vergemaklik.

*Nadele van die gestruktureerde vraelys:*

Die grootste nadeel van 'n gestruktureerde vraelys is volgens Landman (1980:109) en De Wet *et al.* (1981:163) dat die respondente gedwing kan word om uit die gegewe alternatiewe 'n respons te kies wat nie noodwendig vir hom bevredigend is nie. Ander nadele van die vraelys is die volgende (Van der Westhuizen, 1994:56):

- Die geldigheid en betroubaarheid van die vraelys is moeilik bepaalbaar.
- Respondente kan vrae verskillend vertolk.

- Die korrektheid van antwoorde kan moeilik vasgestel word.
- Daar is dikwels swak terugvoering.
- Beantwoording van vrae kan willekeurig geskied.

#### **4.2.1.2 Konstruksie van die gestruktureerde vraelys**

Die vraelys wat vir die empiriese ondersoek gebruik is, is na aanleiding van die kernmomente uit die literatuurstudie opgestel. As gevolg van die uiters spesifieke en dus klein studiepopulasie wat geselekteer is (kyk 4.2.6), is daar nie van die tradisionele *posvraelys* gebruik gemaak nie, en is die gestruktureerde vraelys gekonstrueer om 'n eenheid te vorm met die semigestruktureerde onderhoudskedule (kyk 4.2.2). Die doel met die vraelys was om deur middel van 'n vierpuntskaal te bepaal *in watter mate* weerstand teen verandering deur die betrokke skoolhoof in die skool ervaar is of word. Dit het ingesluit vrae na die verskyningsvorme van weerstand teen verandering; tipe weerstand wat voorkom; wat die faktore is wat aanleiding tot weerstand teen verandering in die bepaalde skool gee; en die reaksiefases wat in die skool ervaar is ten opsigte van weerstand teen verandering asook biografiese en demografiese gegewens. Die vraelys is soos volg gekonstrueer:

- Afdeling A handel oor biografiese gegewens (Bylae A, vrae 1-6).
- Afdeling B handel oor demografiese gegewens (Bylae A, vrae 7-9).
- Afdeling C handel oor die mate waarin weerstand teen verandering in elke bepaalde skool voorkom (Bylae A, Afdelings C1-C7, Vrae 1-66).

Afdeling C se indeling was soos volg:

- C1= Gereedheid om te verander: Vrae 1-7.
- C2= Bronne van weerstand teen verandering: Vrae 8-14.
- C3= Vorme van weerstand teen verandering: Vrae 15-22.
- C4= Tipes weerstand teen verandering: Vrae 23-28.

- C5= Faktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering: Vrae 29-43.
- C6= Reaksiefases van weerstand teen verandering: Vrae 44-50.
- C7= Die bestuur van weerstand teen verandering: Vrae 51-66.

Die sleutel vir die vierpuntskaal wat in Afdeling C gebruik is, is soos volg:

Glad nie = 1

In 'n geringe mate = 2

In 'n meerdere mate = 3

Ten volle = 4

#### ◆ Opmerking

Aangesien weerstand teen verandering slegs effektief bestuur kan word indien al die komponente daarvan korrek verstaan en in die regte perspektief ten opsigte van mekaar gesien word, is daar in die konstruksie van die gestruktureerde vraelys aandag gegee aan al hierdie komponente of onderdele. Om hierdie rede kan dit op die oog af voorkom of minder klem gelê is op die bestuur van weerstand teen verandering as sulks, wat egter nie die geval is nie. Die geheelbeeld van die bestuurskomponent word juis duideliker gemaak deur die bestudering van die onderdele daarvan. Daar moet ook in ag geneem word dat die seleksie van die studiepopulasie van so 'n aard was, dat die bestuur van die weerstand wat voorgekom het, 'n gegewe was, en daar juis ondersoek ingestel moes word na die aard en omvang van hierdie bestuur – 'n aspek wat moontlik gemaak is deur die deeglike insluiting van al die aspekte wat daarmee verband hou.

#### 4.2.1.3 Loodsondersoek

'n Loodsondersoek is gedoen deur vraelyste voor te lê aan twee kenners op die gebied van die onderwysbestuur wat nie deel uitmaak van die studiepopulasie nie – een 'n skoolhoof en die ander 'n oudskoolhoof wat tans in onderwysbestuur doseer. Sodoende kon vrae of die formulering van vrae wat moontlike probleme of vaagheid

tot gevolg kan hê, geïdentifiseer word. Geen probleme is met die inhoud of samestelling van die vraelys ondervind nie.

#### **4.2.1.4 Finalisering van die vraelys**

Na die suksesvolle afhandeling van die loodsondersoeke, is die vraelyste gedupliseer.

#### **4.2.1.5 Studiepopulasie**

Die studiepopulasie is deur middel van 'n besonder gekontroleerde metode geselekteer en was 'n steekproef dus nie van nut nie. Nadat toestemming van die tersaaklike Minister (kyk 4.2.1.6) verkry is, is die onderskeie distriksbestuurders ( $n=12$ ) vir onderwys in die Noordwes Provinsie genader met die versoek om skole in die onderskeie distrikte te identifiseer waar weerstand teen verandering na hulle mening, effektief bestuur word. Elf van die 12 distriksbestuurders kon bereik word en 10 van hierdie 11 het positief op die versoek gereageer. Die studiepopulasie het dus bestaan uit die skole wat uit hierdie tien distrikte geïdentifiseer is ( $n=20$ ). Die rede vir hierdie werkswyse was om seker te maak dat slegs tersaaklike inligting deel uitmaak van die studie en dat tyd nie onnodig verkwis word op die identifisering van skole waar die betrokke feite geld nie.

Uit hierdie groep skole, is 'n verdere seleksie ( $n=13$ ) op grond van die volgende kriteria gemaak:

- Die aard en omvang van die verandering sowel as van die weerstand teen die *verandering in die betrokke skool*.
- Die beskikbaarheid en/of bereidheid om aan die ondersoek deel te neem.
- Die bereikbaarheid van die skool.
- Die veiligheid ten opsigte van die besoek van die skool.

Die hoeveelheid skole wat op grond van bogenoemde kriteria geselekteer is en dus vraelyste ingevul het (en waar onderhoude (kyk 4.2.2.) gevoer is), word in Tabel 4.1 aangedui.

**Tabel 4.1** Hoeveelheid skole wat in elke distrik besoek is

<b>Distrik</b>	<b>Hoeveelheid skole deur distriksbestuurder geïdentifiseer</b>	<b>Hoeveelheid skole besoek na finale seleksie</b>
1	3	2
2	1	1
3	1	1
4	2	1
5	1	1
6	4	2
7	2	1
8	2	1
9	2	1
10	2	2
11	0	0
12	0	0
<b>Totaal</b>	<b>20</b>	<b>13</b>

Vervolgens word die administratiewe prosedures in 4.2.1.6 verduidelik.

#### **4.2.1.6 Administratiewe prosedures**

Skriftelike toestemming is van die Minister van die Uitvoerende Raad vir Onderwys in die Noordwes Provinsie verkry om navorsing by sekondêre skole in die betrokke provinsie uit te voer (Bylae C).

Hierna is die 12 distriksbestuurders van onderwys in die Noordwes Provinsie genader soos in 4.2.1.5 hierbo beskryf wat op hulle beurt toepaslike skole geïdentifiseer en die nodige kontakinsligting oor die tersaaklike skole verskaf het. Hieruit is die studiepopulasie volgens die genoemde kriteria geselekteer.

Hierdie seleksie is gedoen deur skoolhoofde van die geïdentifiseerde skole telefonies te nader, en nadat daar aan die gestelde kriteria voldoen is, is individuele afsprake met elkeen gereël. Tydens hierdie afsprake is gestruktureerde vraelyste aan die skoolhoofde gegee om in te vul en is semigestruktureerde onderhoude met elkeen gevoer. Dieselfde studiepopulasie is dus gebruik vir die invul van vraelyste as vir die voer van onderhoude (kyk 4.2.2).

Saam met elke vraelys is 'n begeleidende brief (Bylae D) aan skoolhoofde gegee waarin die doel van die navorsing gestel is, samewerking gevra is en anonimiteit sowel as toestemming vir die navorsing gewaarborg is.

Die resultate van die vraelyste en onderhoudskedules is na die Statistiese Konsultasiediens van die PU vir CHO geneem vir rekenarisering en data-verwerking.

#### **4.2.1.7 Statistiese tegnieke**

Data is met behulp van 'n hoofraamrekenaar van die PU vir CHO en 'n SAS-rekenaarprogram verwerk (SAS Institute, Inc., 1985). Frekwensies is met behulp van die *FREQ*-prosedure van die SAS en gemiddeldes met behulp van die *MEANS*-prosedure bepaal. Daar is met die PU vir CHO se Statistiese Konsultasiediens ooreen gekom dat daar vir die doel van hierdie studie net van frekwensies gebruik gemaak sal word.

#### **4.2.2 Die semigestruktureerde onderhoudskedule as navorsingsinstrument**

Omdat die bestuur van weerstand teen verandering in 'n skool onder andere te doen het met oortuigings, gedragspatrone en aannames (kyk o.a. 3.3.2), wat nie gemeet kan word nie (Sergiovanni & Starratt, 1988:105), is die semigestruktureerde onderhoud as kwalitatiewe metode gebruik om die bestuur van weerstand teen verandering binne die skool te bestudeer. Kwalitatiewe metodes leen hulle daartoe om die innerlike oortuigings, persepsies, motiewe en houdings van respondente te kan boekstaaf (Gall *et al.*, 1996:308), wat dit besonder geskik maak vir hierdie studie. Vir die doel van hierdie studie is die semigestruktureerde

onderhoudskedule gebruik met die doel om aanvullende inligting tot die data soos dié uit gestruktureerde vraelys bekom, te verkry.

Die semigestruktureerde onderhoudskedule behels naamlik die stel van gestruktureerde vrae deur 'n onderhoudvoerder aan 'n respondent en die daaropvolgende dieper delwing deur middel van oopeindevrae om tot meer inligting en beter begrip te kom (Gall *et al.*, 1996:310; Wragg, 1994:272). Verder behels die semigestruktureerde onderhoud dat 'n tydelike of korttermyn, sekondêre sosiale interaksie ontstaan tussen twee vreemdelinge met die een persoon se uitsluitlike doel om eerstehandse inligting van die ander te bekom (Bennett *et al.* 1994:216; Neuman, 1997:254). Die doel van die onderhoud bly derhalwe, soos in die geval van die meeste ander navorsingsmetodes, om akkurate inligting van 'n respondent te verkry (Neuman, 1997:254). Aangesien die studiepopulasie wat in hierdie navorsing gebruik is, 'n baie spesifieke, geselekteerde groep is (kyk 4.2.1.5 en 4.2.2.4), toon die onderhoude ook kenmerke van die sleutelinformantonderhoud (Gall *et al.*,1996:306), waar data ingesamel word van individue wat besondere kennis van of persepsies oor 'n sekere saak het waaroor ander nie noodwendig beskik nie. 'n Verdere tipe onderhoud wat aansluiting vind, is die *ondersoekonderhoud* (Gall *et al.*, 1996:307), waar 'n onderhoud aangewend word om data wat reeds op ander wyses (in hierdie geval die gestruktureerde vraelys) ingesamel is, aan te vul.

#### **4.2.2.1 Redes waarom die semigestruktureerde onderhoudskedule as navorsingsinstrument verkies is**

Die semigestruktureerde onderhoud het die *voordeel* dat dit gestandaardiseerde data van 'n verskeidenheid respondente help verkry, maar met groter diepte en spesialisering (Bennett *et al.* 1994:214; Gall *et al.*, 1996:310). Om hierdie rede kan in groter detail met elke respondent gesels word oor sonderlinge situasies en die hantering daarvan, sodat 'n beter begrip van en insig in die situasie verkry kan word. In elke afsonderlike situasie kan daar dus tydens die onderhoud geïdentifiseer word waar die kwelpunte of hoogtepunte in die bestuur van weerstand teen verandering lê en kan daarop gefokus word.

Aangesien die bestuur van weerstand teen verandering dikwels bestaan uit aangepaste kombinasies van metodes en bestuursmodelle om by die unieke situasie van elke skool aan te pas (kyk 3.5.2.7), is dit besonder van pas om van die semigestruktureerde onderhoudskedule gebruik te maak om juis hierdie unieke kombinasies en benaderings in die studiepopulasie na te vors.

Dit is die taak van die onderhoudvoerder om op so 'n wyse op te tree dat elke respondent gemaklik voel in sy teenwoordigheid en met die feit dat vrae aan hom gestel word wat beantwoord moet word. Verder moet die onderhoudvoerder sensitief wees vir die mate van terugvoer wat aan elke respondent gegee word, aangesien die behoefte aan terugvoer kan wissel. Vertroue moet ingeboesem word en die respondent moet verseker wees daarvan dat anonimiteit geld. 'n Groot uitdaging aan die onderhoudvoerder is om sensitief te wees vir die taal, kultuur en oortuigings van die respondent asook fyn nuanses wat hiermee verband hou sodat daar onderskei kan word wanneer so iets die stel van vrae, of die response, kan beïnvloed. Laastens moet die onderhoudvoerder op die uitkyk bly vir nie-verbale inligting en boodskappe komende van die respondent (Gall *et al.*, 1996:318-319).

Die volgende *nadele* verbonde aan die semigestruktureerde onderhoud word deur Neuman (1997:254-265) gemeld:

- Respondente is nie altyd seker wat van hulle verwag word nie. Sommige verwag dat die onderhoud 'n toets is, ander verwag 'n intieme gesprekvoering ensovoorts, en om hierdie rede kan dit gebeur dat respondente 'n ander rol aanneem as wat hulle werklik vervul. Sommige respondente kan moontlik ervaar dat hulle privaatheid nie gerespekteer word nie. Om hierdie rede moet die onderhoudvoerder verseker dat die respondent sy ingeligte toestemming tot die onderhoud gee.
- Dit kan gebeur dat onderhoudvoerders inligting wat nie geskik is vir die tipe ondersoek nie, deur middel van 'n onderhoud probeer verkry.

- Aangesien die onderhoudvoerder vertrouwe by die respondent moet inboesem, maar steeds onbetrokke en objektief moet bly, het die onderhoudvoerder 'n besonder moeilike taak. Die onderhoudvoerder kan nie sy eie mening lug of 'n gunstige antwoord suggereer nie. Tog moet daar met tye gebruik gemaak word van neutrale versoeke om die gesprek op koers te kry en te hou. Die voorkoms, karaktereenskappe en persoonlikheid van die onderhoudvoerder kan verder 'n invloed uitoefen op die verloop en uitkoms van die onderhoud.
- Die feit dat die onderhoudvoerder self moontlik bevooroordeeld kan wees ten opsigte van sogenaamde regte en verkeerde antwoorde, die voorkoms of enige ander aspek aangaande die respondent, kan die onderhoud beïnvloed. Wragg (1994:267) is van mening dat die respondent moontlik die party kan wees wat bevooroordeeld is en antwoorde kan verskaf wat nie heeltemal die ware feite van die situasie weergee nie.

Gall *et al.*, (1996:313,323) voeg die volgende by bostaande lys:

- Indien van meerdere opgeleide onderhoudvoerders gebruik gemaak word, kan dit lei tot inkonsekwentheid in die hantering van die onderhoud.
- Die onderhoudvoerder kan moontlik onvolledige aantekeninge afneem of 'n opname maak wat later onbruikbaar blyk te wees.
- Die onderhoudvoerder gebruik moontlik taal of terme tydens die onderhoud wat aan die respondent onduidelik of onbekend is.

Wragg (1994:267) waarsku ook teen die direkte, geslote tipe vraag wat lei tot slegs 'n "ja" of "nee" antwoord, aangesien die momentum van die onderhoud daardeur gestuit kan word.

Die onderhoudvoerder kan kompenseer vir bogenoemde nadele deur deeglike voorbereiding en loodsonderhoude.

#### **4.2.2.2 Konstruksie van die semigestruktureerde onderhoudskedule**

Die vrae wat in die semigestruktureerde onderhoudskedule gebruik is, is opgestel na aanleiding van kernmomente uit die literatuurstudie van Hoofstukke 2 en 3. Die

doel van die onderhoud was hoofsaaklik om te bepaal *op watter wyse* weerstand teen verandering deur skoolhoofde in die studiepopulasie *bestuur* word.

Die semigestruktureerde onderhoud (kyk Bylae B) is soos volg aangepak:

'n Inleidende vraag is aan die respondent gestel na die algemene verandering wat in die skool plaasgevind het met die doel om 'n brug te span tussen die ondehroud en die vraelys en om die respondent op sy gemak te stel (Vraag 1). Vrae wat die teikengroep behels wat die sterkste reaksie getoon het op die verandering (onderwysers of leerlinge), het hierby aangesluit (Vrae 2-4). Hierna is oorgegaan tot die stel van meer direkte en spesifieke vrae aangaande die bestuur van die weerstand teen die verandering binne die skool (Vrae 5-7). Enkele vrae was daarop gemik om te bepaal of vasgestelde en beproefte modelle van die bestuur van weerstand teen verandering aangewend is in die bestuur van weerstand binne die onderskeie skole (Vrae 6,7).

#### **4.2.2.3 Onderhoudspersone**

Die onderhoudspersone was dieselfde groep (n=13) wat die studiepopulasie vir die invul van die gestruktureerde vraelys gevorm het (kyk 4.2.1.5 en 4.2.1.6).

### **4.3 INTERPRETERING VAN DATA UIT DIE GESTRUKTUREERDE VRAELYS**

Die data wat deur middel van die vraelys versamel is, word vervolgens bespreek. Bevindings wat hiervolgens gemaak word, is slegs van toepassing op die studiepopulasie, naamlik geselekteerde skoolhoofde van sekondêre skole in die Noordwes Provinsie. As gevolg van die feit dat daar met benaderde persentasies gewerk word sover dit die statistiese data betref, sal dit blyk dat die kumulatiewe persentasies nie altyd na presies 100% optel nie. Hierdie feit verander egter nie aan die geldigheid van die uitkomst nie.

#### **4.3.1 Afdeling A: Biografiese gegewens**

Die doel van Vrae 1-6 was om 'n profiel te verkry van die skoolhoofde wat deel uitgemaak het van die studiepopulasie. Hierdie profiel geld ten opsigte van

ouderdom, geslag, huwelikstatus, jare ondervinding as skoolhoof, hoogste kwalifikasie behaal asook spesifieke kwalifikasie(s) in onderwysbestuur (kyk Tabel 4.2).

**Tabel 4.2 Biografiese gegewens van skoolhoofde van sekondêre skole in die Noordwes Provinsie wat deel uitgemaak het van die studiepopulasie**

NR.	BIOGRAFIESE GEGEWENS		Skoolhoofde	
			f=	%
1	Ouderdom	36-40 jaar	4	30.8
		41-45 jaar	3	23.1
		46-50 jaar	3	23.1
		51 en ouer	3	23.1
		<b>Totaal</b>	<b>13</b>	<b>100.1</b>
2	Geslag	Manlik	11	84.6
		Vroulik	2	15.4
		<b>Totaal</b>	<b>13</b>	<b>100.0</b>
3	Huwelikstatus	Getroud	12	92.3
		Ongetroud	1	7.7
		<b>Totaal</b>	<b>13</b>	<b>100.0</b>
4	Jare ondervinding	0-4	6	46.2
		5-10	5	38.5
		11-15	2	15.4
		<b>Totaal</b>	<b>13</b>	<b>100.1</b>
5	Hoogste kwalifikasie	Graad bv. B.A.	1	7.7
		Graad en diploma	6	46.2
		Honneursgraad	3	23.1
		B.Ed.	1	7.7
		M.Ed.	2	15.4
		<b>Totaal</b>	<b>13</b>	<b>100.0</b>
6	Onderwysbestuur	Bywoningskursus	9	69.2
		Diplomakursus	1	7.7
		B.Ed.	1	7.7
		M.Ed.	1	7.7
		Ander	1	7.7
		<b>Totaal</b>	<b>13</b>	<b>100.0</b>

- **Vraag 1: Ouderdom van skoolhoofde**

Uit Tabel 4.2 blyk dit dat skoolhoofde wat deel uitgemaak het van die studiepopulasie, ouer as 36 jaar is. Geen van die responderende skoolhoofde in die ouderdomsgroep onder 36 jaar nie.

