

**DIE BESTUURSROL VAN DIE SKOOLHOOF
IN DIE IMPLEMENTERING VAN 'N
NUWE KURRIKULUM**

HERMANUS PIETER MEY

Voorgelê ter gedeeltelike vervulling van die vereistes vir die
graad Magister Philosophiae in die Fakulteit
van die Opvoedkunde aan

DIE UNIVERSITEIT VAN PORT ELIZABETH

Desember 2004

Studieleier: Dr. J. McFarlane

OPSOMMING

Die implementering van 'n nuwe kurrikulum het veral 'n belangrike kwessie geword met die inwerkinstelling van die Regering se beleid ten opsigte van Kurrikulum 2005 (K2005) sedert 1998. Op skoolvlak speel die skoolhoof 'n belangrike rol ten opsigte van die implementering van verandering in die algemeen, en die kurrikulum in die besonder. Die doel van hierdie studie was daarom om hierdie rol van naderby te beskou. Dit is 'n kwalitatiewe studie uitgevoer in ses skole in die Port Elizabeth omgewing om die probleme wat skoolhoofde ervaar het tydens die implementering van K 2005 te ondersoek met die oog op die daarstelling van riglyne vir die implementering van 'n nuwe kurrikulum in die algemeen.

Die belangrikste bevindings sluit in dat dit noodsaaklik is vir die hoof om behoorlik toegerus te wees om leiding te verskaf met die implementering van so 'n nuwe kurrikulum. Hierdie toerusting verwys na kennis oor die inhoud van die nuwe kurrikulum, die vermoë om verskillende leierskapstyle aan te wend, en 'n aanvoeling vir 'n balans tussen ondersteuning en druk met betrekking tot sy/haar personeel.

Ander bevindings verwys na die belangrikheid van goed opgeleide en toegeruste fasiliteerders van werkwinkels waarin die nuwe kurrikulum bekendgestel word, en die rol wat die Onderwysdepartement moet speel in die opleiding en voorbereiding van hierdie fasiliteerders. Daar word ook klem gelê op die voortdurende ondersteuning van die skole in die implementeringsproses. Die skoolhoof moet veral met betrekking tot hierdie laasgenoemde funksie van die Departement 'n belangrike rol vervul.

Ten slotte wys die studie ook op die hoof se verantwoordelikheid om die opvoeders saam te bind om 'n gedeelde visie na te streef, sodat hulle nie hulle aandag laat afleideur te veel beleidsveranderinge van die staat nie.

ABSTRACT

The implementation of a new curriculum has become a very relevant issue in South Africa with the implementation of Curriculum 2005 (C 2005) since 1998. The school principal plays a very important role at school level in the implementation of change in general and a new curriculum in particular. The aim of this study was to have a closer look at this role. It is a qualitative study executed in six schools in the Port Elizabeth area. It investigates the problems school principals experienced with the implementation of C 2005 with the objective of identifying guidelines for the role of the principal in the implementation of a new curriculum

The most important findings include the importance of equipping the principal to provide guidance with the implementation of a new curriculum. This equipping refers to the principal's knowledge of the new curriculum, the ability to employ various leadership styles, as well as the maintenance of a certain balance between supporting and putting pressure on the staff.

Other findings refer to the importance of well-trained and prepared facilitators of workshops, as well as the role the Department of Education needs to play in the training and preparation of these facilitators. The ongoing support of schools in the implementation process also needs to be emphasized. The principal should play a key role with respect to this last role of the Department.

The study also emphasizes the principal's responsibility to bind the educators together in building a shared vision, so that their focus will remain on the curriculum implementation.

INHOUDSOPGAWE

	<i>Bladsy</i>
1. INLEIDING	1
1.2 <i>Rasionaal</i>	<i>1</i>
2. PROBLEEMSTELLING	3
3. LITERATUUR – ‘N BEPERKTE OORSIG	4
3.1 WAT IS DIE TEORETIESE RAAMWERK VAN VERANDERING IN DIE ONDERWYS?	4
3.1.1 <i>Verandering as ‘n proses</i>	<i>4</i>
3.2 WAT IS DIE UITDAGINGS IN TYE VAN VERANDERING?	6
3.2.1 <i>Weerstand teen verandering</i>	<i>6</i>
3.2.2 <i>Die behoefte vir verandering</i>	<i>7</i>
3.2.3 <i>Die duidelikheid van die verandering</i>	<i>7</i>
3.2.4 <i>Ingewikkeldheid van die verandering</i>	<i>7</i>
3.2.5 <i>Tydschedule vir die verandering</i>	<i>8</i>
3.2.6 <i>Befondsing</i>	<i>8</i>
3.2.7 <i>Ondersteuning</i>	<i>9</i>
3.2.8 <i>Mikro-politiek van ‘n verandering</i>	<i>10</i>
3.2.9 <i>Empatie met implementeerders</i>	<i>11</i>
3.2.10 <i>Tyd</i>	<i>11</i>
3.2.11 <i>Motivering</i>	<i>12</i>
3.2.12 <i>Organisasie-klimaat</i>	<i>12</i>
3.2.13 <i>Kollektiewe verhoudings</i>	<i>13</i>

3.3 WAT IS DIE BESTUURSFUNKSIE VAN DIE	14
SKOOLHOOF IN DIE IMPLEMENTERING VAN	
VERANDERING MET SPESIFIEKE VERWYSING NA	
‘N NUWE KURRIKULUM	
3.3.1 <i>Wat is bestuur?</i>	14
3.3.2 <i>Tipes leierskap</i>	14
3.3.2.1 <i>Visionêre leierskap</i>	14
3.3.2.2 <i>Transaksionele en transformatiewe leierskap</i>	15
3.3.2.3 <i>Fasiliterende leierskap</i>	16
3.3.2.4 <i>Konstruktivistiese leierskap</i>	16
3.3.2.5 <i>Samevatting</i>	17
3.3.3 <i>Gereedkry van instansie</i>	17
3.3.4 <i>Aspekte wat bestuur moet word</i>	17
3.3.4.1 <i>Gedeelde visie</i>	17
3.3.4.2 <i>Vertroue</i>	18
3.3.4.3 <i>Studie en kennis van vernuwing</i>	18
3.3.4.4 <i>Vermoëns en emosie van personeel</i>	19
3.3.4.5 <i>Motivering van personeel</i>	29
3.3.4.6 <i>Kommunikasie en verhoudings</i>	20
3.3.4.7 <i>Klimaatskepping</i>	20
3.3.4.8 <i>Bestuur van konflik</i>	21
3.3.4.9 <i>Ondersteuning en druk</i>	21
3.3.4.10 <i>Bestuur tydens institusionalisering</i>	22
3.3.4.11 <i>Gevolgtrekking</i>	22

3.3.5	<i>Samevatting</i>	22
4.	EMPIRIESE STUDIE	22
4.1	<i>Inleiding</i>	22
4.2	<i>Skole en individue betrokke by die empiriese ondersoek</i>	23
4.3	<i>Data-insameling</i>	23
4.4	<i>Data-ontleding</i>	24
4.5	<i>Die data-interpretasie-proses</i>	24
4.	DATA INTERPRETASIE EN GEVOLGTREKKINGS	24
5.1	<i>Inleiding</i>	24
5.1.2	<i>Fasiliteerders by werkwinkels</i>	25
5.1.3	<i>Ondersteuning</i>	26
5.1.4	<i>Befondsing en hulpmiddels</i>	27
5.1.5	<i>Tyd</i>	28
5.1.6	<i>Motivering</i>	29
5.1.7	<i>Visie</i>	29
5.1.8	<i>Kennis van die vernuwing</i>	30
5.1.9	<i>Tipes leierskap</i>	30
5.1.10	<i>Ondersteuning en druk</i>	31
5.1.11	<i>Samevatting</i>	31
5.	AANBEVELINGS	32
6.1	<i>Fasiliteerders by werkwinkels</i>	32
6.2	<i>Ondersteuning</i>	32
6.3	<i>Motivering</i>	32
6.4	<i>Visie</i>	32

Bladsy

<i>6.5 Kennis van die vernuwing</i>	33
-------------------------------------	----

BIBLIOGRAFIE	34
---------------------	----

ADDENDUM:	A: Vrae tydens onderhoude en kontrolelys	39
------------------	--	----

B: Vraelys

ERKENNING

Aan my vrou, Leonie, vir haar volgehoue ondersteuning en liefde deur al my jare van studie asook vir die vele opofferings wat sy gemaak het.