- **Vraag 2: Geslag van die skoolhoofde**

Die meerderheid respondente is manlik (84,6%).

- **Vraag 3: Huwelikstatus van skoolhoofde**

Uit die response op Vraag 3 blyk duidelik dat skoolhoofde binne die studiepopulasie oor die algemeen getroud is.

- **Vraag 4: Jare ondervinding as skoolhoof**

Uit Tabel 4.2 kan afgelei word dat die skoolhoofde wat aan die studie deelgeneem het, oor die algemeen minder as 10 jaar ervaring het. Dit blyk dat soveel as 84,7% van die responderende skoolhoofde minder as 10 jaar ervaring het, terwyl slegs 15,4% van die responderende skoolhoofde tussen 10 en 15 jaar ervaring het.

- **Vraag 5: Hoogste kwalifikasies van skoolhoofde**

Die response op Vraag 5 toon dat die skoolhoofde binne die studiepopulasie oor die algemeen goed vir die onderwys gekwalifiseer is.

- **Vraag 6: Kwalifikasies in onderwysbestuur**

Uit Tabel 4.2 blyk dit dat die skoolhoofde in die studiepopulasie nie oor die algemeen oor spesialiskennis op die gebied van onderwysbestuur beskik nie, maar grootliks slegs bywoningskursusse as agtergrond het.

- **Profiel van die studiepopulasie**

Uit voorafgaande blyk dit dat die profiel van die studiepopulasie soos volg is:

Die meeste van die skoolhoofde wat deel uitgemaak het van die studiepopulasie is tussen die ouderdomme van 36 en 45 jaar (84,6%), manlik (84,6%) en getroud (92,3%). Die meerderheid het minder as 10 jaar ervaring as skoolhoof (84,7%), beskik oor ten minste 'n graad en diploma in die onderwys (89,3%) en het die een

of ander bywoningskursus ten opsigte van onderwysbestuur in besonder as deel van sy opleiding as onderwysbestuurder bygewoon (69,2%).

#### 4.3.2 Afdeling B: Demografiese gegewens

Die doel met Vrae 7, 8 en 9 is om 'n demografiese profiel van die skole wat deel van die studiepopulasie uitgemaak het, te verkry. Dit sluit in die aantal leerlinge in die skool, die tipe skool ter sprake sowel as die ligging van die skool. Hierdie inligting word in Tabel 4.3 weerspieël.

**Tabel 4.3 Demografiese gegewens**

NR.	DEMOGRAFIESE GEGEWENS		Skole	
			f=	%
7	Aantal leerlinge	201-300	1	7.7
		301-400	1	7.7
		501-600	1	7.7
		601-700	4	30.8
		801-900	2	15.4
		Meer as 1000	4	30.8
		<b>Totaal</b>	<b>13</b>	<b>100.1</b>
8	Skooltipe	Gemengde skool (akademies - seuns en dogters)	12	92.3
		Tegniese skool	1	7.7
		<b>Totaal</b>	<b>13</b>	<b>100</b>
9	Ligging	Stad of dorp	13	100
		<b>Totaal</b>	<b>13</b>	<b>100</b>

- **Vraag 7: Aantal leerlinge in die skool**

Uit die gegewens van Tabel 4.3 blyk dit dat die meerderheid skole wat deel uitgemaak het van die studiepulasie, meer as 601 leerlinge het. Dit is dus nie klein skooltjies nie.

- **Vraag 8: Skooltipe**

Die response op Vraag 8 toon dat die meeste skole gemengde (seuns en dogters) akademiese skole is (92,3%).

- **Vraag 9: Ligging van skole**

Al die skole in die studiepulasie was dorp- of stadskole.

- **Demografiese profiel van die skole wat aan die navorsing deelgeneem het**

Dit blyk uit die gegewens uit Tabel 4.3 dat:

Die meeste van die skole wat deel uitgemaak het van die studiepulasie, is skole met meer as 601 leerlinge, gemengde akademiese skole en geleë in 'n stad of dorp.

Volgens word Afdeling C van die gestruktureerde vraelys, wat die bestuur van weerstand teen verandering behels, bespreek.

#### **4.3.3 Afdeling C: Die bestuur van verandering**

Ten opsigte van die gegewens in Afdelings C1 – C7, is die respondente in twee groepe verdeel. Respondente moes naamlik een van twee belangegroepe selekteer wat die sterkste gereageer het op die verandering binne die skool en dan alle antwoorde op vrae in Afdelings C1 – C7 aan die hand van hierdie spesifieke belangegroep beantwoord. Die keuse is uit die literatuurstudie bepaal, en moes gemaak word tussen die onderwysers of die leerlinge. Die tersaaklike vrae kom voor in Tabelle 4.4, 4.5, 4.7, en 4.9 en die onderskeid tussen onderwysers en leerlinge word aangedui deur die gebruik van 'n indeling a en b by die betrokke vraag.

Ten einde sinvolle afleidings te maak, is response sodanig gegroepeer dat die vierpuntskaal in twee dele verdeel is: die keuses *glad nie* en *In 'n geringemate* is saam gegroepeer en die keuses *in 'n meerdere mate* en *ten volle* is saam gegroepeer. Hierdie groeperings gee dan onderskeidelik 'n negatiewe en 'n positiewe kant in die tabelle waarvolgens afleidings gemaak kan word. Persentasies word slegs weergegee in die geval van vrae wat oorwegend *in 'n meerdere mate* of *ten volle* gemeet het, aangesien dit hierdie persentasies is wat vir die doel van hierdie studie van belang is.

Die aard en bestuur van weerstand teen verandering word vervolgens, na aanleiding van die literatuurstudie, bespreek aan die hand van gereedheid vir verandering (kyk 4.3.3.1; Tabel 4.4), die bronne van weerstand teen verandering (kyk 4.3.3.2; Tabel 4.5), verskyningsvorme van weerstand teen verandering (kyk 4.3.3.3; Tabel 4.6), tipes weerstand teen verandering (kyk 4.3.3.4; Tabel 4.7), faktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering (kyk 4.3.3.5; Tabel 4.8), reaksiefases van weerstand teen verandering (kyk 4.3.3.6; Tabel 4.9), asook die bestuur van weerstand teen verandering (kyk 4.3.3.7; Tabel 4.10).

#### **4.3.3.1 Gereedheid van skole vir verandering**

Die doel met Vrae 1 tot 7 is om vas te stel wat die gereedheidsvlak van die respondente en hulle skole was tydens die implementering van verandering en in watter mate hierdie faktore 'n rol gespeel het in die veranderingsproses. Die response word in Tabel 4.4 saamgevat.

Tabel 4.4 Afdeling C1: Die gereedheid van skole vir verandering

In watter mate is die skool se gereedheid om te verander met die aanvang van die veranderingsproses vasgestel deur		Geen Respons		Glad nie		In 'n geringe mate		In meerdere mate		Ten volle	
		f=	%	f=	%	f=	%	f=	%	f=	%
1	te bepaal of die klimaat binne die skool ontvanklik is vir verandering?	-	-	1	7.7	3	23.1	6	46.2	3	23.1
2	te bepaal of die kultuur binne die skool gunstig is vir verandering?	-	-	1	7.7	3	23.1	7	53.8	2	15.4
3	te bepaal hoe die visie, missie en doelstellings van die skool die verandering sal kan akkommodeer?	-	-	1	7.7	1	7.7	6	46.2	5	38.5
4	die tydsberekening in ag te neem, bv. dat verandering binne skool gepaard gaan met grootskaalse verandering op nasionale of politieke vlak?	-	-	0	0.0	1	7.7	5	38.5	7	53.8
5a	te bepaal of die onderwysers daaraan toegewy is om die verandering te laat slaag?	-	-	0	0	1	11.1	6	66.7	2	22.2
5b	te bepaal of die leerlinge daaraan toegewy is om die verandering te laat slaag?	-	-	0	0	1	25	3	75	0	0
6	die skool se relatiewe posisie ten opsigte van kompeterende skole vas te stel?	1	7.7	3	25.0	2	16.7	5	41.7	2	16.7
7	vas te stel of die infrastruktuur binne die skool bestaan om die verandering te ondersteun?	-	-	2	15.4	2	15.4	5	38.5	4	30.8

- 5a: n=9 response ten opsigte van onderwysers
- 5b: n=4 response ten opsigte van leerlinge

Uit Tabel 4.4 blyk dit dat respondente in die geheel *in 'n meerdere mate* tot *ten volle* gereed was vir verandering. Hierdie gereedheid vir verandering blyk daaruit dat die klimaat ontvanklik was vir verandering (Vraag 1; 69,3%); dat die kultuur gunstig was vir verandering (Vraag 2; 69,2%); dat die visie en missie sodanig geformuleer was dat dit verandering kon bemoontlik (Vraag 3; 84,7%). Dit blyk verder dat tydsberekening 'n belangrike aspek is ten opsigte van die skool se

gereedheid vir verandering (Vraag 4; 92,3%); en dat sowel onderwysers (Vraag 5a; 88,9%) as leerlinge (Vraag 5b; 75%) toegewy moet wees aan die verandering. Die skool se relatiewe posisie ten opsigte van kompeterende skole speel ook 'n rol (Vraag 6; 58,4%), terwyl die infrastruktuur van die skool bepalend is vir die gereedheid van die skool vir verandering, daarin dat dit die verandering moet kan ondersteun (Vraag 7; 69,3%).

Bogenoemde bevestig die gegewens in die literatuurstudie (kyk 3.2), naamlik dat verandering suksesvol geïmplementeer kan word as die skool in die geheel gereed is vir verandering. Dit blyk dat veral drie faktore/aspekte 'n rol speel in die gereedheid van 'n skool vir verandering:

- Die tydsberekening (92,3%)
- Die toewyding van die onderwysers (88,9%) en
- Die visie en missie van die skool moet voorsiening maak vir verandering (84,7%).

#### **4.3.3.2 Bronne van weerstand teen verandering**

Die doel met Vrae 8 tot 14 was om te bepaal wat die bronne van weerstand teen verandering binne die studiebevolking is, en in welke mate dit 'n rol speel. Die response word in Tabel 4.5 saamgevat.

Tabel 4.5 Afdeling C2: Bronne van weerstand teen verandering

In watter mate sou u sê dat:		Geen respons		Glad nie		In 'n geringe mate		In meer-dere mate		Ten volle	
		f=	%	f=	%	f=	%	f=	%	f=	%
8	die verandering essensieel of nodig is?	-	-	0	0.0	3	23.1	4	30.8	6	46.2
9a	groot skaalse verandering onsekerheid en frustrasie by die onderwysers ontlok?	-	-	0	0	2	22.2	3	33.3	4	44.4
9b	groot skaalse verandering onsekerheid en frustrasie by die leerlinge ontlok?	-	-	0	0	2	50.0	1	25.0	1	25.0
10a	verandering groot spanning binne die skool by die onderwysers meebring?	-	-	0	0	2	22.2	5	55.6	2	22.2
10b	verandering groot spanning binne die skool by die leerlinge meebring?	-	-	1	25.0	2	50.0	1	25.0	0	0
11	verandering 'n middel tot die verbetering van die skool as organisasie is?	-	-	1	7.7	3	23.1	4	30.8	5	38.5
12	die verandering aan u die geleentheid bied om groter bevrediging uit u werk te put?	-	-	1	7.7	4	30.8	4	30.8	4	30.8
13a	die verandering deur die onderwysers teengestaan is?	-	-	0	0	5	55.6	4	44.4	0	0
13b	die verandering deur die leerlinge teengestaan is?	-	-	0	0	4	100	0	0	0	0
14	weerstand teen verandering hoofsaaklik die gevolg van nuwe wetgewing is?	-	-	4	30.8	3	23.1	3	23.1	3	23.1

- 9a, 10a en 13a: n=9 response ten opsigte van onderwysers
- 9b, 10b en 13b: n=4 response ten opsigte van leerlinge

Dit blyk uit die response dat die skoolhoofde (die respondente) oor die algemeen nie self 'n bron van weerstand teen verandering is nie, maar verandering as nodig beskou en as 'n geleentheid om groter bevrediging uit hulle werk te put (Vraag 8; 77% en Vraag 12; 61.6%).

Interessante inligting kom na vore as die respondente se response rakende hulle persepsie van bronne van weerstand teen verandering by onderwysers en leerlinge ontleed word. Hieraan word vervolgens aandag gegee.

- *Grootskaalse verandering ontlok onsekerheid en frustrasie by onderwysers en leerlinge (Vrae 9a en 9b)*

Dit blyk dat verandering volgens die respondente, onsekerheid en frustrasie by sowel die onderwysers (77,7%) as die die leerlinge (50%) ontlok het. Hierdie resultaat stem ooreen met wat in die literatuur bevind is (kyk 2.3) en was dus te wagte.

- *Verandering bring groot spanning by sowel onderwysers as leerlinge mee (Vrae 10a en 10b)*

Dat verandering spanning teweeg sou bring, is ook volgens gegewens uit die literatuurstudie verwag (kyk 2.3 en 2.6). Dit blyk waar te wees van die onderwysers dat hulle spanning ten opsigte van die verandering *in 'n meerder mate tot ten volle* ervaar (77,8%). Wat verrassend is, is die feit dat, volgens die respondente, die leerlinge spanning *glad nie* of slegs *in 'n geringe mate* ervaar as gevolg van die verandering. Dit sluit in 'n mate aan by die response op die vorige vraag waar die respondente aangetoon het dat die leerlinge, volgens hulle, onsekerheid en frustrasie met die verandering op 'n 50/50-basis ervaar.

- *Verandering word deur onderwysers en leerlinge teengestaan (Vrae 13a en 13b)*

Teenoor die bevinding in die literatuurstudie, waar dit geblyk het dat persone normaalweg die *status quo* wil handhaaf (kyk 2.4.1) en bang is vir die onbekende (kyk 2.6.4.3), blyk dit hier dat die onderwysers en die leerlinge nie verandering teengestaan het nie. Hierdie bevinding is verrassend en kan moontlik toegeskryf word aan die feit dat daar 'n besef bestaan dat verandering binne die "nuwe Suid-Afrika" noodsaaklik is. 'n Tweede moontlike rede kan wees dat die onderwysers

sowel as leerlinge hulle reeds verbind het tot suksesvolle verandering deurdat hulle gesamentlik toegewy is aan die skool se visie en missie waarin met toekomstige veranderinge rekening gehou is (kyk 4.3.3.1).

Uit bogenoemde blyk dit dat die respondente nie 'n werklike groot bron van weerstand teen verandering kon identifiseer nie. Dat verandering vir volwassenes gepaard gaan met frustrasie en onsekerheid (Vraag 9a) kan nou aanvaar word as 'n *sine qua non*. Daar kan ook afgelei word dat leerders meer positief is oor verandering as onderwysers. Weerstand teen verandering sou moontlik in 'n nog kleiner mate ervaar word indien die noodsaaklikheid van verandering (Vraag 8) behoorlik en voldoende aan sowel die onderwysers as leerlinge gekommunikeer sou word.

#### **4.3.3.3 Verskyningsvorme van weerstand teen verandering**

Die doel met Vrae 15 tot 22 is om vas te stel watter vorme van weerstand teen verandering by die respondente en hulle skole voorgekom het. Die vorme was reaksionêre weerstand teen verandering (Vrae 15, 16, 17 en 19 – kyk 2.4.1) en revolusionêre weerstand teen verandering (Vrae 18, 20-22 – kyk 2.4.2). Die response op hierdie vrae word in Tabel 4.6 weergegee.

---

Tabel 4.6 Afdeling C3: Verskyningsvorme van weerstand teen verandering

In watter mate sou u se:		Geen respons		Glad nie		In 'n geringe mate		In meer-dere mate		Ten volle	
		f=	%	f=	%	f=	%	f=	%	f=	%
15	dat weerstand teen verandering 'n logiese deel van elke organisasie is?	-	-	0	0.0	6	46.2	5	38.5	2	15.4
16	dat weerstand 'n reaksie op verandering is?	-	-	0	0.0	1	7.7	10	76.9	2	15.4
17	is verandering uit hoër hiërgiese vlakke in die onderwys geïnisieer?	-	-	0	0.0	2	15.4	6	46.2	5	38.5
18	is verandering uit laer hiërgiese vlakke in die onderwys geïnisieer?	-	-	5	38.5	5	38.5	1	7.7	2	15.4
19	dat weerstand teen die verandering getoon word omdat die <i>status quo</i> behou wil word?	-	-	1	7.7	5	38.5	6	46.2	1	7.7
20	dat weerstand teen verandering 'n positiewe krag teen 'n bestaande ideologie is?	-	-	1	7.7	8	61.5	4	30.8	0	0.0
21	dat weerstand die gevolg is van die behoefte om juis weg te beweeg van die <i>status quo</i> ?	1	7.7	3	25.0	8	66.7	1	8.3	0	0.0
22	dat weerstand 'n verskynsel is wat op radikale aksies of gedrag uitloop?	-	-	7	53.8	3	23.1	2	15.4	1	7.7

Uit die response in Tabel 4.6 blyk dit dat die respondente meen dat weerstand teen verandering in 'n meerdere mate tot ten volle 'n logiese deel van verandering in elke organisasie is (Vraag 15; 52,9%); dat weerstand 'n reaksie op verandering is (Vraag 16; 92,3%); dat verandering uit hoër hiërgiese vlakke in die onderwys geïnisieer word en dat weerstand getoon word omdat die *status quo* behou wil word (Vraag 19; 53,9%). Hierdie response spreek tipies van die teenwoordigheid van die reaksionêre verskyningsvorm van weerstand teen verandering (kyk 2.4.1). Interessant is egter die respons by Vraag 19. Hierdie response is oënskynlik 'n weerspreking van die respons by Vraag 13a waar 55,6% van die onderwysers (volgens die respondente) nie verandering teenstaan nie. Omdat reaksionêre weerstand teen verandering hoofsaaklik innerlik psigologies van aard is (kyk 2.4.1),

is dit te verstaan dat die respondente nie presies in voeling is met die onderwysers se denke of gevoelens nie.

Ten opsigte van die revolusionêre verskyningsvorm van weerstand teen verandering blyk dit dat hierdie vorm van weerstand *glad nie* tot in 'n *geringe mate* by die studiepopulasie voorkom. Dit geld vir verandering wat uit laer hiërgargiese vlakke in die onderwys geïnisieer word (Vraag 18), dat verandering 'n positiewe krag teen 'n bestaande ideologie is (Vraag 20), dat weerstand 'n behoefte is om weg te beweeg van die *status quo* (Vraag 21) en dat weerstand op radikale aksies kan uitloop (Vraag 22).

Uit die voorafgaande kan dus afgelei word dat indien daar weerstand teen verandering by 'n skool voorkom, dit oorwegend reaksionêr en nie revolusionêr van aard is nie. Die vraag sou wel tereg gestel kon word omtrent radikalisme in sommige skole. Daar moet egter in gedagte gehou word dat die respondente in die studiepopulasie geselekteer is as diene wat reeds besig is met die suksesvolle implementering van verandering binne hulle skole en daar dus nie oor die algemeen radikalisme voorgekom het nie. Daar was slegs een skool in die studiepopulasie wat aangedui het dat radikale optrede inderdaad aanvanklik by onderwysers voorgekom het (kyk 4.4.).