Dr Johann McFarlane, my studieleier: Vir u ongelooflike geduld, motivering en insig. U het my nie net in my studies gelei nie, maar my ook gehelp om weer in myself te glo!

Aan ons Hemelse Vader al die eer. U het my gehelp deur ernstige siekte en moeilike tye en as ek oor die studie terugkyk sien ek slegs een ry spore.

Die bestuursrol van die skoolhoof in die implementering van 'n nuwe kurrikulum.

1. INLEIDING

In 'n land wat radikale politieke verandering ondergaan het, is dit te wagte dat dié veranderinge ook in die voorsiening van onderwys neerslag sal vind. Die grootste enkele verandering in onderwys tot nog toe in Suid-Afrika was die aanvaarding van Kurrikulum 2005 (K 2005) as nasionale kurrikulum. Die implementering van hierdie beleid het op verskillende vlakke plaasgevind, byvoorbeeld in die grondslagfase, asook in grade 4, 5, 7 en 8, met die finale implementering in graad 6 en 9 in 2003. Kurrikulum 2005 is egter reeds vervang met die Hersiene Nasionale Kurrikulum Verklaring wat vanaf 2004 in die grondslagfase geïmplementeer is en in 2005 in die intermediêre fase geïmplementeer moet word. Die feit dat hierdie nuwe kurrikula as beleid aanvaar is, beteken nie dat dit wel effektief geïmplementeer is nie. Die finale toets van suksesvolle implementering geskied op mikro-vlak en dit is hier waar die skoolhoof as bestuurder 'n kardinale rol speel. Die ideaal is dat elke skoolhoof as inspirerende bestuurder die effektiewe implementering van die nuwe Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring, wat 'n verfyning van Kurrikulum 2005 is, in sy skool sal bestuur. Hierdie ondersoek wil bepaal in watter mate dit die geval is.

1.2 Rasionaal

Fullan (2001(a):138-139) het bevind dat die meeste Amerikaanse skoolhoofde se taak hoofsaaklik bestaan uit die oplos van daaglikse probleme en die bestuur van krisisse soos dit opduik. Daarom beweer hulle dat skoolhoofde nie die tyd, energie of begeerte het om as bestuurders van 'n vernuwing op te tree nie. Die vraag is of hierdie situasie uniek is aan Amerikaanse skole en of dit 'n universele probleem is wat ook onder Suid-Afrikaanse skoolhoofde voorkom.

Indien wel, kan dit 'n impak hê op die implementering van K2005 asook die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring? Die volgende unieke Suid-Afrikaanse faktore mag ook 'n rol speel in die implementering en bestuur van die HNKV en K2005, en meer spesifiek die bestuursrol van die skoolhoof kompliseer:

(1) *Rasionalisasie*: Nasionale beleid verplig primêre skole om 'n leerder/opvoeder verhouding van 40:1 te handhaaf. Sodanige groot klasse kan moontlik negatief inwerk op die implementering van 'n nuwe kurrikulum aangesien dit juis meer tyd en veranderde optredes en onderrigmetodes van opvoeders vereis.

(2) *Herontplooiing*: Baie skole het sleutel-onderwysers verloor en moet met 'n veel kleiner personeel klaar kom.

(3) *Finansiële ondersteuning*: Die gebrek aan finansiële ondersteuning met die aankoop van nuwe middele en literatuur kan onderrig in veral minder gegoede skole nadelig beïnvloed.

(4) *Gebrek aan voldoende opleiding*: Die Nasionale Professionele Onderwysersorganisasie van Suid-Afrika (NAPOSA) verslag (1998: 12-16) het bevind dat skoolhoofde en opvoeders nie voldoende opleiding en ondersteuning ontvang het met die oog op die implementering van Kurrikulum 2005 nie. Die nuwe beleidsdokument rakende die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring van die Departement van Onderwys (2003) wat tans aan skole versprei word, kan ook 'n nadelige uitwerking op die voortgesette implementering van K2005 in die senior fase hê. Skoolhoofde en opvoeders kan moontlik besluit om nie met implementering van K2005 in die senior fase voort te gaan voordat die HNKV nie eers duidelik uitspel watter nuwe veranderings in hierdie fase geïmplementeer moet word nie. Sodoende kan 'n moontlike tweede traumatiese verandering vanaf die ou kurrikulum na K2005 na die HNKV wat vanjaar (2004) in die grondslagfase geïmplementeer moet word, vermy word. Daar kan 'n "wag en sien" -houding ingeneem word wat betref die voortgesette implementering van K2005 asook die implementering van die nuwe Hersiene Nasionale Kurrikulum Verklaring in veral die intermediêre en senior fase.

'n Bewys dat K2005 nie by alle skole geïmplementeer is of was nie of dat die assessering daarvan nie volgens voorskrifte bestuur word nie, is die groot aantal leerders wat vanaf ander skole opdaag met rapporte waarop resultate wat in 'n eksamen behaal is, aangedui word en geen aanduiding gegee word van uitkomstes wat die leerder bereik het nie. K2005, asook die HNKV, is beide komplekse vaardigheidsbenaderings en die vraag moet ontstaan of 'n ontwikkelende land soos Suid-Afrika oor die nodige strukture en voldoende opgeleide opvoeders op mikrovlak beskik om reg te laat geskied aan 'n eerstewêreldse vernuwing. Vermeulen (2000:5) noem dat Spady tydens 'n besoek aan Suid-Afrika in 1997, erken het dat die Suid-Afrikaanse Kurrikulum 2005-projek die enigste transformasionele uitkoms

gebaseerde onderwys-model is wat tans ten volle in enige land ter wêreld geïmplementeer word. In die meeste ander gevalle is daar wyslik besluit op 'n geleidelike oorskakelingsproses vanaf tradisionele na transisionele na transformasionele uitkomsgebaseerde onderwys. Dit laat die vraag ontstaan of Suid-Afrika gereed was of in die toekoms sal wees vir so 'n radikale revolusionêre onderwysverandering soos K2005 of die HNKV. Uit die 2001 Educator Data Summary (Education Management Information System, Analytical Section) vir die Oos-Kaap, skyn die prentjie rakende die implementering van K2005 en die HNKV, asook die effektiewe bestuur van so 'n komplekse vernuwing, alles behalwe rooskleurig te wees. Die data toon dat 10,71% (463) van skoolhoofde in die Oos-Kaap slegs 'n matriek- of laer kwalifikasie besit. 'n Verdere 23,35% (1 010) van skoolhoofde het slegs matriek plus een of twee jaar opleiding. Die vraag ontstaan of alle primêre skoolhoofde oor die vermoë en vaardighede beskik om die implementering van K2005 en die HNKV, wat Vermeulen (2000:5) na verwys as die mees ekstreme vorm van 'n radikale vaardigheidsbenadering volgens Taylor se klassifikasie, te bestuur.

2. PROBLEEMSTELLING:

'n Skoolhoof speel 'n sleutelrol in die implementering van 'n nuwe kurrikulum. Die doel van hierdie studie is om die bestuursrol van die primêre skoolhoof in die implementering van verandering in die algemeen, en van 'n nuwe kurrikulum in die besonder, te ondersoek. Nadat die bestuursrol van die skoolhoof omskryf is, sal die werklike situasie in primêre skole rakende die bestuursrol van die skoolhoof in die implementering van Kurrikulum 2005 en die Hersiene Nuwe Kurrikulum Verklaring in die Port Elizabeth-streek ondersoek word. Ten einde sodanige ondersoek uit te voer, is die volgende hoofvraag en sub-probleme of vrae geïdentifiseer:

2.1. *Wat is die bestuursrol van die primêre skoolhoof in die implementering van verandering in die algemeen en 'n nuwe kurrikulum in die besonder?*

Sub-probleme

2.2. *Wat is die teoretiese raamwerk van verandering in die onderwys?*

2.3. *Wat is die uitdagings in tye van verandering?*

2.4. *Wat is die bestuursfunksies van die skoolhoof in die implementering van verandering, met spesifieke verwysing na 'n kurrikulum?*

3. LITERATUUR - 'N BEPERKTE OORSIG

3.1 WAT IS DIE TEORETIESE RAAMWERK VAN VERANDERING IN DIE ONDERWYS?

3.1.1 *Verandering as 'n proses*

Fullan (2001(a):52) noem dat “implementation is a process and not an event”, wat dui op langtermyn aksie. Implementering van ‘n vernuwing het ten doel om verandering teweeg te bring. Fullan (2001(a):69) sê: “Implementation is the process of putting into practice an idea, program, or set of activities which is new to the people attempting to bring about a change”. Fullan (1982:254) definieër implementering ook as volg: “Implementation is a process of learning and resocialization over a period of time involving people and relations among people in order to alter practice”. Leithwood (1982:254) beskou implementering as : “... a process of behavioral change, in directions suggested by the innovation, occurring in stages, over time, if obstacles to such growth are overcome”. Uit hierdie definisies is dit duidelik dat implementering ‘n proses is wat oor ‘n periode van tyd poog om verandering teweeg te bring deur middel van mense.