#### **4.3.3.4 Tipes weerstand teen verandering**

Die doel met Vrae 23-28 van Afdeling C4 was om vas te stel watter tipes weerstand teen verandering in die studiepopulasie voor(ge)kom (het). Die tipes wat uit die literatuurstudie geïdentifiseer is, was passiewe weerstand teen verandering (kyk 2.5.1), aktiewe weerstand teen verandering (kyk 2.5.2) en aggressiewe weerstand teen verandering (kyk 2.5.3). Die response uit hierdie afdeling word in Tabel 4.7 weergegee.

Tabel 4.7 Afdeling C4: Tipes weerstand teen verandering

In watter mate sou u sê:		Geen respons		Glad nie		In 'n geringe mate		In meerdere mate		Ten volle	
Nr.		f=	%	f=	%	f=	%	f=	%	f=	%
23	het negatiewe houdings ten opsigte van verandering by die teikengroep voorgekom?	-	-	0	0.0	7	53.8	6	46.2	0	0.0
24	het die teikengroep geweier om opdragte wat met die verandering verband hou, uit te voer?	-	-	4	30.8	6	46.2	2	15.4	1	7.7
25a	kom daar 'n afname in onderrigkultuur by die onderwysers voor vandat verandering geïmplementeer is?	-	-	2	22.2	4	44.4	3	33.3	0	0.0
25b	kom daar 'n afname in leerkultuur by die leerlinge voor vandat die verandering geïmplementeer is?	-	-	2	50.0	2	50.0	0	0.0	0	0.0
26	het die teikengroep gedreig om die veranderingsproses tot stilstand te dwing?	-	-	9	69.2	1	7.7	3	23.1	0	0.0
27	het geweldpleging voorgekom wat direk met die verandering verband hou?	-	-	10	76.9	2	15.4	1	7.7	0	0.0
28	het die teikengroep al deelgeneem aan 'n staking(s) om hulle misnoeë met die verandering te kenne te gee?	-	-	10	76.9	2	15.4	1	7.7	0	0.0

- Vraag 25a: n=9
- Vraag 25b: n=4

Dit blyk uit die response in Tabel 4.7 dat *geen* van die tipes weerstand teen verandering wat in die literatuurstudie geïdentifiseer is (kyk 2.5) *in 'n meerdere mate* of *ten volle* deur die respondente in die studiepopulasie ervaar is nie. Die respondente het aangedui dat passiewe weerstand teen verandering (Vraag 23; kyk 2.5.1) *glad nie* of slegs *in 'n geringe mate* voorkom, en wel daarin dat negatiewe houdings jens die verandering bestaan.

Ten opsigte van die voorkoms van aktiewe weerstand teen verandering in die studiepopulasie (Vrae 24, 25a en 25b; kyk 2.5.2), blyk dit dat ook hierdie tipe *glad nie* of in 'n *geringe mate* voorkom. Dit geld vir die weiering om opdragte uit te voer wat met die verandering verband hou, asook die *afname* in onderrigkultuur en leerkultuur vandat die verandering geïmplementeer is.

Die respondente het aangedui dat aggressiewe weerstand teen verandering (Vrae 26, 27 en 28) in 'n *mindere mate* of *glad nie* na hulle mening in die studiepopulasie voorgekom het nie. Dit blyk uit die respondente se reaksie ten opsigte van dreigemente om die veranderingsproses tot stilstand te dwing, moontlike geweldpleging wat met die verandering verband hou en deelneming aan stakings om misnoeë met die veranderingsproses te kenne te gee. 'n Moontlike verklaring vir die feit dat sulke destruktiewe gedrag baie min binne die studiepopulasie voorgekom het, kan wees dat onderwysers hulle misnoeë op bevredigende wyse kon uitdruk op ander wyses as om tot radikale en drastiese aksie oor te gaan (kyk 2.5.3), of dat die onderwysbestuurder baie goed daarin geslaag het om hulle vertroue in die proses te wen (kyk 3.3.11).

Uit bogenoemde kan afgelei word dat passiewe weerstand teen verandering (kyk 2.5.1) die hoogste voorkoms binne die studiepopulasie getoon het, alhoewel dit slegs in 'n *geringe mate* voorgekom het. Hierdie verskynsel is bewys van die feit dat die skole binne die studiepopulasie reeds effektiewe verandering implementeer en dat die hoofde daarin slaag om weerstand teen die verandering suksesvol te bestuur (kyk 3.5).

#### **4.3.3.5 Faktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering**

Die doel met Vrae 29 tot 43 is om te bepaal watter faktore aanleiding gee tot weerstand teen verandering in die studiepopulasie. Die response op die tersaaklike vrae word in Tabel 4.8 saamgevat.

**Tabel 4.8 Afdeling C5: Faktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering**

In watter mate sou u sê is die rede vir die weerstand teen die verandering geleë in:		Geen respons		Glad nie		In 'n geringe mate		In meer-dere mate		Ten volle	
Nr		f=	%	f=	%	f=	%	f=	%	f=	%
29	vrees vir die verlies van werks-tevredenheid?	-	-	2	15.4	3	23.1	6	46.2	2	15.4
30	verlies aan vasgestelde gebruike wat sekuriteit skep?	-	-	1	7.7	5	38.5	4	30.8	3	23.1
31	gebreklike inligting?	-	-	3	23.1	4	30.8	5	38.5	1	7.7
32	verhoogde werksdruk?	-	-	3	23.1	4	30.8	4	30.8	2	15.4
33	vrees vir die onbekende, aangesien die teikengroep onseker is van wat die verandering moontlik kan inhou?	-	-	2	15.4	3	23.1	4	30.8	4	30.8
34	onwilligheid om nuwe idees uit te toets?	-	-	1	7.7	7	53.8	5	38.5	0	0.0
35	vrees vir verlies aan status (bv. dat posisie binne die skool in gedrang kan kom)?	-	-	4	30.8	7	53.8	2	15.4	0	0.0
36	swak verhoudings onderling?	-	-	6	46.2	5	38.5	2	15.4	0	0.0
37	tegnologiese ontwikkeling?	-	-	7	53.8	5	38.5	0	0.0	1	7.7
38	die persoonlikheid of temperament van die teikengroep wat lae toleransie vir verandering toon?	-	-	1	7.7	9	69.2	3	23.1	0	0.0
39	die teikengroep wat weerstand bied teen die bestuurspan van die skool en daarom ook die verandering as bestuursinisiatief teenstaan?	-	-	5	38.5	6	46.2	2	15.4	0	0.0
40	ongeduld met die veranderings-proses (dit neem bv. te lank)?	-	-	3	23.1	8	61.5	2	15.4	0	0.0
41	onvoldoende deelnemende bestuur?	-	-	7	53.8	3	23.1	1	7.7	2	15.4
42	die teikengroep se ervaring dat hulle pogings om die verandering te ondersteun nie beloon word nie en ongesiens verbygaan?	-	-	8	61.5	2	15.4	1	7.7	2	15.4
43	die teikengroep se onwilligheid om met die verandering saam te stem, en daarom nie gemotiveerd is om deel te raak van die veranderings-proses nie?	-	-	2	15.4	9	69.2	1	7.7	1	7.7

Dit blyk uit die gegewens in Tabel 4.8 dat die respondente die meerderheid van die faktore wat aanleiding tot weerstand teen verandering kan gee (kyk 2.6) *glad nie* of *in 'n geringe mate* in hulle skole ervaar (het). Hieronder ressorteer gebrekkige inligting (Vraag 31), verhoogde werksdruk (Vraag 32), onwilligheid om nuwe idees te toets (Vraag 34), vrees vir verlies aan status (Vraag 35) en swak onderlinge verhoudinge (Vraag 36). Dit blyk verder dat ook tegnologiese ontwikkeling (Vraag 37), persoonlikheidstrekke wat intoleransie vir verandering meebring (Vraag 38), weerstand teen die bestuurspan (Vraag 39), ongeduld met die veranderingsproses (Vraag 40), onvoldoende deelnemende bestuur (Vraag 41), die teikengroep se ontevredenheid oor onbeloonde deelname aan die veranderingsproses (Vraag 42) en ongemotiveerde deelname aan die veranderingsproses (Vraag 43) *glad nie* of slegs *in 'n geringe mate* deur die respondente in hulle skole ervaar is.

Dit blyk egter dat daar drie faktore, soos ook in die literatuur aangedui, deur die respondente geïdentifiseer is wat wel deur hulle beleef word as faktore wat *in 'n meerdere mate* tot *ten volle* aanleiding gee tot weerstand teen verandering binne hulle skole. Hieraan word vervolgens aandag gegee.

- *Vrees vir verlies van werkstevredenheid (Vraag 29)*

Dit blyk uit die response dat vrees vir verlies aan werkstevredenheid deur die respondente as faktor aangedui is wat aanleiding tot weerstand teen verandering gee (61,6%). Hierdie resultaat geld meerendeels vir die onderwysers en aangesien dit ooreenstem met wat in die literatuurstudie bevind is, was dit dus te wagte (kyk 2.6.2.1).

- *Verlies aan vasgestelde gebruike wat sekuriteit skep (Vraag 30)*

Volgens die literatuurstudie is dit te wagte dat onderwysers 'n verlies aan vasgestelde gebruike wat sekuriteit skep, sal ervaar as rede tot weerstand teen verandering (kyk 2.6.2.1). Die respondente het aangedui dat hierdie faktor ook *in 'n meerdere mate* tot *ten volle* (53,9%) aanleiding gee tot weerstand teen verandering binne hulle skole.

- *Vrees vir die onbekende, aangesien daar onsekerheid bestaan oor wat die verandering moontlik kan inhou (Vraag 33)*

Die blyk uit die response dat hierdie faktor aanleiding gee tot weerstand teen verandering binne die respondente se skole (61,6%). Uit die literatuurstudie was dit duidelik dat vrees vir die onbekende aanleiding kan gee tot weerstand teen verandering (kyk 2.6.4.3, 2.6.4.4 en 2.6.4.11). Die response stem dus ooreen met wat in die literatuurstudie bevind is.

Die eerste twee van bogenoemde faktore figureer op die gebied van stelselgebonde faktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering (kyk 2.6.2). Die laaste van bogenoemde faktore, ressorteer onder die persoonlikheidsgebonde kategorie van faktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering. Hierdie kategorie het betrekking op interne, persoonlike of persoonlikheidsgebonde faktore wat 'n invloed op die onderwyser uitoefen (kyk 2.6.4). Daar kan dus afgelei word dat 66,6% van die faktore wat in die studiepopulasie geïdentifiseer is as faktore wat aanleiding tot weerstand teen verandering gee, voortspruit uit eksterne bronne wat insluit die struktuur, stelsel, bestuur, sosiale posisie, kulturele en politieke atmosfeer binne die skool (kyk 2.6.2). Slegs 33,3% van die faktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering het dus 'n interne oorsprong (binne die psige van die onderwyser of leerling). Eksterne faktore gee dus in 'n groter mate aanleiding tot weerstand teen die verandering binne die studiepopulasie. Hierdie feit illustreer weer die belangrikheid van kommunikasie (kyk 3.5.2.1) en deelnemende bestuur (kyk 3.5.2.2) van die kant van die bestuurspan.

Die is interessant om op te merk dat al drie die geïdentifiseerde faktore hierbo, vrees en verlies impliseer. 'n Moontlike verklaring hiervoor kan wees dat die grootskaalse verandering wat gelyktydig op alle vlakke van die samelewing plaasvind, mense oor die algemeen onseker maak en vrees vir die onbekende inboesem.

In die geheel gesien, kon geen besondere faktor of faktore geïdentifiseer word wat hoofsaaklik aanleiding tot weerstand teen verandering gee nie.

#### 4.3.3.6 Reaksiefases van weerstand teen verandering

Die doel met Vrae 44-50 in Afdeling C6 van die gestruktureerde vraelys was om te bepaal watter van die reaksiefases ten opsigte van weerstand teen verandering in die studiepopulasie teenwoordig was. 'n Opsomming van die response op hierdie vrae word in Tabel 4.9 weergegee.

**Tabel 4.9 Afdeling C6: Reaksiefases van weerstand teen verandering**

In watter mate het u ervaar of ervaar u tans dat:		Geen respons		Glad nie		In 'n geringe mate		In meer-dere mate		Ten volle	
		f=	%	f=	%	f=	%	f=	%	f=	%
44	nuwe idees summier teengestaan word?	-	-	1	7.7	11	84.6	1	7.7	0	0.0
45	die teikengroep hulle aan die veranderingsproses onttrek?	-	-	8	61.5	3	23.1	2	15.4	0	0.0
46	opponerende persepsies oor die verandering voorkom?	-	-	1	7.7	7	53.8	4	30.8	1	7.7
47	daar 'n onrustigheid onder die teikengroep heers weens die verlies aan die bekende?	-	-	0	0.0	6	46.2	6	46.2	1	7.7
48	openhartige gesprekvoering plaasvind wat daartoe aanleiding gee dat verandering aanvaar begin word?	-	-	1	7.7	2	15.4	6	46.2	4	30.8
49	steun vir die verandering stelselmatig na vore tree?	-	-	0	0.0	2	15.4	9	69.2	2	15.4
50	nuwe optredes deel begin uitmaak van die bestaande gedrag van die teikengroep?	-	-	0	0.0	2	15.4	9	69.2	2	15.4

Uit die response in Tabel 4.9 blyk dit dat die respondente *in 'n geringe mate* of *glad nie* ervaar het dat nuwe idees summier teengestaan word (Vraag 44), dat die teikengroep hulle aan die veranderingsproses onttrek (Vraag 45) of dat opponerende persepsies van die veranderingsproses voorkom nie (Vraag 46). Die reaksiefases wat in bogenoemde drie vrae verteenwoordig word, is *skok* (kyk

2.7.1), *teenreaksie* (kyk 2.7.2) en *groepering* (kyk 2.7.3), wat die eerste drie reaksiefases ten opsigte van weerstand teen verandering, volgens die literatuurstudie, uitmaak. Hieruit kan moontlik afgelei word dat die vroeë reaksiefases nie (meer) sterk by die studiepopulasie teenwoordig is nie, aangesien hulle oor die algemeen al vordering gemaak het ten opsigte van die aanvaarding van die veranderingsproses (kyk Figuur 2.3). Hier moet ook weer in ag geneem word dat die studiepopulasie geselekteer is as 'n groep waar verandering en weerstand teen verandering reeds effektief geïmplementeer is en bestuur word en dat weerstand teen verandering om hierdie rede nie meer so sterk teenwoordig is nie.

Dit blyk egter dat, volgens die respondente, daar *in 'n meerdere mate of ten volle* sprake is van 'n onrustigheid onder die teikengroep weens die verlies aan die bekende (Vraag 47; 53,9%), dat daar openhartige gespreksvoering plaasvind wat aanleiding gee tot aanvaarding van die verandering (Vraag 48; 77%), dat steun vir die verandering stelselmatig na vore tree (Vraag 49; 84,6%) en dat nuwe optredes deel begin uitmaak van die spontane gedrag van die teikengroep (Vraag 50; 84,6%). Die reaksiefases, soos blyk uit die literatuurstudie (kyk 2.7), wat deur hierdie vrae verteenwoordig word, is angs (Vraag 47), rasionalisering (Vraag 48), aanvaarding (Vraag 49) en internalisering (Vraag 50). Hierdie reaksiefases vorm onderskeidelik die vierde tot sewende reaksiefases ten opsigte van weerstand teen verandering (kyk 2.7.4 tot 2.7.7). Dit is dus duidelik dat die studiepopulasie oor die algemeen gevorderd het in die proses van aanvaarding en internalisering van die veranderingsproses. Hierdie feit blyk veral duidelik daaruit dat die laaste twee reaksiefases in toenemende mate deur die respondente aangedui is as *in 'n meerdere mate* teenwoordig.

#### **4.3.3.7 Die bestuur van weerstand teen verandering**

Die doel met Vrae 51 tot 66 was om *die wyse waarop* die skoolhoofde in die studiepopulasie weerstand teen verandering bestuur, vas te stel. Die response op hierdie vrae word in Tabel 4.10 saamgevat.

Tabel 4.10 Afdeling C7: Die bestuur van weerstand teen verandering

In watter mate het u weerstand teen verandering bestuur deur:		Geen respons		Glad nie		In 'n geringe mate		In meerdere mate		Ten volle	
		f=	%	f=	%	f=	%	f=	%	f=	%
51	alle belanghebbendes te betrek by die beplanning van die veranderingsproses wat insluit die daarstelling van nuwe doelwitte?	-	-	0	0.0	0	0.0	5	38.5	8	61.5
52a	gebruik te maak van deelnemende besluitneming of 'n groot mate van betrokkenheid van onderwysers?	-	-	0	0.0	0	0.0	5	55.6	4	44.4
52b	gebruik te maak van deelnemende besluitneming of 'n groot mate van betrokkenheid van leerlinge?	-	-	0	0.0	0	0.0	3	75.0	1	25.0
53	die tipe of hoeveelheid weerstand wat voorkom, in ag te neem?	-	-	0	0.0	2	15.4	6	46.2	5	38.5
54	gebruik te maak van 'n ooreengekome strategiese plan?	-	-	0	0.0	2	15.4	6	46.2	5	38.5
55	die teikengroep te laat funksioneer as individue binne die veranderingsproses?	-	-	2	15.4	2	15.4	6	46.2	3	23.1
56	u eie onsekerhede ten opsigte van die bestuur van verandering uit die weg te ruim? (byvoorbeeld oor metodes of tegnieke wat u kan gebruik, presies wat van u as veranderingsagent verwag word)?	-	-	0	0.0	2	15.4	7	53.8	4	30.8
57	die teikengroep betrokke te maak by die oplossing van probleme?	-	-	0	0.0	1	7.7	6	46.2	6	46.2
58	die teikengroep uit die staanspoor in te lig oor die noodsaaklikheid van die verandering?	-	-	0	0.0	0	0.0	6	46.2	7	53.8
59	gebruik te maak van persone wat die veranderingsproses fasiliteer?	-	-	2	15.4	7	53.8	2	15.4	2	15.4
61	slegs met enkele persone uit die teikengroep te onderhandel?	-	-	7	53.8	6	46.2	0	0.0	0	0.0

Tabel 4.10 Afdeling C7: Die bestuur van weerstand teen verandering (vervolg)

Nr	In watter mate het u weerstand teen verandering bestuur deur:	Geen respons		Glad nie		In 'n geringe mate		In meerdere mate		Ten volle	
		f=	%	f=	%	f=	%	f=	%	f=	%
62	'n groep uit die teikengroep wat nie wou saamwerk nie, uit te sluit (deurdat inligting van die veranderingsproses byvoorbeeld van hulle weerhou is)?	-	-	13	100	0	0.0	0	0.0	0	0.0
63	dreigemente te rig aan sommige uit die teikengroep aangesien hulle geweier het om hulle samewerking in die veranderingsproses te gee?	-	-	11	84.6	2	51.4	0	0.0	0	0.0
64	die veranderingsproses deurtlopend te monitor?	-	-	0	0.0	3	23.1	4	30.8	6	46.2
65	evaluering as 'n deurtlopende proses te gebruik na elke stap in die veranderingsproses?	-	-	0	0.0	2	15.4	5	38.5	6	46.2
66	die bestuursproses van weerstand teen verandering na evaluering aan te pas?	-	-	0	0.0	3	23.1	4	30.8	6	46.2

- Vraag 52a: n=9
- Vraag 52b: n=4

Uit die response in Tabel 4.10 blyk dit dat die skoolhoofde in die studiepopulasie oor die algemeen in 'n *meerdere mate* tot *ten volle* gebruik maak van verskeie metodes (kyk 3.5) om weerstand teen verandering in hulle skole te bestuur. Dit sluit in die betrokkenheid van alle belanghebbendes by die bestuursproses (Vraag 51; 100%), gebruikmaking van deelnemende besluitneming (Vrae 52a en 52b; 100%), die inagneming van die hoeveelheid en aard van weerstand wat voorkom (Vraag 53; 84,7%), die gebruik van 'n strategiese plan (Vraag 54; 84,7%) en die inagneming van individuele verskille (Vraag 55; 69,3%). Verder het die respondente aangedui dat hulle in 'n *meerdere mate* of *ten volle* hulle eie onsekerhede eers uit die weg geruim het (Vraag 56; 84,6%), dat die teikengroepe by die oplossing van probleme betrek is (Vraag 57; 92,4%), dat die teikengroepe uit die staanspoor ingelig is oor die noodsaaklikheid van verandering (Vraag 58;

100%), dat die veranderingsproses deurlopend gemoniteer is (Vraag 64; 77%), dat evaluering deurlopend plaasgevind het (Vraag 65; 84,7%) en dat aanpassings op grond van die evaluering gemaak is (Vraag 66; 77%).