Taylor (1987:177) identifiseer drie mikro-implementeringsfases, naamlik:

(1) *Adopsie of mobilisering*:- die proses waardeur ‘n besluit op plaaslike en persoonlike vlak geneem word om ‘n verandering te aanvaar. Dit sluit in die bekendstelling van die verandering, bewusmaking van die behoefte om die verandering te implementeer, asook die beplanning van al die aktiwiteite wat nodig is om die verandering aanvaarbaar te maak en in gebruik te neem. Berman (1978: 177) noem ook die belangrikheid van beplanning tydens hierdie fase, veral met betrekking tot bronne, personeel en prosedures. Volgens Berman is wye deelname en persoonlike ondersteuning die essensie van hierdie fase.

(2) *Gebruikersimplementering*:- die fases waarin die onderwyser die verandering daadwerklik in die klaskamer uitvoer. Onderwysers implementeer verandering in fases en op verskillende vlakke van betrokkenheid, terwyl hulle terselfdertyd verskillende vlakke van besorgdheid ervaar (Berman, 1978:178; Hall in Carter en O'Neill, 1993: 108-118; Mulford in Hargreaves et al, 1998: 621-622).

(a) *Vlakke van betrokkenheid van opvoeders*

1. Nie-implementering: Die vernuwing word ignoreer en geen implementering vind plaas nie.
2. Oriëntering: Denke begin verander en materiaal oor die vernuwing word gelees en die vernuwing word ondersoek.
3. Meganiese of tegniese vlak: Implementering vind plaas met min selfvertroue en daar word voortdurend gesteun op die beskikbare bronmateriaal en onderwysersgidse. Kennis is beperk tot wat in boeke gelees is.
4. Roetine-vlak: Die vernuwing het deel geword van die alledaagse gebruik, sonder veel nadenke oor hoe dit verbeter kan word.
5. Verfyningsvlak: Die vernuwing word ondersoek en indien nodig word aanpassings gemaak in belang van die leerders.

(b) *Vlakke van besorgdheid van opvoeders*

Die vlakke van besorgdheid het te doen met die individu se persepsies, gevoel en motivering ten opsigte van die vernuwing, vanaf die vroegste stadium wanneer hy vir die eerste keer van die verandering bewus word (“hoe raak die vernuwing my”), tot by die finale stadium waar die klem van die besorgdheid skuif na die impak van die vernuwing op die leerders en eiebelang op die agtergrond skuif. Hierdie fases van “groei” word soos volg onderskei:

1. Bewuswording: Die vernuwing word nie implementeer nie, maar die onderwyser is bewus van die verandering.
2. Inligting: Die inligting word verwerk terwyl daar slegs gefokus word op die impak van die vernuwing op die onderwyser self. ‘n Groot mate van bekommernis met weinige implementering.
3. Persoonlik: Die onderwyser is bekommerd oor sy/haar persoonlike bevoegdheid om die vernuwing te implementeer en oor die uitdagings wat die vernuwing inhou.
4. Bestuur: Soos implementering toeneem is daar ‘n afname in persoonlike besorgdheid en ‘n toename in besorgdheid oor bestuurstake soos beplanning en roosters.
5. Konsekwensies: Met verloop van tyd word die impak van die vernuwing op die leerders die fokuspunt.

6. Samewerking: Die vernuwing word bespreek met ander personeel en daar word saam beplan en aanbevelings gemaak oor moontlike verbeterings.
7. Hersiening: Die vernuwing word evalueer en indien nodig word daar aanpassings gemaak.

(3) *Institusionalisering*:- die proses wat tot die stabilisering van 'n verandering lei, dit wil sê dit word blywend in die roetine van die organisasie opgeneem. Berman (1978:178) verwys na die “pad” wat 'n vernuwing geloop het asook al die besluite wat geneem is om die verandering deel te maak van daaglikse prosedures. Die vernuwing word dus nie meer as nuut ervaar nie en word deel van die skoolpraktyk. Fullan (2001(a):115-136) wys daarop dat geslaagde implementering nie noodwendig lei tot institusionalisering nie weens die groot hoeveelheid kragte wat daarteen werk soos bv. gebrek aan voortgesette belangstelling, fondse, personeelopleiding op deurlopende basis, ondersteuning en personeelverwisseling. Miles, Ekholm en Vandenberghe (1987:14-16) noem die volgende faktore wat moontlik weerstand kan bied tot die institusionalisering van 'n vernuwing, nl. die uniekheid en tradisie van 'n skool, die politieke dimensie, kulturele dimensie en sosiale dimensie. Miles, et al. (1987) noem ook 'n paar veranderlike faktore wat weerstand kan veroorsaak, nl. “time, content, depth, scope and spread”, asook die oorsprong van die vernuwing.

3.2 WAT IS DIE UITDAGINGS IN TYE VAN VERANDERING?

3.2.1 Weerstand teen verandering

Beleidsdokumente is nie noodwendig sinoniem met implementering van beleid op mikro-vlak nie. Implementering behels die praktiese gedeelte waar die vernuwing in die klassituasie “gedoen” moet word deur mense (opvoeders).

Daar is egter heelwat faktore wat kan lei tot weerstand teen die verandering en verhoed dat implementering wel plaasvind. Voorbeelde hiervan volgens Leithwood (1982: 254-263) en Taylor (1987: 72-73) is die volgende:

- Vrees om beheer te verloor en vrees vir die verandering self.
- Praktiese probleme met die beplanning van materiaal, beskikbaarheid van hulpmiddels, werksverdeling van personeel en nuwe onderwysmetodes.
- Rol en houdingsverandering wat die vernuwing vereis.

Tydens die gebruikersimplementeringsfase kom onderwysers dikwels agter dat hulle nie die vernuwing genoegsaam verstaan nie of dat hulle verward of onbevoeg voel. Dit kan verdere weerstand veroorsaak.

3.2.2 *Die behoefte vir verandering*

Volgens Fullan (2001(a):75-76) is dit baie belangrik dat daar 'n behoefte moet wees vir vernuwing, duidelikheid oor watter behoeftes aangespreek word deur die verandering, en waarom die verandering 'n prioriteit is. Allen en Glickman in Hargreaves et. al. (1998:511) meld dat indien onderwysers nie die behoefte vir die vernuwing insien of verstaan nie, hulle self teorieë begin vorm oor waarom die vernuwing implementeer moet word. Hierdie teorieë word op 'n informele wyse gekommunikeer onder personeel en weens die verskillende interpretasies daarvan, kan dit tot weerstand lei. Beleidsdokumente wat toeganklik moet wees vir alle rolspelers asook werksessies vir alle opvoeders sal dus die redes vir die vernuwing duidelik moet uitspel om weerstand te verhoed.

3.2.3 *Die duidelikheid van die verandering*

Volgens Fullan (2001:76-77) en Dalziel en Schoonover (1988:51) moet daar *duidelikheid* wees oor die vernuwing en moet opvoeders presies weet wat daar van hulle verwag word en watter onderrigmetodes sal moet verander en watter strategieë in plek sal moet wees. Duidelike en voldoende inligting is dus absoluut noodsaaklik. Hall in Carter en O'Neill (1993:109) noem verder dat daar gespesialiseerde vorme van verspreiding van inligting rakende die vernuwing moet wees asook 'n besliste implementeringsondersteuning strategie. Daar moet genoegsame opleiding en eksterne asook interne ondersteuning aan personeel gegee word sodat hulle duidelikheid oor die verandering het, anders sal implementering nie effektief geskied nie en kan weerstand ervaar word.

3.2.4 *Ingewikkeldheid van die verandering*

Fullan (2001(a):78) noem dat die *ingewikkeldheid* van die verandering 'n groot rol speel, aangesien dit verwys na die mate van persoonlike verandering wat verwag word van die individue wat verantwoordelik is vir die implementering daarvan. Hy sê dat die ingewikkeldheid van die vernuwing beslis probleme inhou vir implementering, maar dat daar ook meer sukses kan wees met 'n meer ingewikkelde verandering

aangesien soveel meer aangedurf word. Hy noem ook dat daar bewyse is dat hoe meer persoonlike eise deur die verandering gestel word aan al die rolspelers en hoe wyer en groter die verandering is, hoe beter die kans op implementering. Hy maan egter in dieselfde asem dat dit stelselmatig geïmplementeer moet word en met volgehoue ondersteuning.

3.2.5 Tydschedule vir die verandering

‘n Verdere faktor volgens beide Fullan (2001(a):78-79) en Dalziel en Schoonover (1988:51) is die kwaliteit van die program en hoe prakties en uitvoerbaar dit is. Wanneer adopsie belangriker word as implementering weens politieke druk, word besluite soms geneem sonder die nodige opvolg of voorbereidingstyd wat nodig is om hulpbronne in plek te kry. Die gevolg hiervan is dat die tydschedule nie genoeg tyd gun om aandag te skenk aan sake rakende die kwaliteit van die vernuwing nie. Fullan noem dat die beskikbaarheid van materiaal en hulpmiddels asook die tydschedules vir implementering van kardinale belang is. Daar moet genoeg tyd gegun word vir opvoeders om die vernuwing deur te werk en te internaliseer. Die verenigbaarheid van die vernuwing met die opvoeders word bepaal deur die bestaande kultuur van die organisasie, nuwe werkslading en die nuwe vaardighede wat van opvoeders verlang word.

3.2.6 Befondsing

Mc Laughlin in (Hargreaves et al. 1998) het na afloop van die “Rand Change Agent”-studie wat onder andere bepaal het hoe implementeerders staatsfondse aanwend, tot die gevolgtrekking gekom dat nasionale befondsing uiters belangrik is vir suksesvolle implementering van ‘n verandering.

Fullan (1991:125) noem dat gebrek aan apparaat en leerderondersteunersmateriaal, asook swak werksomstandighede en minimale begrotings, geweldig stresvol is vir onderwysers in die uitvoering van hul dagtaak. Dit was dus onrusbarend om in die Herald van 13 Julie 2004 te lees dat die Departement van Onderwys reeds teen Maart 2004 ‘n oortrokke bankbalans van R602-miljoen gehad het. In dieselfde berig skryf die Onderwysdepartement se verteenwoordiger, Gay Khaile, die oorspandering toe aan die desentralisasie van finansies na die onderskeie provinsiale departemente. Khaile maak die volgende stellings: “... service delivery – which includes books, buildings and other resources will definitely be affected. The department’s plan of

action to address the crisis included eliminating non essential items and cutting the budget in low priority areas.” Sy sê ook dat met betrekking tot die dienslewering aan skole, slegs die mees basiese benodigdhede voorsien sal word. Die opvoeders van die een-en-twintigste eeu gebruik hoofsaaklik moderne tegnologie om verandering teweeg te bring. In die Eastern Province Herald van 7 Julie 2004 verklaar NAPOSA dat volgens navorsing wat deur die unie gedoen is, slegs 20% van die skole in die Oos-Kaap oor rekenaars en elektrisiteit beskik wat die gebruik van moderne tegnologie uitskakel en derhalwe die implementering van ‘n vernuwing by hierdie skole beslis kan bemoeilik.

3.2.7 Ondersteuning

Fullan (1991:198) noem die volgende: “Adopted changes will not go anywhere on any scale unless central staff provide specific implementation pressure and support.” Hy noem verder dat in suksesvolle distrikte in Brits Columbia die amptenare die skoolhoofde voorsien van spesifieke data rakend werksverwagtinge en dit dan met hulle bespreek en op ‘n gereelde basis monitor. Verder sorg hierdie amptenare dat daar duidelike doelwitte en verwagtings by elke skool is en monitor hulle professionele ontwikkeling by skole om te verseker dat daar ooreenstemming is. Fullan (2001(a):188-192) noem verder dat dit die taak van die konsultante (ontwikkelingsbeamptes) is om toe te sien dat daar werkwinkels aangebied word waar inligting aan opvoeders voorsien word, maar ook om te verseker dat daar ondersteuning vir hierdie inligting se gebruik in die skole is.

Die enigste manier waarop hierdie ondersteuning moontlik is, is vir die konsultant om fisies die skole te besoek. Fullan (2001(b)) noem in sy referaat dat die geheim van volgehoue implementering van ‘n vernuwing lê by die eksterne ondersteuning vanaf distrikskantore. Navorsing het bewys dat in skole waar vernuwing suksesvol implementeer word, daar voortdurende ondersteuning is vanaf distrikskantore in die vorm van hulpbronne soos geld, tyd en personeel. Hy kom egter tot die gevolgtrekking na aanleiding van gevallestudies in Amerika en Engeland, dat owerhede ‘n groot verskil kan maak in skole deur ‘n strategie te gebruik van aanspreeklikheid en kapasiteitsbou oor ‘n tydperk. Met kapasiteitsbou verwys hy na “beleggings” in nuwe rolle, nuwe materiaal en nuwe geleenthede vir professionele ontwikkeling.

Mc Laughlin in (Hargreaves, et al. 1998) bevind dat die motivering van opvoeders om 'n vernuwing te wil implementeer baie belangrik is, maar bykans onmoontlik is indien daar nie ondersteuningstelsels in die skool is nie en skole nie leerorganisasies word waar kollegas saam kan gesels en beplan nie. Daar moet gedurende interaksie wees tussen opvoeders waartydens hulle hulle ervarings rakend die vernuwing kan deel en onderling tegniese hulp en ondersteuning kan gee. Volgens Hargreaves en Fullan (1998: 116-119) is enige vernuwing 'n emosionele uitdaging vir opvoeders. Om alleen te worstel met 'n probleem kan destruktief wees en daarom is dit belangrik dat daar groepsondersteuning sal wees wat as “emosionele veiligheidsnet” vir mekaar sal dien tydens moeilike tye. Morrison (1998:136) sluit hierby aan deur te sê dat daar altyd tydens 'n verandering sekere dinge gewen word, maar dat daar ook ongelukkig sekere dinge verloor word. Vernuwing lei tot stres by opvoeders, wat goed is, maar indien daar te veel stres voorkom weens die toenemende verwagtings wat die vernuwing bring, lei dit tot selfevaluering ("ek is nie bevoeg nie") wat die selfbeeld verder afkraak. Morrison (1998:15-17) sê verder dat vernuwing mense raak en daarom is dit belangrik dat bestuur probleme identifiseer en die kommer wat opvoeders het, aanspreek. Morrison sê: “Change changes people but people change change!” Hargreaves en Fullan (1998: 116-119) sê dat om 'n skool net te herstruktureer, het weinig invloed op die verbetering van die leer- en onderrigproses. Werklike verskil word eers ervaar wanneer daar herkulturering plaasvind, m.a.w. verandering in norme, waardes en verhoudings wat gebou is op vertroue en ondersteuning.

3.2.8 Mikro-politiek van 'n onderwysverandering

Verskeie faktore binne die skool kan 'n impak hê op die effektiewe implementering van 'n vernuwing. Die status van die onderwysers kan 'n belangrike faktor wees. Vir senior onderwysers mag die verandering moeiliker wees weens die feit dat hoe ouer mens raak, hoe moeiliker raak dit om te verander, maar hulle mag die verandering ook ervaar as 'n aantyging dat vorige werk onbevredigend was, wat weer tot weerstand kan lei (Dean, 1999: 109-110). Ouer opvoeders het gewoonlik die steun van die jonger personeel weens hul ervaring, maar indien hulle nie te vinde is vir verandering nie, kan dit negatief inwerk op jong en onervare opvoeders. Blasé, in Hargreaves et al. (1998:551) sê dat skoolhoofde se pogings om besluite te beheer asook om hul mag

te behou deur bv. intimidasie, uitsluiting, voortrekkery en deur inligting te weerhou, 'n groot impak kan hê op die mikro-politiek binne 'n instansie.