Interessante inligting rakende die meer drastiese tegnieke wat skoolhoofde volgens die literatuur kan gebruik om weerstand teen verandering te bestuur kom na vore (kyk 3.5.2.5 tot 3.5.2.7). Dit blyk dat die skoolhoofde in die studiepopulasie *glad nie* gebruik gemaak het van onderhandelinge (Vraag 61), uitsluiting / manipulasie (Vraag 62) of dwang (Vraag 63) in die bestuur van weerstand teen verandering nie. Volgens die literatuur (kyk 3.5.2.5 tot 3.5.2.7) is dit baie positief dat die skoolhoofde nie die nodigheid insien om van hierdie tegnieke gebruik te maak nie. Dit is 'n verdere bewys dat die skole wat vir die studiepopulasie geselekteer is, reeds gevorder het in die effektiewe implementering van verandering asook die suksesvolle bestuur van weerstand teen verandering.

Dit blyk laastens dat respondente slegs in 'n *geringe mate* of *glad nie* gebruik gemaak het van fasilitering nie (Vraag 59: 68,2%). Dit kan moontlik die geval wees omdat die skoolhoofde in die studiepopulasie nog nie volkome vertrou is met hulle rol as veranderingsagent nie (kyk 3.5.2.3).

Uit die voorafgaande kan afgelei word dat skoolhoofde in die studiepopulasie oor die algemeen die verandering (en moontlike weerstand teen verandering) binne hulle skole effektief bestuur deur van 'n verskeidenheid metodes, soos dit in die literatuur voorkom, gebruik te maak.

#### **4.3.3.8 Gevolgtrekking**

Uit die interpretering van die response op die gestruktureerde vrae blyk dit dus dat skole in die studiepopulasie oor die algemeen gereed is vir die verandering binne hulle skole, dat die grootste bron van weerstand teen verandering binne die onderwysers in die skool geleë is, en dat die weerstand wat voorkom meestal die reaksionêre vorm aanneem en van passiewe of (soms) aktiewe aard is. Dit het geblyk dat die faktore wat die sterkste aanleiding gee tot weerstand teen verandering in die skole wat deel uitgemaak het van die studiepopulasie,

hoofsaaklik persoonlikheidsgebonde faktore was. Ten opsigte van die reaksiefases van weerstand teen verandering kon duidelik afgelei word dat die skole deur die aanvanklike fases gevorder het en reeds gevorder het in die prosesse van aanvaarding van die verandering. Dit het verder geblyk dat die meerderheid skoolhoofde die weerstand teen verandering binne hulle skole oorwegend goed bestuur deur gebruik te maak van 'n verskeidenheid metodes sonder om nodig te hê om gereeld drastiese stappe te doen.

#### **4.4 INTERPRETERING VAN DATA UIT DIE SEMIGESTRUKTUREERDE ONDERHOUDSKEDULE**

Na invul van die vraelys, is 'n semigestruktureerde onderhoud (Bylae B) met die respondente gevoer waartydens vrae gestel is met die doel om te bepaal *op watter wyse* die skoolhoof die weerstand teen verandering in die bepaalde skool *bestuur* (het).

Die response van die 13 skole in die studiepopulasie word telkens na die rapportering van elke vraag weergegee - meestal *verbatim*. Met die ontleding van die response uit die *semigestruktureerde vraelys*, is *gevind dat response op sekere vrae dikwels groot ooreenkomste getoon het* (met moontlike uitsonderings), terwyl response op ander vrae van geweldig uiteenlopende aard was (met moontlike uitsonderings). Om hierdie rede word response op vrae geïnterpreteer deur eerstens die algemene tendens te bespreek en daarna die uitsonderings van nader te beskou. Die 13 skole wat deel uitgemaak het van die studiepopulasie word aangedui as S1 tot S13.

As gevolg van die feit dat Vrae 5 en 7 uit die semigestruktureerde onderhoudskedule geblyk het in 'n groot mate tot dieselfde antwoorde aanleiding te gee, word die response op hierdie twee vrae, saam bespreek.

In die analise van die onderhoudsdata, is konvensionele prosedures vir die analisering van data aangewend (Wragg, 1994: 277-282).

#### 4.4.1 Die wyse waarop weerstand teen verandering deur skoolhoofde in die studiepopulasie bestuur word.

##### 4.4.1.1 Die aard van die verandering binne die skool

Onderstaande vraag is aan die skoolhoofde in die studiepopulasie gestel:

Wat is die belangrikste verandering (hetsy intern of ekstern) wat die afgelope drie jaar in u skool plaasgevind het?

Op hierdie vraag was die response soos volg (Tabel 4.11):

**Tabel 4.11: Die aard van die verandering binne die skool**

Skool	Intern/ Ekstern	Respons
1	Ekstern	Die transformasie wat binne die onderwysstelsel plaas(ge)vind (het), het ernstige implikasies gehad vir die onderlinge verhoudinge tussen leerlinge.
2	Intern	Die tipe bestuur het verander van burokrasies na deelnemend met daarmee gepaardgaande addisionele verantwoordelikhede vir die onderwysers.
3	Intern	Die kurrikulumverandering het 'n groot impak op die skool gehad.
	Ekstern	Die feit dat lyfstraf afgeskaf is, bemoeilik die dissiplinerings van veral seuns. Verder word heelwat departementele gebreke en inkonsekwentheid ervaar, byvoorbeeld die feit dat onderwys van 'n hoë kwaliteit voorgestaan word, maar daar weiering bestaan om genoegsame onderwysers en handboeke te betaal.
4	Intern	Kreatiewe voorstelle ten opsigte van deelnemende bestuur kom na vore.
	Ekstern	Dissiplinehandhawing raak 'n groterwordende uitdaging.
5	Intern	Bestuur. Die betrokke maak van onderwysers in die proses van beweeg na deelnemende besluitneming en bestuur waar demokratiese beginsels geld, stel nuwe eise aan die bestuurspan van die skool.

Tabel 4.11: Die aard van die verandering binne die skool (vervolg)

Skool	Intern/ Ekstern	Respons
6	Ekstern	Eerstens veroorsaak die nuwe beleid ten opsigte van vasgestelde werksure en verpligte teenwoordigheid by skole tydens hierdie ure, 'n groter werkslading op onderwysers. Die onderwysers kan nie meer "daarmee wegkom" om niks te doen nie. Tweedens veroorsaak die toenemende betrokkenheid van ouers en leerlinge by die bestuur van die skool dat die mag van onderwysers in hierdie hoedanigheid verminder word, en hulle toon weerstand hierteen.
7	Ekstern	Eerstens die transformasie van 'n slegs wit skool na 'n skool van gemengde ras. Tweedens die instelling van Uitkomsgebaseerde Onderwys wat groot eise aan onderwysers stel en behels dat indiensopleiding in hierdie verband voorsien moet word.
8	Ekstern	Eerstens kurrikulêre veranderings. Tweedens wetgewing wat onderwysers in 'n groter mate deel maak van bestuur, hulle meer verantwoordelikheid gee en hulle verplig om sekere ure te werk.
9	Intern	Interne verandering as gevolg van eksterne veranderinge wat behels dat 'n kultuuraanpassing binne die skool gemaak moet word as gevolg van transformasie en integrasie.
10	Ekstern	Transformasie en integrasie. Tweedens swak kommunikasie en organisasie aan departementele kant.
11	Ekstern	Eerstens lei integrasie en transformasie tot frustrasie ten opsigte van werkslading (byvoorbeeld die dubbelmedium-aanbieding van dieselfde les) en die hantering van dissipline. Tweedens is die kommunikasie met die Onderwysdepartement onbevredigend. Swak organisasie en administrasie word ervaar, professionaliteit ontbreek en tegnologiese probleme ontstaan as gevolg van onkunde. Om hierdie rede ontbreek korrekte inligting dikwels.
	Intern	Die koste daaraan verbonde om infrastruktuur te skep om aan nuwe eise wat gestel word te voldoen.
12	Intern	Die skoolhoof en bestuurspan van die skool het dikwels die afgelope paar jaar verander.
13	Ekstern	Eerstens lei politieke veranderinge tot veranderde onderwysbeleid, transformasie, integrasie en dies meer. Tweedens vind afskaling van onderwysers plaas wat tot druk op die ouergemeenskap lei.

Uit bogenoemde response op Vraag 1 blyk dit dat die grootste verandering wat die afgelope drie jaar in die studiepopulasie plaasgevind het, oor die algemeen gefigureer het op die gebiede van bestuur (S2, S4, S5, S6, S8, S12, S13) en die beginsel van transformasie en integrasie (S1, S7, S9, S10, S11 en S13). Hierdie response was te wagte uit dit wat in die literatuurstudie bevind is (kyk 2.3 asook 3.2, 3.3 en 3.4).

Drie van die respondente (S3, S7 en S 8) het aangetoon dat die nuwe kurrikulum die grootste verandering was wat binne hulle skool plaasgevind het, terwyl twee respondente (S3 en S4) aangedui het dat dissipline 'n probleem geraak het vandat lyfstraf afgeskaf is. 'n Verdere drie respondente het aangetoon dat die struktuur van die Departement van Onderwys wat baie verander het, vir hulle groot implikasies ingehou het. Hieruit is dit duidelik dat die hoofde kennis moet dra van die faktore wat aandui of die skool gereed is vir verandering (kyk 3.2) sowel as van die voorvereistes vir die effektiewe bestuur van weerstand teen verandering (kyk 3.3).

Die uitsondering het by S6 voorgekom, wat aangedui het dat die feit dat onderwysers nou verplig word om sekere ure by die skool teenwoordig te wees, definitief in hulle geval die grootste verandering was wat binne die skool plaasgevind het. Nuwe wetgewing en hoër eise wat aan onderwysers gestel word (kyk 2.3), speel hier dus 'n rol. Dit was egter deur die loop van die onderhoud duidelik dat hierdie betrokke skool die grootste mate van aktiewe en selfs in 'n mindere mate aggressiewe weerstand teen verandering ervaar het (kyk 2.5.2 en 2.5.3). Die respondent het gerapporteer dat hy al met sy lewe gedreig is.

#### **4.4.1.2 Die belange- of teikengroep binne die skool wat die grootste reaksie op die verandering getoon het**

Die tweede vraag wat aan die respondente in die studiepopulasie gestel is, is die volgende:

Watter een van die volgende twee belangegroepes in die skool het die grootste reaksie op die verandering, in Vraag 1 genoem, getoon:

## Onderwysers of leerlinge?

Die response op hierdie vraag was soos volg (Tabel 4.12):

**Tabel 4.12: Die belange- of teikengroep binne die skool wat die grootste reaksie op die verandering getoon het.**

Skool	Respons
1	Leerlinge
2	Onderwysers
3	Leerlinge (grootliks as gevolg van ouers se invloed)
4	Onderwysers
5	Onderwysers
6	Onderwysers
7	Onderwysers
8	Onderwysers
9	Onderwysers
10	Leerlinge
11	Leerlinge
12	Onderwysers
13	Onderwysers

Uit bogenoemde response blyk dit dat in die meerderheid skole wat deel uitgemaak het van die studiepopulasie, die onderwysers die belangegroep was wat die grootste reaksie op die verandering getoon het. 'n Moontlike verklaring hiervoor kan wees dat onderwysers weens hulle hoër ouderdom, meer gevestigde idees het en gebruikte huldig waarvan hulle moeilik afsien omdat dit sekuriteit skep (kyk 2.6.2.1 asook 2.6.4.3). Dit is ook om hierdie redes dat onderwysers eerder die

eerste vier reaksiefases van weerstand teen verandering (kyk 2.7.1 tot 2.7.4) sal toon as wat dit die geval met leerlinge sal wees.

#### 4.4.1.3 Die reaksie van die geïdentifiseerde belangegroep op die verandering

Onderstaande vraag is derdens aan die respondente gestel:

*Hoe is daar deur die belangegroep wat in Vraag 2 geïdentifiseer is, op die verandering gereageer?*

Die response was soos volg (Tabel 4.13):

**Tabel 4.13: Die reaksie van die geïdentifiseerde belangegroep op die verandering**

Skool	Respons
1	'n Kleiner politieke weerstandsgroep onder die leerlinge was negatief, maar 'n groter groep was, hoewel hulle die verandering as vreemd ervaar het, bereid om aanpassings te maak, aangesien hulle kon insien dat grootskaalse verandering moet plaasvind.
2	Aanvanklik wou die onderwysers die <i>status quo</i> behou, maar later, toe die onderwysers by die verandering ingeval het, het leerlinge gretig gevolg.
3	Op die kurrikulumverandering is positief gereageer. Ten opsigte van transformasie, was daar egter 'n uitsonderingsgroep (aangevoer deur ouers) wat dit aanvanklik teengestaan het. Tans is die betrokke groep ook positief oor die verandering en geen rassekonflik kom meer voor nie.
4	Oor die algemeen was die onderwysers positief oor die verandering. Daar bestaan egter 'n kleiner groepering wat lyfstraf sterk voorstaan en ongelukkig voel oor die feit dat dit afgeskaf is.
5	Onderwysers het gevoel dat hulle onder druk geplaas word om harder te werk, en was skepties oor die ontwikkelingstakseringstelsel.
6	Onderwysers het wegblyksies geloods, tydens klasperiodes nie opgedaag vir klasse nie en was dikwels afwesig sonder rede.
7	Die onderwysers opper hulle ongelukkigheid oor die verhoogde werkslading, maar bly steeds lojaal en doen wat van hulle verwag word. Stakings en radikale optredes kom nooit voor nie.
8	Aanvanklik was die onderwysers nie gelukkig met die feit dat hulle ekstra verantwoordelikhede verkry het nie, en wou graag voortgaan om te kom en gaan soos hulle luskry.

**Tabel 4.13: Die reaksie van die geïdentifiseerde belangegroep op die verandering (vervolg)**

Skool	Respons
9	Die onderwysers was nie bekend met die swart kultuur en gewoontes nie, en het dit moeilik gevind om aanklank te vind by die swart kultuur. Hulle bly egter steeds lojaal en tree nie revolusionêr op nie.
10	Die leerlinge wat uit huise kom met radikale politieke agtergronde het radikaal weerstand gebied teen die feit dat swart leerlinge in die skool toegelaat is. Hierdie groep het die meerderheid gevorm.
11	<p>Die wit leerlinge toon weerstand teen verandering omdat hoofsaaklik die ouers bekommerd was oor die dissiplinêre situasie wat aanvanklik versleg het en omdat hulle bang was dat standarde in die skool sou daal. Weerstand het dus ook voorgekom as gevolg van die feit dat die belangegroep onseker was oor wat kan voorlê (die onbekende). Tans is alle belanghebbendes meer positief aangesien hulle beleef dat standarde nie daal nie. Die onderwysers vind dit egter nog 'n aanpassing om reg te kom met die dubbele voorbereiding wat dubbelmediumonderrig verg asook die eise wat groter onderwyser-leerling-ratios aan hulle stel.</p> <p>Wat die swart leerlinge betref, was dit hulle ouers wat daarop aangedring het dat die leerlinge onderrig van wit onderwysers ontvang, aangesien hulle redenasie was dat daar goeie onderrig gegee word en dissipline beter is as in die swart skole. Swart kinders wil nie meng met kinders wat in die townships skoolgaan nie, en die klasseverskil tussen swart leerlinge word al groter.</p>
12	Oor die algemeen was die meerderheid onderwysers positief en het die idee van groter betrokkenheid in bestuur binne die skool verwelkom.
13	Onderwysers was meestal van die begin af positief ingestel jeens die verandering, aangesien die bestuurspanne van die skool uit die staanspoor baie moeite gedoen het om hulle in te lig oor die noodsaaklikheid en sinvolheid van verandering.

Uit die response op hierdie vraag blyk dit dat die geïdentifiseerde belangegroep aanvanklik redelike tot groot weerstand teen die voorgenome verandering getoon het (kyk 2.4 en 2.5). Oor die algemeen is hulle toewyding en aanvaarding van die verandering mettertyd verkry. Dit blyk dat die skoolhoofde in hierdie gevalle daarin geslaag het om deur middel van effektiewe bestuur (kyk 3.5.2 en 4.3.3.7) die toewyding van die belangegroep te wen. In enkele gevalle (S12 en S13) is uit die

staanspoor positief op die verandering gereageer. Hierdie response bevestig ook die uitkomst van die gestruktureerde vraelys (kyk 4.3.3.4 en 4.3.3.6). Die response van die respondente was dus in hierdie opsig konsekwent.

#### 4.4.1.4 Die rol van die geïdentifiseerde belangegroep by die veranderingsproses.

Onderstaande vraag is vervolgens aan die respondente gestel:

Wat was die rol van die belangegroep by die veranderingsproses wat in Vraag 2 geïdentifiseer is?

Op hierdie vraag was die response van die skoolhoofde in die studiepopulasie soos volg (Tabel 4.14):

**Tabel 4.14: Die rol van die geïdentifiseerde belangegroep by die veranderingsproses**

Skool	Respons
1	Swart leerlinge was uit die staanspoor bereid om groot aanpassings te maak. Die meerderheid wit leerlinge het positief meegewerk om van die veranderingsproses 'n sukses te maak, alhoewel 'n kleiner regse groep baie weerstand getoon het. Deur middel van deelnemende besluitneming en bestuur, ook uit die leerlinggeledere, is almal betrek sodat eienaarskap vir die verandering bewerkstellig is en hulle almal begin aanpas het.
2	Alhoewel dit steeds 'n moeisame proses bly, werk die onderwysers toenemend mee om van die veranderingsproses 'n sukses te maak. Dit word bewerkstellig deur middel van gereelde openlike gesprekvoering, konsultasies, vergaderings met verskeie belanghebbendes, onderhoude met individue en algemene deelnemende besluitneming en bestuur.
3	Die leerlinge het almal daartoe probeer bydra om 'n sukses van die veranderingsproses te maak, hoewel die ouers van sommige kinders hulle misnoeë met die verandering getoon het deur hulle kinders negatief te probeer beïnvloed en deur die bestuur van die skool te probeer manipuleer.
4	Die onderwysers speel 'n aktiewe rol deur middel van deelnemende besluitneming en bestuur. Vergaderings en werkwinkels waar ope gesprekvoering gevoer is totdat konsensus oor 'n saak bereik is, is deur die onderwysers gehou en bygewoon. Burokratiese gebruike is afgeskaf.
5	Die onderwysers het die verandering teengestaan, maar nie op radikale wyse nie.

**Tabel 4.14: Die rol van die geïdentifiseerde belangegroep by die veranderingsproses (vervolg)**

Skool	Respons
6	Die onderwysers neem in 'n baie beperkte mate deel, en die skoolhoof word byna gedwing om burokratiese te bestuur.
7	Die minderheid onderwysers verwag rigtinggewing van die skoolhoof. Hulle staan apaties teenoor die veranderingsproses, maar spreek hulle ongelooftig in die proses tog baie sterk uit. Hulle misbruik die situasie deur so min as moontlik te doen. Die meerderheid het klagtes, maar na samesprekings sien hulle die sinvolheid van die verandering in en probeer hulle die beste van die saak maak.
8	'n Groep onderwysers het 'n verteenwoordiger na die skoolhoof gestuur om hom te kom meedeel oor hulle ontevredenheid met die verandering. Hierdie "bende" was baie sterk gekant teen verandering en het selfs probeer om leerlinge ook negatief te beïnvloed.
9	Die skoolhoof het die leiding geneem. Mettertyd is 'n bestuursraad uit onderwysergeleedere gestig en het onderwysers geleidelik begin aanpas.
10	Leerlingverteenvoorgende rade is gestig waarop verteenwoordigers uit elke rassegroep en graad gedien het. Die hoof het gehelp met die aanwys van sommige lede. Op hierdie wyse is alle belanghebbende groepe van die begin af by die veranderingsproses betrek. Wanneer groepsverskille probleme veroorsaak het, is die groepe eers afsonderlik en daarna gesamentlik toegesprek. Tydens sulke gesprekke is daar op ooreenkomste gefokus en 'n plan dan uitgewerk waarvolgens verskille te bowe gekom kan word. Werknemende ouers is dikwels gebruik as getuies van wat gesê en bespreek is.
11	Die leerlingraad het onder leiding van die hoof die veranderingsproses probeer ondersteun.
12	Verskillende komitees wat op verskillende areas (byvoorbeeld dissipline, toelatings, kurrikulum) fokus, is deur die onderwysers gevorm. Elkeen van hierdie komitees het 'n voorsitter wat deel uitmaak van 'n strategiese bestuurspan.
13	Personeel is met die aanvang van die veranderingsproses deeglik ingelig oor die belangrikheid van verandering deur onafhanklike kundiges uit die gemeenskap. Die personeel en bestuursliggaam het saam na 'n video oor paradigmaters gekyk, vraelyste hieroor ingevul en 'n dinkskrum gehou. Die response uit die vraelyste is as uitgangspunt vir die bestuur van die veranderingsproses gebruik. Personeel was oor die algemeen bereid om aan te pas.

As gevolg van die feit dat hierdie vraag weer eens die belangegroep wat in Vraag 2 geïdentifiseer is behels, word response op die vraag in twee afdelings bespreek. Eerstens sal die rol van die onderwysers in die veranderingsproses bespreek word en daarna die rol van die leerlinge.

Uit die response op hierdie vraag blyk dit dat sover dit die onderwysers aangaan, daar drie groepe geïdentifiseer kan word. Die eerste groep is dié groep wat baie sterk weerstand teen die verandering getoon het en onwillig was om aan die proses deel te neem (S5, S6, S7, S8). Hierdie reaksie toon ooreenkomste met wat in die literatuurstudie bevind is ten opsigte van die reaksiefases van weerstand teen verandering (kyk 2.7 asook 4.3.3.6).

Die tweede groep bestaan uit diegene wat aanvanklik negatief gestaan het teenoor betrokkenheid by die veranderingsproses, maar later 'n toenemende groot rol gespeel het in die veranderingsproses namate hulle toewyding aan die verandering toegeneem het (S2, S7, S9). Uit die literatuurstudie is bevind dat hierdie reaksie tydens die vyfde tot sewende reaksiefases van weerstand teen verandering te wagte kan wees (kyk 2.7.5 tot 2.7.7). 'n Verdere verklaring hiervoor kan wees dat as gevolg van effektiewe bestuursmetodes (kyk 3.5) die toewyding van hierdie groep mense mettertyd gewen is. Uit die strekking van die onderhoud wou dit voorkom of dit die geval sou wees. Dit blyk ook uit die response op afdeling C7 van die gestruktureerde vraelys (kyk 4.3.3.7) dat die skoolhoofde die toewyding van die belangegroep vir die veranderingsproses deur effektiewe bestuur toe te pas gewen het.

Die derde groep bestaan uit diegene wat uit die staanspoor 'n groot en aktiewe rol by die veranderingsproses gespeel het en sodoende 'n positiewe bydrae gelewer het tot die suksesvolle verloop van die veranderingsproses (S4, S12, S13). Dit is hierdie groep wat duidelik gefigureer het in die response op afdeling C6 van die gestruktureerde vraelys (kyk 4.3.3.6). Die meerderheid onderwysers was dus negatief en wou nie eienaarskap vir die veranderingsproses aanvaar deur 'n aktiewe rol daarin te speel nie. Gelyke hoeveelhede onderwysers het uit die

staanspoor 'n positiewe rol gespeel of was aanvanklik negatief maar het later positief betrokke geraak. Hierdie response toon ooreenkomste met die response op die gestruktureerde vraelys (kyk 4.3.3.1 en 4.3.3.4) en bevestig dus die konsekwentheid van die respondente.

Die response wat betrekking het op die leerlinge kan ook in drie groepe verdeel word. Daar is naamlik die groep wat van die begin af 'n positiewe rol in die veranderingsproses gespeel het (S3), die groep wat aanvanklik negatief gestaan het maar later 'n positiewe bydrae begin lewer het (S1, S10) en die groep wat apaties of onbetrokke was, maar mettertyd, met leiding van byvoorbeeld die skoolhoof, 'n groter rol in die veranderingsproses begin speel het (11). In die geval van die leerlinge was daar dus nie soveel aanvanklike negatiwiteit oor betrokkenheid by die veranderingsproses as by die onderwysers nie, maar eerder 'n gewilligheid om die proses te laat probeer slaag. 'n Moontlike rede vir die feit dat sommige aanvanklik apaties was, kan blote onkunde wees of die feit dat hulle deur ouers beïnvloed is. Ook hierdie response toon ooreenkomste met wat in die literatuurstudie en die gestruktureerde vraelys bevind is (kyk 2.5 en 4.3.3.4 asook 2.7 en 4.3.3.6).

Samevattend kan dus afgelei word dat die meerderheid onderwysers en leerlinge negatief of aanvanklik negatief gestaan het ten opsigte van hulle rol in die veranderingsproses.

#### **4.4.1.5 Die bestuur van weerstand teen verandering binne die skool**

Die doel met Vrae 5 en 7 van die semigestruktureerde onderhoudskedule was om te bepaal presies *op watter wyse* die skoolhoofde in die studiepopulasie die reaksie van verskeie belangegroepes op verandering bestuur sowel as *die wyse waarop* weerstand teen verandering in die skool bestuur is. Omdat die uitkomst van hierdie twee vrae so soortgelyk is, word die response hiervan saam bespreek.

Die volgende twee vrae is aan die respondente gestel:

Vraag 5:

Hoe het u die onderwysers/leerlinge (soos geïdentifiseer in Vraag 2) se reaksie op die verandering binne die skool bestuur?

Vraag 7:

Verduidelik breedvoerig hoe u die veranderingsproses (asook die weerstand teen verandering) in u skool bestuur (het) – (indien dit verskil van die antwoord in Vraag 5 hierbo).

Die response op bogenoemde twee vrae kan soos volg saamgevat word (Tabel 4.15):

**Tabel 4:15: Die bestuur van weerstand teen verandering binne die skool**

Skool	Respons
1	<p>Die veranderingsproses is en word bestuur deur hoofsaaklik die betrokke van die belanghebbendes deur middel van deelnemende besluitneming en bestuur van die leerlingraad en bestuursliggaam.</p> <p>Geen vasgestelde model is gebruik in die bestuur van weerstand teen verandering nie – eerder 'n lukraak mensgeoriënteerde bestuursproses. Aanvanklik was die proses 'n berekende risiko, maar nou is dit 'n natuurlike proses. Inligting aangaande politieke sake dra baie daartoe by om onsekerhede en negatiewe persepsies uit die weg te ruim. Tweerigtinggesprekvoering word deurgaans as baie belangrik beskou. Regverdigheid en konsekwenheid dra verder by tot suksesvolle bestuur. Daar is verder gesoek na raakpunte tussen die verskillende groepe betrokke, byvoorbeeld atletiek en hierop is sterk klem gelê. Die leerlinge was deurgaans meer bereid om te verander as onderwysers – veral die swart minderheid, en was sodoende 'n positiewe voorbeeld vir almal. Later was al hoe meer mense bereid om aanpassings te maak.</p>

**Tabel 4:15: Die bestuur van weerstand teen verandering binne die skool (vervolg)**

Skool	Respons
2	<p>'n Strategiese plan is uitgewerk waarvolgens daar beoog is om die veranderingsproses te bestuur. Deelnemende besluitneming het deel uitmaak van die ontwerp van hierdie strategiese plan en is op demokratiese wyse deur die onderwysers en bestuursliggaam geratifiseer. Hierdie strategiese plan is intussen aangepas omdat sekere gebreke op toets-en-probeer-basis geïdentifiseer is. Die strategiese plan het verder nooit uit 'n vasgestelde model nie bestaan, maar was die integrasie van verskeie idees uit verskillende modelle om by die unieke behoeftes van die skool aan te pas. Die belangrikste mikpunt was deurentyd om 'n mensgeoriënteerde bestuurstyl aan te neem, aangesien verandering aanhoudend plaasvind – ook binne die mense. Uithouvermoë met betrekking tot die uitreik na mense en hulle behoeftes of vrese deur middel van gesprekvoering en dies meer speel dus 'n baie belangrike rol.</p>
3	<p>Omdat die skoolhoof goeie kennis dra van wetgewing en die regsaspekte verbonde aan die voorgenome verandering, wen dit die vertroue van die onderskeie belangegroepe. Hierdie vertrouensverhouding word versterk deur eienaarskap te gee deur middel van verteenwoordiging op die leerlingraad en die bestuursliggaam. Sleutelleiersfigure uit leerlinggeledere is uitgesonder wat help met die bestuur van leerlingaangeleenthede.</p> <p>Geen spesifieke model is in die bestuur van weerstand teen verandering gebruik of geraadpleeg nie, maar 'n strategiese plan is wel opgestel na deeglike konsultering met ouers, leerlinge en onderwysers. Deelnemende bestuur vind plaas deur die leerlingraad. 'n Beleid van voortydige optrede word gevolg.</p>
4	<p>Deur middel van onderhoude en vergaderings word deelnemende besluitneming aangemoedig. Streng dissipline word toegepas deur gebruik te maak van deelnemende bestuur.</p>
5	<p>Uit die staanspoor is gepoog om mense deur middel van inligting te bemagtig. Vergaderings wat hierdie doel nastreef, is dus aan die orde van die dag en beleid aangaande die veranderingsproses binne die skool word ook op hierdie wyse oorgedra.</p>

**Tabel 4:15: Die bestuur van weerstand teen verandering binne die skool (vervolg)**

Skool	Respons
6	Die skoolhoof tree as leiersfiguur op. Hy is baie streng in die toepassing van reëls en hou absoluut by die letter van wetgewing en beleid om sodoende konsekwentheid in sy hantering van probleemgevalle te bewerkstellig: hy durf nie toegee aan weerstand nie. Hy probeer egter sensitief bly vir die gevoelens van individue en hou om hierdie rede gereelde vergaderings waar ope gesprekvoering plaasvind en gepoog word om sonderlinge behoeftes te akkommodeer.
7	Die veranderingsproses is bestuur deur hoofsaaklik gebruik te maak van deelnemende besluitneming en bestuur. Vergaderings is gehou, gesprekvoering het op verskeie wyses plaasgevind en soms is onderhoude met individue gevoer. Christelike norme en waardes is aangelê in die hantering van elke geval – integriteit, eerlikheid en konsekwentheid gee in menige gevalle die deurslag. Sodoende word belanghebbendes se vertroue gewen.
8	Deur gesprekvoering met verteenwoordigers uit verskeie groeperinge ten opsigte van die veranderingsproses, is behoeftes van hierdie groepe duidelik gemaak. Vergaderings is met die ontevrede groep onderwysers belê, waartydens hulle ingelig is oor die nuwe beleid, wetgewing asook onderwysers se regte en verantwoordelikhede. Onsekerhede is uit die weg geruim en daar word streng gehou by die konsekwente toepassing van die beginsels in die onderwysbeleid.
9	Elke situasie is volgens meriete hanteer en bestuur. Geen vasgestelde model of stategie plan is gebruik nie.
10	Die sleutelmomente van die bestuur van verandering en weerstand teen verandering behels die volgende: Voordat die skool swart leerlinge ingeneem het, is alle swart skoolhoofde uit die omgewing na die skool genooi en is die skoolterrein, onderwysers en leiersfigure aan hulle bekend gestel. Sodoende is onder andere gestreef na die neutralisering van negatiewe gevoelens met die doel om samewerking te bewerkstellig. Hulpbronne is ook as hulp en steun aan buurskole aangebied. Aangesien positiewe verhoudinge met voedingskole en buurskole tot stand gekom het, kon die bestuur van hierdie skole grootliks daartoe bydra om leerlinge sowel as ouers en onderwysers meer positief ten opsigte van verandering in te stel. Tuis is gepoog om belanghebbendes deur middel van bemagtiging deur inligting vir die veranderingsproses te wen.

**Tabel 4:15: Die bestuur van weerstand teen verandering binne die skool (vervolg)**

Skool	Respons
11	Met die aanvang van die veranderingsproses is sterk op voorafinligting gefokus. Opvolgvergaderings vind na die aanvang van die proses plaas. Oplossings vir probleme word vroegtydig gesoek. Almal word oor dieselfde kam geskeer en daar word na positiewe en professionele optrede gestreef. 'n Persoonsgerigte benadering word gevolg. Kundiges op die gebied van kultuurverskille kom spreek belanghebbendes toe. 'n Strategiese plan word later ontwikkel waar die belange van die kind op die voorgrond staan: die beste moet aan hom of haar gebied word. Deurlopende evaluasie en aanpassings het deel uitgemaak van die strategiese plan. Deur na alle kante van 'n saak te luister, is groot konflikte opgelos.
12	Die skoolhoof tree op as toesighouer oor die veranderingsproses. Verteenwoordigers word aangewys en goed opgelei om die veranderingsproses te fasiliteer. 'n Demokratiese beleid van deursigtheid word nagestreef.
13	'n Strategiese plan is opgestel met die hulp en insette van al die belanghebbende partye, sowel as voedingskole en buurskole. Dinkskrum is gehou, toekomsbeplanning ten opsigte van internasionale behoeftes is gedoen en personeel is toenemend by die bestuur van die skool betrek. Komitees is gestig wat verantwoordelik is vir elke aktiwiteit binne die skool en hiervoor is eienaarskap aan die groepe gegee. Kenners op die gebied van verandering en dies meer kom spreek onderwysers en beheerliggaam toe, wat tot beter begrip en aanvaarding van die noodsaaklikheid van verandering lei. Onafhanklike bestuurders op verskeie samelewingsterreine het kom vertel hoe verandering binne hulle maatskappye en besighede suksesvol geïmplementeer is. Fondse is uit die gemeenskap gegenereer sodat die finansiële las op ouers nie so swaar is nie, en koshuise wat leeg staan is aan ander instellings verhuur.

Uit die response op Vrae 5 en 7 kan afgelei word dat die skoolhoofde in die studiepopulasie oor die algemeen nie gebruik gemaak het van bestaande modelle (kyk 3.5.3 en 3.5.4) vir die bestuur van weerstand teen verandering nie. Dieselfde resultaat het geblyk uit die response op die gestruktureerde vraelys (kyk 4.3.3.7). In drie gevalle (S2, S11 en S13) is van 'n strategiese plan gebruik gemaak en

deelnemende besluitneming en bestuur maak in ses gevalle (S1, S2, S3, S4, S7, S12) deel uit van bestuurstyl van die skoolhoofde in die hantering van weerstand teen verandering. Die sukses wat blyk op die gebruik van hierdie metodes te volg, blyk ook uit die literatuurstudie (kyk 3.3.12 en 3.5.2.2) en is in ooreenstemming met die response op die tersaaklike vrae uit die gestruktureerde vraelys (kyk 4.3.3.7).

Dit blyk dat konsekwente optrede ten opsigte van die toepassing van reëls en beleid 'n verdere groot rol in vyf van die skole uit die studiepopulasie speel (S1, S4, S6, S7, S8). Uit die literatuurstudie het dit ook geblyk dat dit 'n belangrike eienskap van die suksesvolle onderwysbestuurder is (kyk 3.3.1). 'n Mensgeoriënteerde bestuurstyl blyk sukses te toon waar belanghebbende partye eienaarskap gegee word van die veranderingsproses en demokratiese beginsels hoogty vier (S2, S3, S6, S7, S11, S12; kyk 3.3.2 tot 3.3.11 asook 3.5.2.2).

In slegs een geval (S6) is die skoolhoof genoodsaak om die suksesvolle uitkoms van die veranderingsproses op sy skouers te neem aangesien groot teenstand en negatiwiteit by die teikengroep oorheers het en hy dus nie hulle ondersteuning geniet het nie. Die voorkoms van so 'n geval was te wagte, aangesien dit ook in die literatuurstudie duidelik geword het dat weerstand altyd te wagte kan wees (kyk 3.3.7) en dat aktiewe en aggressiewe vorme van weerstand teen verandering kan voorkom (kyk 2.5.2 en 2.5.3).

Samevattend kan afgelei word dat skoolhoofde oor die algemeen weerstand teen verandering bestuur deur onder andere te let op die behoeftes en gevoelens van die mense betrokke. Dit blyk volgens die literatuurstudie goeie bestuurspraktyk te wees (kyk 3.3.2, 3.3.4, 3.3.8 en 3.3.9). Deurlopende gesprekvoering en die betrokkenheid van die belangegroepe by die bestuur van die veranderingsproses blyk verdere bestuursmetodes te wees wat met sukses deur die hoofde in die studiepopulasie aangewend is. Hierdie response is weer eens in ooreenstemming met die response uit die gestruktureerde vraelyste (kyk 4.3.3.7) en toon ook ooreenkomste met wat uit die literatuurstudie bevind is (kyk 3.5.2.1 tot 3.5.2.3).

Alhoewel gekte modelle (kyk 3.5.3 en 3.5.4) nie aan die hoofde bekend is nie en dus nie deur hulle toegepas word nie, poog hulle om soveel moontlik inligting in te win uit 'n verskeidenheid oorde om sodoende suksesvolle bestuur toe te pas. Hulle gebruik dus 'n kombinasie van metodes wat by die behoeftes van hulle unieke situasies pas, om weerstand teen verandering te bestuur. Uit die literatuurstudie blyk dit dat hierdie beginsel suksesvol behoort te wees (kyk 3.5.2.8).

#### 4.4.1.6 Die voorkoms van twee duidelike pole – positief en negatief – binne die skool

Die volgende vraag is aan die respondente gestel:

Het u binne die skool 2 duidelike pole ervaar, waar weerstand teenoor die aanvaarding van verandering staan? Verduidelik.

Die response op hierdie vraag was soos volg (Tabel 4.16):

**Tabel 4.16: Die voorkoms van twee duidelike pole – positief en negatief – binne die skool**

Skool	Respons
1	Aanvanklik was daar twee pole. 'n Regse groep uit blanke leerlinggeleedere het sterk gereageer teen swart koshuisleerlinge.
2	Twee pole het met die aanvang van die verandering tussen die onderwysers bestaan. Jonger en ouer onderwysers het teen mekaar gegroepeer, en dit was duidelik dat die politieke oortuigings van die twee groepe baie verskil. Die jonger onderwysers was meer geneë om verandering te aanvaar terwyl die ouer onderwysers meer weerstand getoon het. Tans word die gemeenskaplike voordeel deur beide groepe nagestreef en word persoonlike verskille opsygeskuif.
3	'n Kleiner polities-georiënteerde groep was aanvanklik negatief, maar die meerderheid positief. Tans is verskille minder duidelik sigbaar.