'n Verdere faktor wat deesdae 'n al hoe belangriker rol in skole speel, is die mag van vakbonde. Verskillende vakbonde binne 'n skool kan lei tot verdeeldheid onder personeel. 'n Vakbond se houding teenoor 'n vernuwing sal dus 'n effek hê op sy lede en op die implementering van die vernuwing.

Dean (1999:109) sê dat verandering ook konflik tussen personeel mag veroorsaak weens die feit dat sommige onderwysers ten gunste van die verandering mag wees, terwyl ander dit onaanvaarbaar vind. 'n Verdere faktor kan die aspirasies en ambisies van opvoeders wees wat tot 'n stryd tussen kollegas kan lei en self faksies tot gevolg kan hê. Verandering mag 'n invloed hê op bevorderingsgeleenthede en die werklading van die personeel. Hierdie faktore kan tot sterk emosionele reaksies aanleiding gee, en dit kan groot uitdagings bied aan die persone wat die veranderingsproses moet bestuur en daarvoor verantwoording moet doen. .

3.2.9 Empatie met implementeerders

Dit is belangrik volgens Hargreaves en Fullan (1998: 116 – 119), Strebel (1996) in Morrison (1998: 129), asook Poole (1998:13) dat leiers in skole die nodige empatie moet hê vir die opvoeders. Om dit te bekom, is dit noodsaaklik dat leiers asook ander opvoeders in die klasse van mede-kollegas in ander grade gaan staan om werklik begrip en empatie vir hulle probleme te kry, sodat ondersteuning tussen kollegas versterk kan word (hulle moet dus in die skoene gaan leef van mede-kollegas!). Daar moet dus tyd gevind word vir klasbesoek deur kollegas en leiers sodat hierdie kollegiale ondersteuning kan ontwikkel. Leiers moet saam met opvoeders strategieë ontwikkel om vrese vir die vernuwing te bekamp en om kollegiale verhoudings te ontwikkel wat op vertroue en empatie gebou is.

3.2.10 Tyd

Cambell en Neill in Dean (1999: 57) het 'n studie gemaak van hoe laerskool onderwysers in die VSA hulle tyd spandeer en het die volgende bevind: onderwysers spandeer gemiddeld 9.6 uur per dag en 6 uur per naweek aan onderwys en onderwys-verwante sake. Werklike onderrig beslaan net 35% van hierdie tyd. 'n Normale werkweek bestaan gewoonlik uit 40 uur en dit is dus duidelik uit die gegewens dat onderwysers meer ure per week werk as die meeste persone in die privaatsektor.

Indien die vernuwing dus nog meer tyd gaan verlang, sal daar beslis weerstand van die opvoeders ervaar word. In dié verband is die berig in die Eastern Province Herald van 7 Julie 2004 “Burn-out threat saps teachers’ morale” dus kommerwekkend. Die unies beweer in dieselfde artikel in die Eastern Province Herald dat die lae moraal en uitbranding van onderwysers toegeskryf moet word aan uitkomsgebaseerde, onderwys asook die toenemende vereistes wat die Departement stel met betrekking tot deurlopende assessering.

3.2.11 Motivering

Morrison (1998:122-123) sê dat wanneer daar met verandering gewerk word, daar nie net gefokus moet word op die inhoud van die verandering en die organisasie nie, maar veral op die persoonlike dimensie van die verandering. Hy sê verder dat mense gemotiveer moet word om te verander, die vernuwing in die oë te staar en die verandering in ewewig te verwerk. Indien motivering ontbreek, sal daar beslis weerstand ontstaan. Rossow en Warner (2000:22) gebruik Herzberg se motiveringsteorie wanneer hulle sê dat opvoeders hoofsaaklik gemotiveer word deur wat hulle bereik en die erkenning wat hulle daarvoor ontvang, asook deur die verantwoordelikheid wat aan hulle toegeken word. Rossow en Warner sê verder dat opvoeders gedemotiveer word deur hoofsaaklik swak verhoudings met kollegas en ‘n departement wat onbevoeg en onregverdig optree. Dit is dus onrusbarend, veral in die lig van genoemde, dat die media (Herald, 7 Julie 2004) berig dat navorsing deur NAPOSA ‘n jaar gelede bewys het dat een uit elke vier onderwysers ‘n lae moraal het. Hulle skryf die lae moraal toe aan opvoeders se werklading, gebrek aan voldoende opleiding, gebrek aan hulpbronne, probleme met die departement van onderwys asook gebrek aan motivering van leerders. Die lae moraal van opvoeders sal die taak van skoolhoofde om hulle personeel te motiveer beslis bemoeilik, en kan tot weerstand lei.

3.2.12 Organisasie-klimaat .

Halpin, in Morrison, (1998:168-170) sê dat die klimaat in ‘n instansie bepaal hoe vatbaar die instansie vir verandering is. Hy noem dat indien die klimaat in ‘n instansie nie vatbaar is vir vernuwing nie, die kanse dat dit wel sal slaag, maar skraal is. Hy identifiseer ses verskillende tipes klimaat wat in instansies gevind word en wat varieer van uiters vatbaar vir vernuwing tot bykans geslote vir vernuwing. ‘n Oop

klimaat is die mees vatbare vir vernuwing en word gekenmerk deur gemotiveerde opvoeders met 'n hoë moraal, goeie samewerking en respek vir mekaar asook hoë werksbevrediging. Die twee tipes klimaat wat die minste vatbaar is vir verandering is die *paternalistiese klimaat* en die *geslote klimaat*. Hierdie twee tipes klimaat word beide gekenmerk deur leiers wat weens hulle eie gebrekkige vertroue, gedurig inneng met opvoeders se take en pligte. Swak leiding deur leiers lei verder tot lae moraal asook 'n apatiese houding onder opvoeders.

3.2.13 *Kollektiewe verhoudings.*

Poole (1998:17-19) praat van verhoudings in onderwys en verwys dan in besonder na verhoudings tussen die verskillende rolspelers in onderwys soos bv. tussen opvoeders en bestuur asook opvoeders en departementele amptenare en skoolleiers. Hierdie verhoudings tussen die verskillende groepe word kollektiewe verhoudings genoem. Poole sê dat sommige kollektiewe verhoudings wat oor dekades ontwikkel het, moontlik sal moet verander aangesien dit vernuwing mag kniehalter. Sy noem dat in die verlede onderwysers absoluut onderdanig moes wees aan amptenare en bevele slaafs moes uitvoer sonder om dit te bevraagteken. Hierdie slaafse navolging is nie deel van moderne onderwys nie. Daar is verder 'n besliste skeiding tussen onderwysers en bestuur wat tot gevolg het dat onderwysers maklik sê: “dit is nie my taak nie”, met die gevolg dat verandering en verbetering bykans uitsluitlik die taak van die bestuur word. Fullan (1991:203) haal Sirotnik aan in sy beklemtoning van die skool as middelpunt van verandering wanneer hy sê: “To say that something is at the center implies a good deal around it”. Hierdie “around” die middelpunt, bestaan uit wat Poole die kollektiewe verhoudings noem. Fullan (2001(a):194-195) sê verder dat daar 'n werksverhouding moet wees tussen amptenare, skoolhoofde en al die ander rolspelers wat betrokke is by die vernuwing, aangesien dit 'n spanpoging is. Poole noem ook die belangrikheid dat opvoeders en bestuur mekaar moet aanvul en nie mekaar as teenstanders moet sien nie. Die samewerking van opvoeders met bestuur word verkry deur hulle te vertrou en te waardeer asook deur hulle te betrek by beleidmaking sodat hulle verantwoordelikheid kan deel. Indien hierdie kollektiewe verhoudings nie in stand gehou en gebou word nie, sal weerstand teen veranderings ervaar word.

3.3 WAT IS DIE BESTUURSFUNKSIE VAN DIE SKOOLHOOF IN DIE IMPLEMENTERING VAN VERANDERING MET SPESIFIEKE VERWYSING NA 'N NUWE KURRIKULUM?

3.3.1 Wat is bestuur?

Volgens Walters (1991:4) kan bestuur gesien word as die proses waardeur 'n skoolhoof gebruik maak van menslike en ander hulpbronne om te probeer verseker dat 'n vernuwing effektief geïmplementeer word. Die bestuursproses is 'n deurlopende siklus wat bestaan uit: beplanning, organisasie, kontrole en kommunikasie. Die bestuur van hierdie vier funksies asook die bestuurstyl en tipe leierskap wat die skoolhoof beoefen, sal bepaal hoe effektief 'n vernuwing geïmplementeer word.