**Tabel 4.16: Die voorkoms van twee duidelike pole – positief en negatief – binne die skool (vervolg)**

Skool	Respons
4	Daar het twee groepe ontstaan, maar slegs in klein dingetjies, byvoorbeeld verskillende persoonlike beskouinge oor wat die verandering moet bereik, en dies meer. Deur middel van konsultasie, is ooreenstemming bereik oor gemeenskaplike doelwitte.
5	Twee duidelike pole het bestaan. Die wat positief ingestel was ten opsigte van die verandering, het in stilte saamgewerk om die beste van die situasie te maak, terwyl die ontevrede groep die verandering teengestaan het.
6	'n Sterk weerstandsgroep het ontstaan wat die positiewe groep aanvanklik heeltemal oorheers het. Aangesien die groep wat weerstand getoon het, die sterker groep was, is vrees by die res van die onderwysers ingeboesem.
7	Aanvanklik is twee pole duidelik merkbaar. Die minderheidsgroep is onseker oor die veranderingsproses en wag op leiding van die kant van die skoolhoof. Die meerderheid is ontevrede met verandering, maar na samesprekings, raak hulle meer positief en werk saam om die proses te laat slaag. Tans is samewerking goed, en het die duidelike polariteit verdwyn.
8	Polariteit is aan die begin tussen 'n kleiner positiewe groep en 'n groter negatiewe groep bespeur.
9	Nee, twee duidelike pole is nooit deur die respondent ervaar nie. Almal was aanvanklik skepties en negatief.
10	Twee pole is bemark, waar die minderheid positief teenoor die voorgestelde verandering ingestel was.
11	Geen pole is bemark nie.
12	Polariteit is afwesig, aangesien alle belanghebbendes positief ingestel is jeens die verandering. Sommige het wel gevrees dat hulle hul werk kan verloor en transformasie het onsekerheid tot gevolg gehad, maar almal neem graag deel om van die veranderingsproses 'n sukses te probeer maak.
13	Die ontstaan van twee duidelike pole is vermy deur voortydige bestuur van moontlike probleemareas, byvoorbeeld deur middel van kommunikasie.

Uit die response op Vraag 6 blyk dit dat daar in die meerderheid gevalle (S1 - S8 en S10) wel aanvanklik polariteit binne die skole wat deel uitgemaak het van die studiepulasie te bespeur was. In die meeste van hierdie gevalle (S2, S4, S5 - S8 en S10) was dit die groter groep wat aanvanklik negatief ingestel was jeens die verandering maar later as gevolg van effektiewe bestuur, ook begin meewerk het om van die veranderingsproses 'n sukses te probeer maak. Hierdie resultate toon ooreenstemming met wat in die literatuurstudie bevind is (kyk 3.5.4).

Dit blyk dus uit die response dat die skoolhoofde wat deel uitgemaak het van die studiepulasie, oor die algemeen nie kennis dra van die polariteitsmatriks en polariteitsbestuur nie, maar dat hulle steeds probeer om polariteitsituasies na die beste van hulle vermoë te ontloft deur die gebruik van 'n kombinasie van en verskeidenheid bestuursmetodes (kyk 3.3, 3.4 en 3.5).

#### **4.5 SAMEVATTING**

Die gestruktureerde vraelys sowel as die semigestruktureerde onderhoudskedule is gebruik om data by skole vir die empiriese ondersoek in te win. Hierdie data is statisties verwerk en die verwerkte resultate is ontleed om vas te stel in watter mate weerstand teen verandering in skole wat deel van die studiepulasie uitgemaak het, teenwoordig was, wat die aard daarvan was en op watter wyse die betrokke skoolhoofde die bestuur van weerstand teen verandering hanteer het. Die verwerkte response is telkens in tabelvorm weergegee, waarna dit bespreek is.

Dit blyk dat die skoolhoofde wat deel van die studiepulasie uitgemaak het, die bestuur van weerstand teen verandering oor die algemeen beter hanteer as wat aanvanklik die vermoede was. Hier moet egter in gedagte gehou word dat die studiepulasie op sodanige wyse geselekteer is dat skole geïdentifiseer is waar bestuur van weerstand teen verandering reeds effektief plaasvind. Die rede vir hierdie seleksie was om te fokus op die wyse waarop effektiewe bestuur van weerstand teen verandering kan plaasvind. Alhoewel dit blyk dat skoolhoofde oor die algemeen nie kennis dra en ook nie gebruik maak van bestaande, geekte

bestuursmodelle in hulle bestuursprosesse nie, slaag hulle tog daarin om die veranderingsproses suksesvol te implementeer deur gebruik te maak van verskeie hulpbronne en kombinasies van bestuursmetodes.

In Hoofstuk 5 word die bevindinge weergegee en aanbevelings gedoen op grond van die response op die onderskeie onderafdelings wat in hierdie hoofstuk bespreek is.

---

---

## **HOOFSTUK 5**

### **SAMEVATTING, BEVINDINGE EN**

### **AANBEVELINGS**

---

#### **5.1 INLEIDING**

In hierdie hoofstuk word eerstens 'n samevatting gegee van die relevante aspekte wat in hierdie studie nagevors is. Dit sluit in die belangrikste navorsingsaspekte rakende die oriëntering en probleemstelling (Hoofstuk 1), die aard van weerstand teen verandering (Hoofstuk 2), die bestuur van weerstand teen verandering (Hoofstuk 3) en die empiriese ondersoek wat daarop gemik is om vas te stel in watter mate weerstand teen verandering in die studiepopulasie teenwoordig is/was en op watter wyse die tersaaklike skoolhoofde hierdie weerstand teen verandering bestuur (het). Bevindinge met betrekking tot die navorsingsdoelwitte wat in Hoofstuk 1 gestel is en in Hoofstukke 2 en 3 bespreek is, word hierna weergegee. In die derde plek word aanbevelings en riglyne aan die skoolhoofde van sekondêre skole ten opsigte van die bestuur van weerstand teen verandering verskaf. Laastens word 'n hoofgevolgtrekking met betrekking tot hierdie studie gemaak.

#### **5.2 SAMEVATTING**

In Hoofstuk 1 is die probleemstelling en aktualiteit van die navorsing met betrekking tot die bestuur van weerstand teen verandering deur skoolhoofde van sekondêre skole uiteengesit. Na aanleiding van sekere probleemvrae wat geïdentifiseer is, is drie primêre navorsingsdoelwitte gestel, waarna die navorsingsontwerp, verloop van die navorsing en hoofstukindeling aangedui is.

In Hoofstuk 2 is ondersoek ingestel na die aard en belangrikheid van weerstand teen verandering in die onderwys. 'n Historiese oorsig oor die aard van weerstand teen verandering in die onderwys in Suid-Afrika is eerstens van naderby toegelig,

waaruit geblyk het dat kennis van weerstand teen verandering in die onderwys van groot belang is vir die skoolhoof wat effektiewe bestuur wil toepas. Uit die literatuurstudie blyk dit dat verskyningsvorme, die tipes weerstand teen verandering, faktore wat aanleiding tot weerstand teen verandering gee asook reaksiefases ten opsigte van weerstand teen verandering, die skoolhoof se bestuur van weerstand teen verandering beïnvloed en daarom is hierdie aspekte van naderby ondersoek. Weerstand teen verandering is 'n universele faktor en 'n dinamiese sosiale krag. Om effektiewe en suksesvolle bestuur toe te pas, is dit dus belangrik dat die skoolhoof kennis dra van en insig toon in die bestaan van bogenoemde aspekte van weerstand teen verandering, sodat vroegtydige bestuurshandeling latere probleme kan uitskakel en die veranderingsproses vlotter kan verloop.

In Hoofstuk 3 is vasgestel wat die bestuur van weerstand teen verandering binne die skool behels. Dit blyk dat die ingesteldheid van mense en hoe hierdie houdings benader word, 'n belangrike faktor is wat aandui of die skool gereed is vir verandering. Die skoolhoof moet dus eerstens die vertroue van alle belanghebbende partye in sy bestuur van weerstand teen verandering wen. Die skoolhoof en sy bestuurspan moet deeglik besin oor die voorgestelde veranderingsproses deur die voorvereistes vir effektiewe bestuur van weerstand teen verandering, onder andere die vermyding van misverstande, toe te pas en dan die resultate by die strategiese veranderingsprogram wat volgens die eiesoortige behoeftes van die skool ontwerp word, in te sluit. Die effektiwste bestuur van weerstand teen verandering vind egter plaas wanneer 'n kombinasie van metodes en tegnieke toepas word wat by die eise van die betrokke skool pas. Deurdat die skoolhoof kennis dra van hierdie vaardighede, word sy bestuurstaak aansienlik vergemaklik.

In Hoofstuk 4 is die navorsingsontwerp bespreek. Hierna is die data wat deur middel van gestruktureerde vraelyste en semigestruktureerde onderhoudskedules verkry is, verwerk en die interpretasie van die onderskeie items het daarop gevolg.

Die gestruktureerde vraelyste is aangewend om vas te stel wat die aard en omvang van die weerstand teen verandering in 13 geselekteerde skole is, sowel as wat die bestuur daarvan behels. Hierna is die semigestruktureerde onderhoudskedule gebruik om aanvullende inligting te verkry betreffende die wyse waarop weerstand teen verandering in die studiepopulasie bestuur is/word. Die onderskeie vrae wat in hierdie navorsingsinstrumente gebruik is, is geskoei op riglyne wat in die literatuurstudie gevind is.

### **5.3 BEVINDINGE**

#### **5.3.1 Bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwit 1**

Met betrekking tot navorsingsdoelwit 1 (kyk 1.2), naamlik om te bepaal wat die aard van weerstand teen verandering is, is die volgende uit die literatuurstudie, soos in Hoofstuk 2 vervat, bevind:

- Twee verskyningsvorme van weerstand teen verandering kom voor, naamlik reaksionêre en revolusionêre weerstand teen verandering (kyk 2.4).
- Daar kan drie tipes weerstand teen verandering onderskei word, naamlik passiewe, aktiewe en aggressiewe weerstand teen verandering (kyk 2.5).
- 'n Verskeidenheid faktore wat aanleiding tot weerstand teen verandering gee, figureer op drie vlakke: die stelselgebonde, die omgewingsgebonde en die persoonlikheidsgebonde vlak (kyk 2.6).
- Sewe onderskeie reaksiefases ten opsigte van weerstand teen verandering kom voor wat insluit skok, teenreaksie, groepering, angs, rasionalisering, aanvaarding en internalisering.
- Verandering is 'n universele konstante. Indien verandering plaasvind, kom weerstand voor in reaksie op die verandering. Indien verandering nie plaasvind nie, kom weerstand voor as sosiale krag wat juis op verandering aandring (kyk 2.2.2 asook 2.3).

### 5.3.2 Bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwit 2

Met betrekking tot navorsingsdoelwit 2 (kyk 1.2), naamlik om te bepaal wat die bestuur van weerstand teen verandering behels, is uit die literatuurstudie, soos in Hoofstuk 3 vervat, bevind dat:

- 'n Aantal faktore kan aandui of die skool gereed is vir verandering. Hierdie faktore kan in vyf groepe verdeel word, naamlik die ingesteldheid van die skoolhoof ten opsigte van verandering; die huidige posisie, kultuur en klimaat van die skool; die visie van die skool; die skool se strategiese plan ten opsigte van verandering en konflikte en aanverwante aangeleenthede wat onder oë gesien moet word voordat suksesvolle verandering kan plaasvind (kyk 3.2.1 – 3.2.5).
- Sekere voorvereistes vir die suksesvolle bestuur van weerstand teen verandering geld wat die onderwysbestuurder kan help om die beste metode te selekteer uit die hantering van elke unieke weerstandsgeval (kyk 3.3.1 – 3.3.12).
- Die korrekte strategiese keuse moet gemaak word ten opsigte van die veranderingsproses wat dan 'n raamwerk daarstel vir die implementering van spesifieke metodes vir die effektiewe bestuur van weerstand teen verandering (kyk 3.4).
- Die skoolhoof moet sekere *riglyne* bekom waarvolgens hy die weerstand kan bestuur (kyk 3.5.1). Hierdie *riglyne* kan saamgevat word in 'n model vir die bestuur van weerstand teen verandering (kyk Figuur 3.1).
- 'n Aantal erkende tegnieke en modelle bestaan waarvolgens weerstand teen verandering met sukses bestuur kan word (kyk 3.5.2. – 3.5.4). Die beste benadering ten opsigte van die aanwending hiervan is om, afhangende van die eise van die situasie, meer as een of kombinasies van tegnieke en modelle deel te maak van die bestuursplan (kyk 3.4.2.8).

- Die skoolhoof as weerstandsbestuurder neem die rol aan van onder andere fasiliteerder, leidinggewer, kommunikeerder en onderhandelaar (kyk 3.5.2.1 – 3.5.2.7). Deelnemende besluitneming en bestuur deur al die belanghebbende partye maak 'n belangrike deel uit van die suksesvolle en sinvolle implementering van verandering sodat weerstand beperk en/of suksesvol bestuur kan word (kyk 3.3 en 3.5.2.2).

### **5.3.3 Bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwit 3**

Met betrekking tot navorsingsdoelwit 3, naamlik om te bepaal in watter mate skoolhoofde weerstand teen verandering bestuur en op watter wyse (kyk 1.2), blyk die volgende:

- Ten opsigte van die gereedheid van skole vir verandering is bevind dat skole in die studiepopulasie in 'n meerdere mate tot ten volle gereed is vir verandering, en dat veral drie faktore 'n rol speel in die vasstelling van die gereedheid van 'n skool vir verandering, naamlik die tydsberekening ten opsigte van byvoorbeeld nasionale veranderinge; die toewyding van die onderwysers en die mate waarin die visie en missie van die skool vir die verandering voorsiening maak (kyk 4.3.3.1 en Tabel 4.4).
- Met betrekking tot die bronne van weerstand teen verandering is bevind dat die respondente ervaar dat (in 'n meerdere mate tot ten volle) grootskaalse verandering onsekerheid en frustrasie ontlok by sowel onderwysers as leerlinge; dat verandering groter spanning by onderwysers meebring as by leerlinge; dat verandering nie so sterk deur onderwysers en leerlinge teengestaan word as wat uit die literatuurstudie te wagte was nie en dat leerders oor die algemeen meer positief is oor verandering as onderwysers (kyk 4.3.3.2 en Tabel 4.5).
- Wat betref die verskyningsvorme van weerstand teen verandering is bevind dat reaksionêre weerstand teen verandering die meeste binne die studiepopulasie

voorgekom het en dat revolusionêre weerstand teen verandering glad nie of slegs in 'n geringe mate voorgekom het (kyk 4.3.3.3 en Tabel 4.6).

- Daar is bevind dat ten opsigte van die tipes weerstand teen verandering, passiewe weerstand teen verandering die hoogste voorkoms binne die studiepopulasie toon – hoewel slegs in 'n geringe mate – terwyl aktiewe en aggressiewe weerstand teen verandering in 'n selfs meer geringe mate as passiewe weerstand teen verandering voorkom (kyk 4.3.3.4 en Tabel 4.7).
- Ten opsigte van die faktore wat aanleiding tot weerstand teen verandering gee, is bevind dat drie faktore, naamlik vrees vir verlies aan werkstevredenheid (ten opsigte van onderwysers); verlies aan vasgestelde gebruike wat sekuriteit skep en vrees vir die onbekende (aangesien daar onsekerheid bestaan oor wat die verandering kan inhou), in 'n meerdere mate of ten volle aanleiding tot weerstand teen verandering gee. Eksterne faktore gee dus in 'n groter mate aanleiding tot weerstand teen verandering as wat die geval is met interne faktore (kyk 4.3.3.5 en Tabel 4.8).
- Daar is bevind dat die eerste drie reaksiefases van weerstand teen verandering, naamlik skok, teenreaksie en groepering slegs in 'n geringe mate of glad nie in die studiepopulasie voorkom nie, terwyl die laaste vier reaksiefases, naamlik angs, rasionalisering, aanvaarding en internalisering in 'n meerdere mate of ten volle voorkom (kyk 4.3.3.6 3 en Tabel 4.9).
- Met betrekking tot die bestuur van weerstand teen verandering is die volgende bevind:
  - ❖ Die skoolhoofde wat deel uitgemaak het van die studiepopulasie, maak in 'n meerdere mate of ten volle gebruik van 'n verskeidenheid metodes in die bestuur van weerstand teen verandering, en die belangrikste aspekte wat deel uitmaak van die effektiewe bestuur van weerstand teen verandering, is die betrokkenheid van alle belanghebbende partye by die beplanning en

verloop van die veranderingsproses sowel as die gebruikmaking van deelnemende besluitneming en bestuur (kyk 4.3.3.7).

- ❖ 'n Strategiese plan word oor die algemeen in die bestuursproses aangewend en deurlopende evaluasie maak 'n belangrike deel hiervan uit (kyk Tabel 4.11).
- ❖ Die skoolhoofde het nie nodig om van drastiese bestuurstegnieke soos manipulasie of dwang gebruik te maak nie, maar slaag daarin om deur middel van fasilitering, deelneming en kommunikasie die toewyding van die belanghebbendes te wen (kyk 4.3.3.7 en Tabel 4.11).
- Ten opsigte van die aard van die verandering binne die skool, was die grootste verandering wat die afgelope drie jaar in die studiepulasie voorgekom het, op die gebiede van bestuur en die beginsels van transformasie en integrasie. Die nuwe kurrikulum, dissiplinêre probleme weens die afskaffing van lyfstraf, groot veranderinge binne die struktuur van die Onderwysdepartement asook beleidsveranderinge met betrekking tot verpligte werksure vir onderwysers is ook aangetoon as veranderinge wat 'n merkbare invloed binne die skole binne die studiepulasie uitgeoefen het (kyk 4.4.1.1).
- Ten opsigte van die belange- of teikengroep binne die skool wat die grootste reaksie getoon het op die verandering, is bevind dat die onderwysers in 'n aansienlike mate groter reaksie op verandering toon as wat die geval met die leerlinge is (kyk 4.4.1.2).
- Met betrekking tot die reaksie van die geïdentifiseerde belangegroep op die verandering, is bevind dat die reaksie van die teikengroep oor die algemeen een van redelike tot groot weerstand teen die voorgenome verandering was, maar mettertyd is die aanvaarding en toewyding van die teikengroep vir die veranderingsproses verkry. In enkele gevalle het die teikengroep uit die staanspoor positief op die verandering gereageer (kyk 4.4.1.3).

- Wat betref die rol van die geïdentifiseerde belange- of teikengroep by die veranderingsproses, is die volgende bevind:
  - ❖ Sover dit die rol van die onderwysers as teikengroep aangaan, kan drie groepe in hierdie verband geïdentifiseer word, naamlik: die groep wat baie sterk weerstand teen die verandering getoon het en onwillig was om deel te neem aan die veranderingsproses; diegene wat aanvanklik negatief ingestel was jeens die verandering maar later in toenemende mate toegewyd geraak het aan die suksesvolle implementering van die verandering (die grootste groep) en derdens die groep wat uit die staanspoor positief teenoor die veranderingsproses ingestel was (kyk 4.4.1.4).
  - ❖ Drie groepe word ook onderskei ten opsigte van die leerlinge as teikengroep. Hierdie drie groepe bestaan uit dié wat uit die staanspoor positief teenoor die verandering ingestel was, dié wat aanvanklik negatief was maar later meer positief geraak het oor die verandering (die meerderheid) en derdens, dié wat aanvanklik apaties en onbetrokke was, maar later 'n groter rol begin speel het om van die veranderingsproses 'n sukses te maak (kyk 4.4.1.4).
- Met betrekking tot die wyse waarop weerstand teen verandering binne die skool bestuur is, is die volgende bevind:
  - ❖ Skoolhoofde maak oor die algemeen nie gebruik van bestaande bestuursmodelle in hulle bestuur van weerstand teen verandering nie, terwyl 'n verskeidenheid sowel as 'n kombinasie van bestuursmetodes deur skoolhoofde in hulle bestuur van weerstand teen verandering aangewend word (kyk 4.4.1.5).
  - ❖ 'n Mensgeoriënteerde bestuurstyl waarvan deelnemende besluitneming en bestuur deel uitmaak, waar demokratiese beginsels hoogty vier, eienaarskap vir die suksesvolle implementering van die verandering aan die belanghebbendes gegee word en konsekwente optrede kenmerkend is, word

met sukses in die bestuur van weerstand teen verandering aangewend (kyk 4.4.1.5).

- ❖ 'n Strategiese plan word slegs in sommige gevalle gebruik (kyk 4.4.1.5).
- Wat betref die voorkoms van twee duidelike pole – positief en negatief – binne die skool, is bevind dat polariteit aanvanklik in die meerderheid skole in die studiepopulasie voorgekom het; dié wat negatief oor die verandering was, die groter groep uitgemaak het en skoolhoofde nie kennis van polariteitsbestuur as sodanig dra nie (kyk 4.4.1.6).

## 5.4 AANBEVELINGS

### 5.4.1 Aanbeveling 1

Daar moet in alle onderwysbestuurskursusse 'n module ingebou word wat spesifiek fokus op verandering, weerstand teen die verandering asook die bestuur van weerstand teen verandering in die onderwys.

- **Motivering**

Daar bestaan 'n leemte ten opsigte van die bestuur van weerstand teen verandering. Skoolhoofde sal op baie meer effektiewe wyse daarin slaag om weerstand teen verandering binne hulle skole te bestuur indien hulle oor die nodige kennis beskik.

### 5.4.2 Aanbeveling 2

Daar moet, met die oog op meer effektiewe bestuur, 'n verfynde model/(le) ontwikkel word vir die bestuur van weerstand teen verandering spesifiek binne skole.

- **Motivering**

Daar is reeds aandag aan navorsing bestee met die oog op modelle vir die bestuur van weerstand teen verandering, maar hierdie modelle is meestal óf gerig op

gebruik in die nywerheidsektor, óf maak nie voldoende voorsiening vir eiesoortighede in die behandeling van die bestuur van weerstand teen verandering in die onderwys nie.

### **5.4.3 Aanbeveling 3**

Die praktiese toepasbaarheid of praktykrelevansie van sodanige model wat in 5.4.2 aanbeveel word, moet deur middel van verdere navorsing ondersoek word.

- **Motivering**

Aangesien nie twee skole se situasie en dus behoeftes ten opsigte van die bestuur van weerstand teen verandering heeltemal dieselfde is nie, bestaan die behoefte aan 'n uitvoerbare model wat voorsiening maak vir hierdie veranderlikes en sodoende die skoolhoof tyd kan spaar wat weer aan ander bestuurs-aangeleenthede gewy kan word.

## **5.5 SLOT**

In die geheel gesien, blyk dit uit die voorgaande studie dat verandering 'n *sine qua non* is en weerstand teen verandering beskou kan word as 'n dinamiese sosiale krag. Die aktualiteit van die bestuur van weerstand teen verandering in skole bly dus 'n onomstootlike feit, en die effektiewe toepassing hiervan kan die gehalte van onderrig en bestuur oor die algemeen positief beïnvloed sodat ook hierdie bestuursaspek skole kan help verander in sentrums van uitnemendheid.

Verdere navorsing word dus aanbeveel om die praktiese toepaslikheid van metodes en modelle vir die bestuur van weerstand teen verandering binne die skool te ondersoek.

---

## BIBLIOGRAFIE

---

- ANC. 1994. A policy framework for education and training. Braamfontein.
- ANDERSON, R.D. 1996. Study of curriculum reform. Vol. 1: findings and conclusions. *Studies of Educational Reform*, p. 1-85, Oct., Boulder : Colorado University
- AQUILA, F.D. & GALOVIC, J. 1988. Encouraging teachers to adopt change. *NASSP Bulletin*, 72(506), March.
- BADENHORST, E. 1998. Só lyk kurrikulum 2005 vir beginners. *Rapport*, 11 Jan. p. 6.
- BASSON, C.J.J., VAN DER WESTHUIZEN, P.C. & NIEMANN, G.S. 1995. Organisational theory. (In Van der Westhuizen, P.C. ed. *Effective educational management*. Pretoria : Kagiso, p. 593-658.)
- BENNETT, N., GLATTER, R. & LAVAČIĆ, R. eds. 1994. Improving educational management through research and consultancy. London : Paul Chapman Publishing.
- BENNIS, W. 1998. Becoming a leader of leaders. (In Gibson, R. ed. *Rethinking the future*. London : Nicholas Brealey Publishing. p.148-163.)
- BENNIS, W.G., BENNE, K.D. & CHIN, R. eds. 1969. The planning of change. New York : Holt Rinehart & Winston. p. 488-497.
- BERKHOUT, S.J. & BONDESIO, M.J. 1992. Benaderings uit die konflikparadigma. (In Berkhout, S.J. & Bondesio, M.J. eds. *Onderwysstelselkunde: perspektiewe*. Pretoria: J.L. van Schaik. p. 125-129.)
-

- BIEN, Y. 1986. Resistance to change in education: an analysis of domains of power and control in educational systems. *Research in Education*, 35:73-86, May.
- CARNALL, C.A. 1986. Managing strategic change: an integrated approach. *Long Rang Planning*, 19(6):105-115.
- CASTALLO, R.T. 1002. School personnel administration: A practitioner's guide. Boston : Allyn & Bacon.
- CHASE, G. 1988. Accommodation, resistance and the politics of student writing. *College composition and communication*, 39(1):13-22.
- CLARKE, J.S. 1996. Faculty receptivity/resistance to change, personal and organizational efficacy, decision deprivation and effectiveness in research I. Universities. ASHE Annual Meeting Paper. (Paper presented at the Annual Meeting of the Association for the study of Higher Education 21<sup>st</sup>, Memphis, TN, October 31 – November 3.)
- COETSEE, L. D. 1992. Die identifisering van klassifikasie van redes vir weerstand teen verandering. Ongepubliseerde navorsingsverslag. Potchefstroom : PU vir CHO.
- COETSEE, L.D. 1989. Bestuur van weerstand is onontbeerlik. *Finansies en Tegniek*, 42(18):49, Mei 5.
- COETSEE, L.D. 1993. A practical model for the management of resistance to change: an analysis of political resistance in South Africa. *International Journal of Public Administration*, 16(11):1815-1837.
- COETZEE, J. 1996. The management of change in the changing political dispensation. (Paper presented at The Institute of Municipal Personnel Practitioners.)
-

- COHEN, L. & MANION, L. 1989. Research methods in education. 3<sup>rd</sup> edition. London : Routledge.
- COHNERS, B. & D'ARBON, T. 1997. Change, challenge & creative leadership. *Australian Council for Educational Administration, Inc.* Melbourne. 247 p.
- CORBETT, H.D., FIRESTONE, W.A. & ROSSMAN, G.B. 1987. Resistance to planned change and the sacred in school cultures. *Educational Administration Quarterly*, 23(4):36-59, Nov.
- CUMMINGS, T.G. 1996. From programmed change to self design: Learning how to change organizations. (In Coetsee, L.D. 1997. *Gevorderde Mannekragbestuur (MBAI) Potchefstroom : PU vir CHO. P. 63-75.*)
- DALIN, P. 1978. Limits to educational change. London : Macmillan.
- DAVIS, K. & NEWSTROM, J.W. 1985. Human behaviour at work: organisational behaviour. New York : McGraw-Hill.
- DE BEER, A.D. 1996. Die bestuur van verandering vanaf 'n mono- na 'n multikulturele skool. Potchefstroom : PU vir CHO. (M.Ed.-skripsie.)
- DE BRUIN, P. 1998. Organisasie Grondwethof toe oor verbod op lyfstraf: vra dat artikel van Skolewet ongrondwetlik bevind word. *Volksblad*, 2 Junie, p. 11.
- DE VILLIERS, J.A. 1995. Faktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering in die onderwys. Potchefstroom : PU vir CHO. (M.Ed.-skripsie.)
- DE VILLIERS, P.D. 1989. Resistance to renewal in education – a normal reaction. *Educamus*, p. 9-11, May.
- DE WET, P.R. 1981. Inleiding tot onderwysbestuur. Kaapstad : Lex Patria.
-

- DRAFKE, J.S. 1996. Personal and organizational implication of resistance to change. (Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Research Association. New York, NY., May 3-7.)
- DU TOIT, Z.B. 1998. Vryburg 'n ANC-plan. Só word Afrikaners gedwing om hul skole prys te gee Constand. *Rapport*, 29 Maart, p. 3.
- DUGMORE, P.B.G. 1989. How do we deal with resistance to change? *Paratus*, p. 45. Augustus.
- FULLAN, M. 1991. The new meaning of educational change. London : Cassell.
- FULLAN, M.G. 1992. Successful school improvement. Buckingham : Open University Press.
- GALL, D.M., BORG, W.R. & GALL, J.P. 1996. Educational research. USA : Longman Publishers.
- GIROUX, H.A. 1983a. Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: a critical analysis. Strategic management: awareness and change. *Harvard Educational Review*, 53(3):258-293.
- GIROUX, H.A. 1983. Theory and resistance in education – a pedagogy for the opposition. Massachusetts : Bergin & Garvey.
- GJERDE, P.F. 1983. An interactional model for resistance to change in educational institutions. (Paper presented at die Annual Meeting of the American Psychological Association, Aug. 26-30, 91<sup>st</sup>. Anaheim, CA.)
- GLICKMAN, C.D., LUNSFORD, B.F. & SZUMINSKY, K.A. 1995. Co-reform as an approach to change in education: the origin of revolution. (In O'Hair, M.J. & Odell, S.J. eds. *Educating teachers for leadership and change*. Newbury Park, CA. : Corwin.)
-

- GUERRA, P.L. 1999. 1999. Confronting and managing culture in a changing environment. Southwest Education Development Laboratory.  
<http://www.sedi-org/change/issues/issues54.html>. *Issues about change*, 5(4).
- HANSON, E.M. 1985. Educational administration and organisational behaviour. Boston : Allyn & Bacon.
- HARVEY, D.F. & BROWN, D.R. 1997. An experiential approach to OD. 5<sup>th</sup> edition. New Jersey : Prentice Hall Inc. 468 p.
- HELLRIEGEL, D., JACKSON, S.E. & SLOCUM, J.W. Jr. 1999. Management 8<sup>th</sup> ed. Cincinnati : South-Western College Publishing.
- HENSON, K.T. 1987. Strategies for overcoming barriers to educational change. *NASSP Bulletin*, 71(497):125-127, March.
- HERMAN, J.J. & HERMAN, J.L. 1994. Making change happen. Cokwin Press, Inc. 152p.
- HUGHES, H. & WOODROW, A.J. 1995. How to manage change. *Thrust for educational leadership*, 24:28-31, May/June.
- HUNTINGTON, F. 1995. A simple idea to spark change. *Thrust for educational leadership*, 25:26-27.
- JENLINK, P. & CARR, A.A. 1996. Conversation as a medium for change in education. *Educational Technology*, 36(1):31-38, Jan./Feb.
- JOHNSON, B. 1992. Polarity management: identifying and managing unsolved problems. Massachusetts : HRD Press.
- JOHNSTONE, A.H. & SHARP, D.W.A. 1979. Some innovations in university Chemistry teaching. *Studies in Higher Education*, 4(1):47-54, March.
-

- KESLER, R. 1996. So they are resistant to change? Strategies for moving an immovable object. (*In* The Olympics of leadership: overcoming obstacles, balancing skills, taking risk. Proceedings of the Annual International Conference of the National Community College chair academy. 5<sup>th</sup>, Phoenix, AZ. Feb. 14-17.)
- KIMBROUGH, R.B. & BURKETT, C.W. 1990. The principalship: concepts and practices. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall.
- KLECKER, B. & LOADMAN, W.E. 1996. A study of principals' openness to change in 168 restructuring schools. (Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New York, April 8-12.)
- KNOOP, R. 1987. Bringing about change. *Education Canada*, 27(1):14-18, Spring.
- KOHN, A. 1992. Resistance to cooperative learning: making sense of its deletion and dilution. *Journal of Education*, 174(2):38-56.
- KOTTER, J.P. & SCHELESINGER, L.A. 1979. Choosing strategies for change. *Harvard Business Review*, 57(2):106-114.
- KREITNER, R. & KINICKI, A. 1995. Organizational behaviour. 3<sup>rd</sup> ed. New York : Irwin Inc.
- KROON, A. 1992. To resist or not to resist: employee reaction to change. *Human Resource Management*, 8(3):16-18, April.
- LANDMAN, W.A. 1980. Beskrywing as navorsingsmetode. (*In* Landman, W.A., red. Inleiding tot die opvoedkundige navorsingspraktyk. Durban : Butterworth, p. 105-135.)
- LAWRENCE, P.R. 1969. How to deal with resistance to change. *Harvard Business Review*, 47(1):4-12, 166-174, Jan./Feb.
-

- LUNENBURG, F.C. & ORNSTEIN, A.C. 1991. Organizational Change. *Educational Administration: concepts and practices*, Belmont, Ca : Wadsworth.
- MARGOLIS, H. 1991. Understanding, facing resistance to change. *NASSP Bulletin*, 75(537):1-8), Oct.
- MARGOLIS, H. & McCABE, P.P. 1988. Overcoming resistance to a new remedial program. *The Clearing House*, 62(3):131-134, Nov.
- MISCHKE, A. 1998. Vergeet eers van nuwe stelsel, SA nie gereed. *Rapport*, 11 Jan., p. 6.
- MOERDYK, A.P. & FONE, J.P. 1987. Resistance to change – its origin and management. Part I: why change is resistend. *IRP Journal*, 6(8):14-17.
- NATIONAL EDUCATION POLICY INVESTIGATION. (NEPI-Document). 1992. The South African Government education renewal strategy. Pretoria : Government Printer.
- NEL, J. 1992. Pre-service teacher resistance to diversity: need to reconsider instructional methodologies. *Journal of Instructional Psychology*, 19:23-27, March.
- NEUMAN, W.L. 1997. Social research methods: qualitative and quantitative approaches. 3<sup>rd</sup> edition. Boston : Allyn & Bacon.
- O'HAIR, M.J. 1995. Uniting theory, research and practice: purpose, beliefs and change revisited. *Action in teacher education*, 17;88-91, Spring.
- OOSTHUIZEN, I.J. red. 1995. Aspekte van die onderwysreg vir onderwysbestuur. Pretoria : J.L. van Schaik.
- ORNSTEIN, A.C. & HUNKINS, F.P. 1988. Implementing curriculum changes – guidelines for principals. *NASSP Bulletin*, p. 67-72, Nov.
-

- PEARCE, C. 1999. Onderwys hof toe gevat. *Rapport*, 14 Februarie, p. 2.
- PETERS, W.H. 1996. To train or not to train: implications from case studies on factors affecting the accelerated schools process. (Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, April 8-12.)
- RESTRUCTURING THE SOUTH AFRICAN LABOUR MARKET. 1996. Report of the Presidential Commission to investigate labour market policy. June 1996. RP 83/1996. 1<sup>st</sup> edition. Cape Town : CTP Book Printers.
- REZIN, A.A., QUEEN, R.L. & BURGESS, M.L. 1996. A practical approach to identify and solve problems: continuous improvement strategies. (*In* The Olympics of leadership: overcoming obstacles, balancing skills, taking risks. Proceedings of the Annual International Conference of the National Community College Chair Academy 5<sup>th</sup> Phoenix, AZ, Feb. 14-17.)
- RITCHIE, J.B. 1987. Management strategies for curriculum change. *Journal of dental education*, 50(2):97-101.
- ROBBINS, S.P. 1998. Organisational behaviour: concepts, controversies, applications. 8<sup>th</sup> edition. New Jersey : Prentice Hall.
- SCHEIN, V.E. 1985. Organisational realities: the politics of change. *Training and Development Journal*, 39(2):37-41, Feb.
- SCHLECHTY, P.C. 1991. Schools for the 21<sup>st</sup> century: leadership imperatives for educational reform. San Francisco : Jossey-Bass.
- SCHMUCK, R.A. & RUNKEL, P.J. 1988. The handbook of organization development in schools. 3<sup>rd</sup> ed. San Francisco : Waveland Press Inc.
-

- SENGE, P. 1999. Managing organisation change and innovation. [Available on internet.] <http://wehner.tamu.edu/mgmt/www/mgmt363/C12-mini.htm>. [Date of access: 15 Oct. 1999.]
- SEPPANEN, P.S. 1996. Leadership and change: what works and what doesn't and selfreflection strategies. (Paper presented at the Annual Conference of the National Association for the education of young children's national institute for early childhood professional development, Minneapolis, MN, Junie 5-8.)
- SERGIOVANNI, T.J. & STARRATT, R.J. 1988. Supervision: human perspectives. New York : McGraw-Hill.
- SMITH, M. & CRANE, B. 1990. Managing change: management challenges when integrating special needs teaching in the primary school. *Educational Management an Administration*, 18(1):46-53.
- STEWARD, T. 1995. Welcome to the revolution. *Fortune*, p. 68, Oct. 13.
- SUID-AFRIKA (Republiek) 1995. The organisation, governance and funding of schools. A draft policy document for discussion. Pretoria : Government Printer.
- SUID-AFRIKA (Republiek). 1994 Nasionale Departement van Onderwys. Konsep witskrif op onderwys. RP 1030 van 1994:9. Kaapstad/Pretoria : Staatsdrukker.
- SUID-AFRIKA (Republiek). 1995. Nasionale Departement van Onderwys. Onderwys en opleiding in 'n demokratiese Suid-Afrika. Eerste stappe om 'n nuwe stelsel te ontwikkel. (Kennisgewing no. 197. Staatskoerant, 16313:35f, Mrt. 15.) Pretoria : Staatsdrukker.
-

- SUID-AFRIKAANSE SKOLEWET. 1996. Wet no. 84 van 1996. [Web.]  
<http://www.polityorg.za/govdocs/legislation/1996/act96-084> (Date of access:  
14 Oct. 1999).
- TAYLOR, E.E. & HAMPEL, R.L. 1996. Re: learning: a challenge to the culture.  
*International Journal of Educational Reform*, 5(4):421-428, Oct.
- TAYLOR, N. & VINJEVOLD, P. eds. 1999. Getting learning right: report of the  
President's education initiative research project. The Joint Educational  
Trust, Johannesburg : Wits. 362p.
- THERON, A.M.C. 1996. Change in educational organisations. (In Van der  
Westhuizen, P.C. ed. Schools as organisations. Pretoria : Van Schaik. P.  
135-170.)
- THERON, A.M.C. & VAN DER WESTHUIZEN, P.C. 1996. The management of  
resistance to change and polarity in educational organisations. (Paper  
presented at the Annual Meeting of the American Educational Research  
Association, New York, April 8-12.)
- THOMPSON, J.L. 1994. Strategic management: awareness and change. 2<sup>nd</sup>  
edition. Oxford : Alden Press. 757 p.
- THORSEN-SPANO, L. 1996. A school conflict resolution program: relationships  
among teacher attitude, program implementation, and job satisfaction. *The  
School Counselor*, 44:19-27, Sep.
- UNIVERSITY OF SOUTHERN CALIFORNIA, 1997. Organisational behaviour.  
{Available on internet.} <http://www.bcf.usc.edu/~kxin/chif.htm> [Date of access:  
15 Oct. 1999.]
- VAN DER WESTHUIZEN, P.C. 1993. Faktore wat 'n rol speel by weerstand teen  
verandering in die onderwys. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*,  
13(2):87-93, Mei.
-