3.3.2 Tipes leierskap

Lambert, Slack, Walker, Zimmerman, Cooper en Lambert (1995:30) haal vir William Foster aan wat sê: "Leadership is the reciprocal processes among leaders and followers working toward a common purpose". Dit impliseer 'n twee-rigting kommunikasieproses wat beide kante op hoogte hou van wat aan die gang is, ook in tye van verandering. Steyn (2003) sê dat leierskap gaan oor die bemagtiging van mense asook gedeelde verantwoordelikheid. Die skoolhoof as leier staan sentraal tydens 'n onderwys-verandering en daar word van hom verwag om oor sekere leiereienskappe te beskik, maar hy verkeer terselfdertyd onder geweldige druk van ouers om stabiliteit te handhaaf en onder druk van onderwysowerhede om 'n verandering te fasiliteer (Fullan, 2001(a):138-141).

Skoolhoofde sal dus van meer as een leierskaptipe gebruik moet maak om stabiliteit te handhaaf, verhoudings te bevorder en terselfdertyd te verseker dat effektiewe implementering van die vernuwing plaasvind. Hoe meer leierskaptipes die leier bemeester en gebruik, hoe beter sal die klimaat in die skool wees (Fullan, 2001(a):149)

3.3.2.1 Visionêre leierskap

Die skoolhoof as *visionêre leier* is verantwoordelik vir die bemagtiging van sy personeel. Bemagtiging in die breedste sin kan enige aktiwiteit insluit wat die

professionele status van die onderwyser bevorder (Franken, 1994: 119-121). Bemagtiging beteken dat opvoeders outonoom sal optree terwyl hulle met hulle kollegas saamwerk om skooldoelstellings te bereik. Visionêre leiers sien bemagtiging nie as 'n bedreiging vir hul leierskap nie, maar eerder as 'n manier om gedeelde visie en waardes na te streef. Lawrence & Rossow (2000:11) beskryf visionêre leiers as persone wat die kollektiewe visie van die hele skoolgemeenskap fasiliteer terwyl hulle terselfdertyd 'n leerkultuur skep.

3.3.2.2 *Transaksionele en transformatiewe leierskap*

Carl & Franken (Die Unie: Februarie 1996) sê skoolhoofde kan verskillende vorme van leierskap gebruik waarvan *transaksionele* en *transformatiewe leierskap* maar twee is, om te verseker dat effektiewe implementering van 'n vernuwing by hulle skool plaasvind. Tydens transaksionele leierskap onderhandel die skoolhoof met die personeel oor behoeftes, en koördineer en bepaal sekere doelwitte en strategieë ten einde effektiwiteit ten opsigte van onderrig en leer te verseker.

Van den Berg, Slegers, Geijssels en Vandenberghe (2000:337) sê dat transaksionele leiers gekenmerk word deur hulle fokus op basiese behoeftes en die gebruik van belonings om opvoeders te motiveer. Transaksionele leierskap vereis dat die skoolhoof en opvoeder beide ooreenkom oor die uitvoering van take en dat die onderwyser dan beloon word vir die effektiewe uitvoering daarvan. Tydens hierdie onderhandelingsproses kan die proses van gedeelde waardes gevestig word.

Carl en Franken (Die Unie, Februarie 1996) verwys na Walker en sê dat transformatiewe leierskap gebaseer is op die skoolhoof se begeerte om algehele deelname en betrokkenheid van die personeel te verkry ten opsigte van die vernuwing. Van den Berg, et al. (2000: 337) sê dat hierdie tipe leiers meer pro-aktief is en veranderings en probleme antisipeer en poog om die personeel opnuut tot die visie en doelstellings van die skool te verbind. Visie speel 'n belangrike rol by hierdie leiers en hulle motiveer en inspireer ander met hul visie en terselfdertyd stimuleer hulle opvoeders om kundigheid te deel. Hierdie leierstyl vereis 'n duidelike visie en 'n gemeenskaplike skoolkultuur. Carl en Franken, (Die Unie: Februarie 1996) sê dat transformatiewe leierskap gekenmerk word deur drie fases. By nadere ondersoek blyk dit dat hierdie drie fases baie nou saamval met die drie mikro-implementeringsfases wat Taylor (1987:177) gebruik naamlik adopsie, gebruikersimplementering en institusionalisering. Carl en Franken praat van die

eerste fase as die ondersteuningsfase (building) waar bemagtiging sterk op die voorgrond is en die leier effens op die agtergrond terwyl Taylor van adopsie praat. Die gebruikersimplementeringsfase wat Taylor gebruik, noem Carl en Franken die inspireringsfase (bonding) waar daar helderheid oor die vernuwing ontstaan en daar 'n roetine-take uitgestyg word. Derdens praat Carl en Franken van 'n roetinefase (banking) waartydens institusionalisering van die vernuwing plaasvind terwyl Taylor dit 'n institusionaliseringsfase noem.

3.3.2.3 *Fasiliterende leierskap*

Blasé (1998:550) noem die belangrikheid van 'n ander tipe leierskap nl. “*Facilitative leadership*”. Hierdie tipe leierskap is gebaseer op vertroue in opvoeders, ondersteuning, deelnemende aksie en bestuur asook die aanmoediging van ouerbetrokkenheid. Nelson (1999: 59) reken dat implementering meer suksesvol is in skole waar die skoolhoof wegbeweeg het van 'n outokratiese “bo-na-onder” bestuurstyl na 'n fasiliterende bestuurstyl. Laasgenoemde is deelnemende bestuur waar alle rolspelers eienaarskap en mede-verantwoordelikheid ervaar en die besluite nie slegs deur die skoolhoof geneem word nie. Dit beteken egter dat die skoolhoof volkome vertroue in sy personeel sal moet hê.

3.3.2.4 *Konstruktivistiese leierskap*

Lambert, et al. (1995:34) haal vir Kegan aan deur te sê konstruktivistiese leierskap behels “...reciprocal processes that enable participants in an educational community to construct meanings that lead toward a common purpose of schooling” (Lambert, et al. 1995:34). Hierdie tipe leierskap wat op enige vlak en deur enige persoon wat die geleentheid raaksien en aangryp, beoefen kan word, verg dat die persoon empatie moet hê, kan wegbeweeg van die eie-ek en kan fokus op die gedagtes, gevoel en respons van ander persone (Lambert, et al. 1995: 34-36). Die basis van hierdie tipe leierskap is gebou op verhoudings en die interaksie tussen alle rolspelers in die verhoudings. Dit is 'n paradigma-skuif weg van die bekende gefragmenteerde bestuurstyl van komitees, leierspanne, kurrikulum fasiliteerders ens. (waar daar weinig interaksie is) na 'n integrasie van al hierdie groepe deur die skep van interaktiewe verhoudings. Steyn (2003) voel dat daar wegbeweeg moet word van die ou tradisionele skoolmodel, soos gebruik voor 1994, wat gekenmerk was deur 'n

outoritêre en hiërargiese bo-na-onder styl, na 'n nuwe styl van deelnemende bestuur waaraan alle rolspelers deel het.

3.3.2.5 Samevatting

Dit is dus duidelik dat die leierskapstyl van die skoolhoof 'n baie belangrike funksie van die skoolhoof is tydens verandering. Die skoolhoof moet bewus wees van verskillende tipes leierskap en ook sensitief wees om te weet wanneer watter tipe leierskap die mees effektiewe vorm sal wees om die implementering van verandering aan te moedig.

3.3.3 Gereedkry van instansie

Dit is die taak van die skoolhoof om sy skool gereed te kry en deur 'n vernuwing te lei. Hierdie bestuurstaak van die skoolhoof kan in drie fases verdeel word nl. adopsie, gebruikersimplementering en institusioneelsing volgens Taylor (1987:176-181) of “building, bonding en banking” soos gebruik deur Carl en Franken (Die Unie Februarie 1996). Tydens hierdie gereedmakingsproses vir 'n vernuwing, is dit belangrik dat die skoolhoof bewus sal wees van wat in plek behoort te wees asook van moontlike uitdagings wat kan lei tot weerstand en dat hy strategieë in plek sal hê om dit te bestuur (Morrison, 1998:126-132).

3.3.4 Aspekte wat bestuur moet word.

3.3.4.1 Gedeelde visie

Fullan, in Hargreaves et al. (1998:152) stel 'n gedeelde visie soos volg: “...it is not something that someone happens to have; it is a much more fluid process and does not have to be – indeed it must not be – confined to a privileged few”. Fullan gaan verder deur te sê dat die implementering van enige vernuwing, oppervlakkig sal wees indien al die implementeerders nie dieselfde visie deel van wat die skool uiteindelik wil bereik met die vernuwing nie. Allen en Glickman (1998:516) noem dat 'n gedeelde visie 'n deurlopende proses is wat gevorm word soos wat die implementeerders in dialoog met mekaar verkeer oor sake rakende die vernuwing. Hord (1993:94) sê dat hierdie deurlopende gedeelde visie baie belangrik is, want soos wat die individu bydraes maak, beleef hy die gevoel van eienaarskap en 'n verdere gevoel van betrokkenheid ontwikkel. Hord noem verder dat 'n gedeelde visie lei tot

helderheid oor die vernuwing. Dit beperk frustrasie aangesien die visie deur al die rolspelers bepaal word en gevolglik oefen kollegas druk op mekaar uit om die visie te bereik.

3.3.4.2. *Vertroue*

Allen en Glickman (1998:513) gebruik die volgende gepaste uitdrukking oor vertroue: “Trust is the grease that keeps the machinery of shared governance and action research running.” Ongelukkig is die eerste reaksie van onderwysers om skoolhoofde se agenda rakende ‘n vernuwing te wantrou, omdat hulle bekommerd is dat verandering op hulle afgedwing sal word en dat hulle weinig insette sal mag lewer in besluitneming. Skoolhoofde, aan die ander kant, is bekommerd dat onderwysers nie die “groot prentjie” sien nie en moontlik verkeerde besluite mag neem wat nie in belang van die skool is nie (Allen en Glickman, 1998:513). Voordat hierdie vertroue tussen bestuur en onderwysers, wat oor ‘n tydperk ontwikkel, nie in plek is nie, word skole geweldig beperk in hul vermoë om vernuwend te wees. Blasé (1998:550) verwys na Blasé en Blasé wat noem dat skoolhoofde gebruik behoort te maak van ‘n fasiliterende leierskapsbenadering asook deelnemende bestuur indien hulle die vertrouensverhouding met hul personeel wil versterk. Dit beteken dat skoolhoofde hulle personeel in so ‘n mate moet vertrou dat hulle die geleentheid gebied word om kanse te waag en te eksperimenteer en dat enige mislukkings beskou sal word as deel van ‘n leerkurwe.

3.3.4.3. *Studie en kennis van vernuwing*

Hargreaves & Fullan (1998:115) verwys na die belangrikheid van die feit dat skoolhoofde nie amptelike departementele inligting of vernuwings probeer diskrediteer en veto nie, maar dat hulle eerder alle moontlike inligting oor die vernuwing probeer versamel en gesprek oor die vernuwing aanmoedig. Vir doeltreffende implementering om plaas te vind moet skoolhoofde aktief betrokke wees by ‘n verandering en nie slegs eenmalig die verandering bekendstel aan die opvoeders en dit dan in hulle hande laat nie (Fullan, 1991:158). Vir skoolhoofde om dus aktief betrokke te wees by die vernuwing moet hulle ‘n studie maak van alle moontlike inligting rakende die onderwysvernuwing en ook ‘n positiewe klimaat skep waarbinne personeel veilig sal voel om aan die vernuwing te werk en daarmee te eksperimenteer. Howes en Quinn (1978:73) asook Taylor (1987: 176-181) sê dat dit

belangrik is dat skoolhoofde inligtingsvergaderings en besprekingsessies sal reël en lei om duidelikheid te gee oor die vernuwing en oor die eise wat aan onderwysers gestel sal word met betrekking tot nuwe kennis, waardes, tyd, vaardighede en onderwysmetodes. Tydens hierdie fase moet die voordele wat die vernuwing inhou, asook die feit dat dit ondersteun sal word, duidelik deurgegee word. Dit is verder die taak van skoolhoofde om leiding te neem om bronmateriaal te versamel oor die vernuwing en aan opvoeders beskikbaar te stel. Dit is dus duidelik dat skoolhoofde self 'n baie duidelike prentjie moet hê van wat die vernuwing behels sodat hulle hulle kennis met die opvoeders kan deel.

3.3.4.4. Vermoëns en emosie van personeel

Morrison (1998:15) sê dat 'n vernuwing of verandering mense aanraak aangesien mense moet toesien dat die verandering gebeur en soms is dit nodig dat die mense eers moet verander voordat verandering kan plaasvind. Fullan (1991:167) sê dat die beginpunt van verandering nie in die inhoud van die verandering gesluit lê nie, maar in die verandering wat eers in die individu self moet plaasvind. Verandering gaan dus nie slegs oor die inhoud van die vernuwing nie, maar eerder oor die reaksie van die mense op die vernuwing aangesien elke individu anders reageer. Nicholls (1983: 52) stel voor dat indien skoolhoofde die suksesvolle implementering van 'n vernuwing wil verseker, hulle in gedagte moet hou dat nie alle opvoeders noodwendig oor die vermoë sal beskik om die verandering te implementeer nie en dit kan weerstand asook 'n gevoel van onsekerheid veroorsaak. Morrison (1998:136-139) sluit daarby aan deur te sê dat indien die verandering eise stel wat bo die vermoë van die implementeerder is, dit kan lei tot stres en 'n onnodige afkraking van die selfbeeld van die persoon weens die gevoel wat ontwikkel dat hy/sy nie die werk kan doen nie. Dit is dus belangrik vir die skoolhoof om sy personeel se insig oor die vernuwing, asook hulle emosies, deeglik in ag te neem en toe te sien dat daar informele beradingstrukture in sy skool aanwesig is. Informele berading in die werkplek geskied deur aktief te luister na personeel, deur empatie te bewys, ondersteuning te verleen, en te sorg dat daar duidelikheid is oor die vernuwing, sodat die opvoeders die vernuwing verstaan en 'n gevoel van sekerheid ervaar weens die deurlopende ondersteuning wat hulle kry.

3.3.4.5. Motivering van personeel

Morrison (1998:129) verwys na Robertson et al. en sê die volgende: “ ... effective performance is the product of ability, training and motivation”. Morrison (1998:131) noem dat een van die belangrikste sleutels tot motivering die bemagtiging van personeel is. Bemagtiging word ontwikkel deur so veel as moontlik personeel betrokke te kry by besluitneming, erkenning te gee vir prestasies behaal en om personeel op te lei en te ontwikkel. Franken (1994) onderstreep ook in sy tesis die belangrikheid van die skoolhoof as vernuwingsagent en in besonder sy rol om personeel te motiveer, ‘n klimaat te skep waarin vernuwing kan plaasvind en om onderwysers meer te betrek by besluitneming.

3.3.4.6. Kommunikasie en verhoudings

Gross (1998: 76-83) sê dat vir die effektiewe implementering van ‘n vernuwing, die skoolhoof in persoonlike verhoudings met sy personeel en leerders moet staan aangesien dit die kommunikasie van nuwe inligting vergemaklik.

Taylor (1987:176-181) beklemtoon die belangrikheid van terugvoering tydens die implementeringsproses aan al die rolspelers sodat almal duidelikheid het oor die vernuwing en ook saam kan beplan en bydra tot die gedeelde visie.

Howes en Quinn (1978:73) praat van die skep van duidelike horisontale en vertikale kommunikasiekanale. Kommunikasie bring duidelikheid oor die vernuwing en die duidelikheid dra by tot die motivering van personeel en beter onderlinge verhoudings. Morrison (1998:126) noem kommunikasie as een van die belangrikste metodes om weerstand vir ‘n vernuwing hok te slaan. Gross (1998:76-83) sê ook dat die skoolhoof meganismes moet skep vir deelnemende bestuur wat goeie kommunikasie vereis, en dat hy verder ondersteuning moet soek op streeks- of nasionale vlak indien hy die implementering van ‘n vernuwing effektief wil bestuur.