- VAN DER WESTHUIZEN, P.C. 1994. Die vraelys as navorsingsinstrument. (Lesing as deel van die kursus: riglyne vir navorsingsmetodologie vir M.Ed.-student. Potchefstroom : PU vir CHO.)
- VAN DER WESTHUIZEN, P.C. *red.* 1990. Doeltreffende onderwysbestuur. Pretoria : HAUM.
- VAN DER WESTHUIZEN, P.C. & THERON, A.M.C. 1993. Die bestuur van weerstand teen verandering in die onderwys. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*, 13(2):93-100, Mei.
- VAN DER WESTHUIZEN, P.C. & THERON, A.M.C. 1996. Resistance to change in educational organisations. (Paper presented at the Quadrennial Research Conference of the British Educational Management and Administration Society, 5<sup>th</sup>, Cambridge, England, March 22-27.)
- VAN DER WESTHUIZEN, P.C. *red.* 1996. Schools as organisations. Pretoria : J.L. van Schaik.
- VAN DYK, F.J. 1989. 'n Diagnose van skoolklimaat. Johannesburg : RAU. (M.Ed.-skripsie.)
- VAN LOGGERENBERG, N. 1999. Publiek en onderwys. *Volksblad*, 25 Februarie, p. 17.
- VAN SCHALKWYK, M. 1997. Illegal immigrants fleecing citizens. *Sowetan*, 14 November, p. 21.
- VAN WYK, A. 1998. Skole se gedragkode moet só lyk. *Rapport*, 24 Mei, p. 8.
- WATERWORTH, P. 1997. Image a change: measuring parent, student and staff opinions in a secondary school. (In Cohners, B. & d'Arbon, T. *Change, challenge and creative leadership*. Melbourne : Australian Council for Educational Administration Inc. p. 65-77.)
-

- WATSON, G. 1969. Resistance to change. (*In* Bennis, W.G., Benne, K.D. & Chin, R. eds. *The planning of change*, New York : Holt, Rinehart & Winston. p. 488-497.)
- WILDY, H. & PUNCH, K. 1997. The challenges of changing power relations in schools. (*In* Cohners, B. & d'Arbon, T. *Change, challenge and creative leadership*. Melbourne : Australian Council for Educational Administration Inc. p. 95-110.)
- WOLF, R.M. 1988. Questionnaires. (*In* Keeves, J.P. ed. *Educational research methodology and measurement: an international handbook*. Oxford : Pergamon, p. 478-482.)
- WOLMARANS, S. 1995. A flexible work place culture: overcome resistance to change. *Human Resource Management*, 11(3):21-24, April.
- WRAGG, E.C. 1994. Conducting and analysing interviews. (*In* BENNETT, N., GLATTER, R. & LAVAČIĆ, R. eds. *Improving educational management through research and consultancy*. London : Paul Chapman Publishing.
- ZALTMAN, G. & DUNCAN, R. 1977. *Strategies for planned change*. New York : John Wiley & Sons. 404 p.
-

---

## BYLAE A: VRAELYS

---

### INSTRUKSIES BY DIE VOLTOOING VAN HIERDIE VRAELYS:

1. Hierdie vraelys bevat 'n aantal stellings waarop u asseblief moet reageer. Dit sal nie baie tyd in beslag neem nie.
2. U moet asseblief op elke stelling reageer.
3. Volg die instruksies om die vrae te voltooi aan die hand van die opdragte wat aan die begin van elke afdeling gegee word.
4. Dit is belangrik dat u asseblief u eie mening gee.
5. Die inhoud van die vraelys sal vertroulik hanteer word.
6. Dankie vir u vriendelike samewerking.

Die uwe

Amanda van Huyssteen

---

## VRAELYS

Vraelysnummer:

--	--	--

### Afdeling A: Biografiese gegewens

Verstrek asseblief die volgende inligting deur die toepaslike nommer in die regterkantste kolom te omkring.

1. U ouderdomsgroep in jare:

Onder 30	1
31 – 35	2
36 – 40	3
41 – 45	4
46 – 50	5
51 en ouer	6

2. U geslag:

Manlik	1
Vroulik	2

3. U huwelikstatus:

Getroud	1
Ongetroud	2

4. Aantal jare ondervinding as skoolhoof:

0 – 4	1
5 – 10	2
11 – 15	3
16 – 20	4
21 en langer	5

5. Hoogste kwalifikasie behaal:

Onderwysdiploma bv. H.O.D.	1
Graad bv. B.A.	2
Graad en Diploma	3
Honneursgraad in gespesialiseerde vak, bv. Wiskunde	4
Meestersgraad in gespesialiseerde vak	5
Doktersgraad in gespesialiseerde vak	6
B. Ed.	7
M. Ed.	8
D. Ed. / Ph.D.	9
Ander (spesifiseer: _____)	10

6. Beskik u oor enige van die volgende kwalifikasie(s) in onderwysbestuur?

Bywoningskursus, bv. Seminaar of werkswinkel	1
Diplomakursus in onderwysbestuur	2
B.Ed. in onderwysbestuur	3
M.Ed. in onderwysbestuur	4
MBA	5
D.Ed./Ph.D in onderwysbestuur	6
Ander (spesifiseer: _____)	7

### **Afdeling B: Demografiese gegewens**

7. Aantal leerlinge in u skool:

50 - 100	1
101 - 200	2
201 - 300	3
301 - 400	4
401 - 500	5
501 - 600	6
601 - 700	7
701 - 800	8
801 - 900	9
901 - 1000	10
Meer as 1000	11

## 8. Skooltipe:

Gemengde skool (seuns en dogters)	1
Seunskool	2
Dogterskool	3
Tegniese skool	4
Ander (spesifiseer: _____)	5

## 9. Ligging van skool:

Stad of dorp	1
Informele nedersetting/ plakkerskamp	2
Plaasskool	3

## Afdeling C: Die bestuur van verandering

U moet asseblief een belangegroep – dit wil sê onderwysers OF leerlinge - identifiseer en al u antwoorde op hierdie een belangegroep baseer.

### C1: Die gereedheid van skole vir verandering

	In watter mate is die skool se gereedheid om te verander met die aanvang van die veranderingsproses vasgestel deur:	Glad nie	In 'n geringe mate	In meerderemate	Ten volle
1	te bepaal of die klimaat binne die skool ontvanklik is vir verandering?	1	2	3	4
2	te bepaal of die kultuur binne die skool gunstig is vir verandering?	1	2	3	4
3	te bepaal hoe die visie, missie en doelstellings van die skool, die verandering sal kan akkommodeer?	1	2	3	4
4	die tydsberekening in ag te neem (byvoorbeeld die feit dat die verandering in die skool gepaard gaan met grootskaalse verandering op politieke of nasionale vlak)?	1	2	3	4
5a	te bepaal of die onderwysers daaraan toegewy is om 'n sukses te maak van die veranderingsproses?	1	2	3	4
5b	te bepaal of die leerlinge daaraan toegewy is om 'n sukses te maak van die veranderingsproses?	1	2	3	4
6	die skool se relatiewe posisie ten opsigte van kompeterende skole vas te stel?	1	2	3	4
7	vas te stel of die infrastruktuur(e) binne u skool bestaan met behulp waarvan verandering geïmplementeer kan word?	1	2	3	4

## C2: Bronne van weerstand teen verandering

In watter mate sou u sê dat:		Glad nie	In 'n geringe mate	In meerderemate	Ten volle
8	die verandering essensieel of nodig is?	1	2	3	4
9a	grootskaalse verandering onsekerheid en frustrasie by die onderwysers uitlok?	1	2	3	4
9b	grootskaalse verandering onsekerheid en frustrasie uitlok by die leerlinge?	1	2	3	4
10a	verandering groot spanning binne die skool by die onderwysers meebring?	1	2	3	4
10b	verandering groot spanning binne die skool by die leerlinge meebring?	1	2	3	4
11	verandering 'n middel tot die verbetering van die skool as organisasie is?	1	2	3	4
12	die verandering aan u die geleentheid bied om groter bevrediging uit u werk te put?	1	2	3	4
13a	die verandering deur die onderwysers teengestaan is?	1	2	3	4
13b	die verandering deur die leerlinge teengestaan is?	1	2	3	4
14	weerstand teen die verandering hoofsaaklik die gevolg van nuwe wetgewing is?	1	2	3	4

### C3: Verskyningsvorme van weerstand teen verandering

Die volgende paar vrae handel oor die weerstand wat u teen die verandering in die skool ervaar het by:

- Die onderwysers OF
- Die leerlinge

**U moet dus asseblief die belangegroep identifiseer van wie u die meeste weerstand teen die verandering ondervind het en al u antwoorde op hierdie een belangegroep baseer.**

In watter mate sou u sê:		Glad nie	In 'n geringe mate	In meerderemate	Ten volle
15	dat weerstand teen die verandering 'n logiese deel van elke organisasie is?	1	2	3	4
16	dat weerstand 'n reaksie op verandering is?	1	2	3	4
17	is verandering uit hoër hiërgies vlakke in die onderwys geïnisieer (byvoorbeeld die provinsiale of nasionale regering)?	1	2	3	4
18	is verandering uit laer hiërgies vlakke in die onderwys geïnisieer (byvoorbeeld onderwysers of leerlinge)?	1	2	3	4
19	dat weerstand teen die verandering getoon word omdat die <i>status quo</i> behou wil word?	1	2	3	4
20	dat weerstand 'n positiewe krag teen 'n bestaande ideologie is?	1	2	3	4
21	dat weerstand die gevolg is van die behoefte om juis weg te beweeg van die <i>status quo</i> ?	1	2	3	4
22	dat weerstand 'n verskynsel is wat op radikale aksies of gedrag uitloop?	1	2	3	4

**C4: Tipes weerstand teen verandering**

In watter mate sou u sê:		Glad nie	In 'n geringe mate	In meerdere mate	Ten volle
23	het negatiewe houdings ten opsigte van die verandering by die teikengroep voorgekom?	1	2	3	4
24	het die teikengroep geweier om opdragte wat met die verandering verband hou, uit te voer?	1	2	3	4
25a	kom daar 'n afname in ondermiggkultuur by die onderwysers voor vandat die verandeimng geïmplementeer is?	1	2	3	4
25b	kom daar 'n afname in leerkultuur by die leerlinge voor vandat die verandering geïmplementeer is?	1	2	3	4
26	het die teikengroep gedreig om die veranderingproses tot stilstand te dwing?	1	2	3	4
27	het geweldpleging voorgekom wat direk met die verandering verband hou?	1	2	3	4
28	het die teikengroep al deelgeneem aan 'n staking(s) om hulle misnoeë met die verandering te kenne te gee?	1	2	3	4

### C5: Faktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering

In watter mate sou u sê is die rede vir die weerstand teen die verandering geleë:		Glad nie	In mindere mate	In meerderemate	Ten volle
29	vrees vir die verlies van werkstevredenheid?	1	2	3	4
30	verlies aan vasgestelde gebruike wat sekuriteitskep?	1	2	3	4
31	gebrekkige inligting ontvang of gebrekkige inligting deurgegee?	1	2	3	4
32	verhoogde werksdruk?	1	2	3	4
33	vrees vir die onbekende, aangesien die teikengroep onseker is van wat die verandering kan inhou?	1	2	3	4
34	onwilligheid om nuwe idees van buite te toets?	1	2	3	4
35	vrees vir verlies aan status (byvoorbeeld dat hulle posisie binne die skool in gedrang kan kom)?	1	2	3	4
36	swak verhoudings onderling?	1	2	3	4
37	tegnologiese ontwikkelings?	1	2	3	4
38	die persoonlikheid of temperament van die teikengroep wat daartoe aanleiding gee dat hulle 'n lae toleransie vir die proses van verandering het?	1	2	3	4
39	die teikengroep wat weerstand bied teen die bestuurspan van die skool en daarom ook die verandering as bestuursinisiatief teenstaan?	1	2	3	4
40	ongeduldig met die veranderingsproses (dit neem byvoorbeeld te lank)?	1	2	3	4
41	onvoldoende deelnemende bestuur?	1	2	3	4
42	die teikengroep se ervaring dat hulle pogings om die veranderingsproses te ondersteun nie beloon word nie en ongesiens verbygaan?	1	2	3	4
43	die teikengroep se onwilligheid om met die verandering saam te stem, en daarom nie gemotiveerd is om deel te raak van die veranderingsproses nie?	1	2	3	4

### C6: Reaksiefases van weerstand teen verandering

<i>In watter mate</i> het u ervaar of ervaar u tans dat:		Glad nie	In mindere mate	In meerdere mate	Ten volle
44	nuwe idees summier teengestaan word?	1	2	3	4
45	die teikengroep hulle aan die veranderingsproses onttrek?	1	2	3	4
46	opponerende persepsies oor die verandering voorkom?	1	2	3	4
47	daar 'n onrustigheid onder die teikengroep heers weens die verlies aan die bekende?	1	2	3	4
48	openhartige gesprekvoering plaasvind wat daartoe aanleiding gee dat verandering aanvaar begin word?	1	2	3	4
49	steun vir die verandering stelselmatig na vore tree?	1	2	3	4
50	nuwe optredes deel begin uitmaak van die bestaande gedrag van die teikengroep?	1	2	3	4

**C7: Die bestuur van weerstand teen verandering**

<i>In watter mate</i> het u die weerstand teen die verandering bestuur deur:		Glad nie	In mindere mate	In meerdere mate	Ten volle
51	alle belanghebbendes te betrek by die beplanning van die veranderingsproses wat insluit die daarstelling van nuwe doelwitte?	1	2	3	4
52a	gebruik te maak van deelnemende besluitneming of 'n groot mate van betrokkenheid van die onderwyser?	1	2	3	4
52b	gebruik te maak van deelnemende besluitneming of 'n groot mate van betrokkenheid van die leerlinge?	1	2	3	4
53	die tipe of hoeveelheid weerstand wat voorkom, in ag te neem?	1	2	3	4
54	gebruik te maak van 'n ooreengekome strategiese plan?	1	2	3	4
55	die teikengroep te laat funksioneer as individue binne die veranderingsproses?	1	2	3	4
56	u eie onsekerhede ten opsigte van die bestuur van verandering uit die weg te ruim? (byvoorbeeld oor metodes of tegnieke wat u kan gebruik, presies wat van u as veranderingsagent verwag word)	1	2	3	4
57	die teikengroep betrokke te maak by die oplossing van probleme?	1	2	3	4
58	die teikengroep uit die staanspoor in te lig oor die noodsaaklikheid van die verandering.	1	2	3	4
59	gebruik te maak van persone wat die veranderingsproses fasiliteer?	1	2	3	4

<i>In watter mate</i> het u die weerstand teen die verandering bestuur deur:		Glad nie	In mindere mate	In meerdere mate	Ten volle
61	slegs met enkele persone uit die teikengroep te onderhandel?	1	2	3	4
62	'n groep uit die teikengroep wat nie wou saamwerk nie, uit te sluit (deurdadig inligting van die veranderingsproses byvoorbeeld van hulle weerhou is)?	1	2	3	4
63	dreigemente te rig aan sommige uit die teikengroep aangesien hulle geweier het om hulle samewerking in die veranderingsproses te gee?	1	2	3	4
64	die veranderingsproses deurtlopend te monitor?	1	2	3	4
65	evaluering as 'n deurtlopende proses te gebruik na elke stap in die veranderingsproses?	1	2	3	4
66	die bestuursproses van weerstand teen verandering na evaluering aan te pas?	1	2	3	4

---

---

## BYLAE B: SEMIGESTRUKTUREERDE ONDERHOUDSKEDULE

---

---

U skool is onlangs deur u betrokke distriksbestuurder vir onderwys in die Noordwes Provinsie geïdentifiseer as 'n skool waar u verandering doeltreffend bestuur.

1. Wat is die belangrikste verandering (hetsy intern of ekstern) wat die afgelope drie jaar in u skool plaasgevind het?

---

---

---

---

2. Watter een van die volgende twee belangegroepes in die skool het die grootste reaksie op die verandering genoem in 1 getoon?

Die onderwysers?

Die leerlinge?

3. Hoe is daar deur hierdie belangegroep op die verandering gereageer?

---

---

---

---

---

4. Wat was die rol van hierdie belangegroep by die veranderingsproses?  
(Die onderwysers? OF Die leerlinge?)

---

---

---

---

---

5. Hoe het u die betrokke belangegroep se reaksie op die verandering bestuur?

---

---

---

---

---

6. Het u binne u skool twee duidelike pole ervaar, waar weerstand teenoor verandering staan? Verduidelik.

---

---

---

---

---

7. Verduidelik breedvoerig hoe u die veranderingsproses (asook die weerstand teen verandering) in u skool bestuur (het). (Indien dit verskil van 5 hierbo.)

---

---

---

---

---

---

**BYLAE C:  
PERMISSION TO INTERVIEW**

---



**DEPARTMENT OF EDUCATION  
NORTH WEST PROVINCE**

Private Bag X2044, Mmabatho, 2735 · Dr James Moroka Drive,  
Garona Building, East Wing.

---

Eng : Dr A.M. Karodia  
Tel : (018) 547 3428/9  
Fax : (018) 547 3430  
E-mail : [nyman@nwpp.org.za](mailto:nyman@nwpp.org.za)  
Ref : [PostUniv1.d@ep.ac.za](mailto:PostUniv1.d@ep.ac.za)

Mrs A. Van Huyssteen  
Potchefstroom University  
Post Graduate School of Education  
POTCHEFSTROOM  
2520

Tel: (018) 299 1851  
Fax: (018) 299 1888

10 August, 1999

**PERMISSION TO INTERVIEW PRINCIPALS IN THE NORTH WEST  
PROVINCE**

Your letter concerning the above subject was received by this office on the 4th of August, 1999.

I am pleased to inform you that permission is granted to you to conduct the said research, subject to the following conditions:-

1. That you liaise with District Managers accordingly.
2. That due recognition and acknowledgement be given to the Department in your dissertation.
3. That such research does not compromise your official duties within the department.
4. A copy of your dissertation be forwarded to the department.
5. That you obtain permission from the department before any results of the study are made available or any articles are published.

Wishing you well in your endeavours.

Thanking you.

Yours sincerely

*Anis Anis*  
Dr Anis Mahomed Karodia  
Deputy Director General

Cc: MEC Tolo

---

## BYLAE D: BRIEF AAN SKOOLHOOFDE

---

P/a Nagraadse Skool vir Opvoedkunde  
PU vir CHO  
Potchefstroom  
2520

Geagte Meneer of Medame

Die ingeslote vraelys het ten doel om te bepaal hoe hoofde van sekondêre skole in die Noordwes Provinsie verandering en die gepaardgaande weerstand teen die verandering, suksesvol bestuur.

Skriftelike toestemming is van die Onderwysdepartement ontvang om die genoemde saak in 'n aantal skole in die Provinsie te ondersoek. Vervolgens is u skool deur u betrokke distriksbestuurder geïdentifiseer as 'n skool waar u verandering doeltreffend bestuur.

U naam en die naam van u skool word nêrens op die vraelys ingevul nie en kan u dus verseker wees dat alle inligting as streng vertroulik hanteer word. U openhartige mening sal dus niemand enige skade berokken nie, maar wel 'n waardevolle bydrae lewer.

U begrip en u bydrae word hoog op prys gestel.

Die uwe

A. van Huyssteen