3.3 4.7. Klimaatskepping

Skoolhoofde as visionêre onderwysleiers is nie noodwendig die primêre inisieerders van ‘n verandering nie, maar speel tog ‘n sleutelrol in die bestuur van die implementering van ‘n vernuwing. Hord (1993:99) sê dat skoolhoofde moet doelbewus optree om die kulturele norme van deurlopende verbetering, gedeelde visie en van betrokkenheid in besluitneming daar te stel. Hulle moet ‘n klimaat skep waarin opvoeders idees kan deel tydens vergaderings en waarbinne hulle vry voel om te waag en te leer uit hulle foute

3.3.4.8 *Bestuur van konflik*

Konflik is deel van verandering en dit kan aanvaar word dat waar verandering is, konflik teenwoordig sal wees. Dit kan soms selfs aangemoedig word aangesien konflik nie noodwendig negatief is nie. Mense hanteer konflik op verskillende wyses: sommige mense hanteer dit op 'n aggressiewe wyse, ander vlug daarvan, ander vries en doen niks nie, terwyl ander aanmatigend optree (Morrison,1998:139). Everard en Morris in Morrison (1998:139) stel die volgende voor om konflik te hanteer:

- pak die probleem aan en moet nie dink dat dit sal weggaan deur dit te vermy nie.
- gebruik probleemoplossingstrategieë.
- laat almal saam werk aan 'n oplossing.
- soek deur kompromie, oplossings wat almal tevrede stel.

Tydens hierdie proses moet daar egter hoë ag geslaan word op die mense se gevoelens en sienings.

3.3.4.9. *Ondersteuning en druk*

Hord (1995:93) sê dat vir effektiewe implementering van 'n vernuwing, 'n kombinasie van ondersteuning en druk noodsaaklik is. Druk alleen kan nie waardes, houdings of vasgelegde praktyk verander nie en aan die ander kant kan ondersteuning alleen min verandering teweeg bring omdat daar reeds soveel van opvoeders verwag word. Dit is van kardinale belang dat die regte verhouding tussen druk en ondersteuning gehandhaaf word. Kanter in Morrison (1998:129) maan egter dat verandering maklik as 'n bedreiging beskou kan word indien dit afgedwing word op personeel eerder as om dit deur en saam met personeel te doen.

Beide Hord (1995:93) en Taylor (1987:176-181) onderstreep die belangrikheid daarvan dat die skoolhoof saam met sy/haar personeel by vernuwing betrokke sal wees. Hierdie ondersteuningsrol van die skoolhoof geskied op verskillende vlakke en is baie meer omvattend as om slegs te sorg vir genoegsame persoonlike en professionele ontwikkeling van personeel. Die skoolhoof moet beplan vir genoegsame hulpbronne en die bronne beskikbaar stel. Verder moet hy/sy gereeld op informele asook op formele wyse (klasbesoek) die vernuwing monitor en tyd skep waar onderwysers kan gesels en idees kan uitruil oor die vernuwing.

3.3.4.10. *Bestuur tydens institusioneering*

Institusioneering: Dit is die proses wat tot die stabilisering van die verandering lei en waar die verandering deel word van die roetine van die organisasie. Taylor (1987:176-181) noem dat die skoolhoof tydens hierdie fase moet verseker dat hy ruimte gee vir veranderings aan die vernuwing binne 'n raamwerk, maar terselfdertyd verseker dat daar nie mutasies van die vernuwing ontstaan deurdat te veel persoonlike toevoegings tot die vernuwing gemaak word nie. Verder moet die hoof verseker dat daar steeds geleentheid geskep word vir gedurende interaksie tussen personeel waar terugvoering gegee kan word en die vernuwing bespreek kan word. Dit is ook wenslik dat hy jaarliks dieselfde take rakend die vernuwing aan dieselfde personeel sal deleger en gedurende veranderings en skommelings van personeel vermy.

3.3.4.11 *Gevolgtrekking*

Dit is dus baie duidelik dat die skoolhoof 'n baie diverse maar besliste bestuursrol het om te vervul tydens 'n onderwysverandering. Die skoolhoof deleger baie van die aktiwiteite, maar ook in delegasie het hy 'n bestuursrol om te vervul waarop hierdie studie nie gaan uitbrei nie.

3.3.5 *Samevatting*

Skoolhoofde speel 'n kardinale rol tydens die implementering van 'n onderwysvernuwing, maar is nie alleen verantwoordelik vir die implementering nie. Mikro-implementering is 'n proses wat bestaan uit drie fases nl. adopsie, gebruikersimplementering en institusioneering. Hierdie drie fases moet baie deeglik deur skoolhoofde bestuur word weens die feit dat indien hulle nie hul rol as bestuurders nakom nie, mag hulle weerstand vir die vernuwing ervaar en vind dat geen of slegs gedeeltelike implementering plaasvind. Hierdie bestuur van die moontlike uitdagings waarmee 'n hoof gekonfronteer word, is die raamwerk wat gebruik gaan word vir die empiriese ondersoek.

4. EMPIRIESE STUDIE

4.1 *Inleiding*

Die uitdagings wat vernuwing bring en die bestuur daarvan deur skoolhoofde is empiriese ondersoek deur die versameling van data by altesaam ses skole.

4.2 Skole en individue betrokke by die empiriese ondersoek

Die ondersoek sluit die skoolhoof en opvoeders uit elke skool in. Ses primêre skole in Port Elizabeth is soos volg geselekteer: 2 parallel-medium skole, 2 Engels-medium skole en 2 skole uit die informele nedersetting in Walmer en Lovemorepark. By drie van die skole, een uit elke kategorie, is data versamel deur middel van semi-gestruktureerde onderhoude, terwyl vraelyste by die ander drie skole gebruik is om data te versamel. Oorwegings vir die seleksie van die skole was as volg:

- Die skole is geografies naby mekaar wat interaksie tussen personeel en skoolhoofde moontlik sou maak.
- Alhoewel die skole geografies naby mekaar is, is hulle in verskillende omgange en word hulle dus deur verskillende ontwikkelingsbeamptes bedien.
- Die Parallel-medium en Engels-medium skole is in gegoede areas met uitstekende infrastrukture.
- Die rede waarom Engels en parallel-medium skole geteiken word, is omdat Kurrikulum 2005 asook die HNKV slegs in Engels beskikbaar is en die taal problematies kan wees vir Afrikaanssprekendes.
- Vier van hierdie skole is artikel 21 skole en dus selfversorgend.
- Die skole in Walmer en Lovemorepark is nie-artikel 21 skole en het onstabiele infrastrukture en feitlik geen beskikbare hulpbronne nie.

Die respondente in die geval van die onderhoude, het bestaan uit die drie skoolhoofde asook een senior opvoeder soos deur die skoolhoof aangewys uit óf die grondslagfasies óf die intermediêre fase, óf die senior fase (graad 7). Die respondente by die drie skole waar die vraelyste voltooi was, het bestaan uit die drie skoolhoofde asook een opvoeder uit die grondslagfase, een opvoeder uit die intermediêre fase en een opvoeder uit die senior fase (graad 7).

4.3 Data-insameling

Data oor die uitdagings ten opsigte van implementering van verandering in die onderwys en die aard van die bestuursrol van die skoolhoof daarin is hoofsaaklik deur 'n empiriese ondersoek versamel. Die *onderhoude* asook 'n kort *vraelys* was gefokus op verskillende uitdagings wat ervaar word tydens verandering asook die bestuursfunksies van die skoolhoof in die implementering van verandering met spesifieke verwysing na 'n nuwe kurrikulum. Die vraelys fokus op sekere aspekte

wat moontlike uitdagings ten tye van 'n verandering kan wees soos: ondersteuning, duidelikheid van die verandering, motivering, befondsing, behoefte vir verandering, kwaliteit van die verandering, tyd, klimaat, kollektiewe verhoudings en ingewikkeldheid van die verandering, asook die bestuursfunksies van die skoolhoof in tye van verandering (sien addendum A & B). Die vraelys oor die bestuursfunksies het gefokus op aspekte soos: tipes leierskap, visie, vertrouwe, kennis van vernuwing, motivering, klimaatskepping, konflik hantering en ondersteuning en druk.

In die semi-gestruktureerde onderhoude is die klem geplaas op die ervarings van persone met betrekking tot die implementering van Kurrikulum 2005 en die HNKV. Alle onderhoude is op band geneem en getranskribeer. Onderhoude is afsonderlik, individueel en konfidensieel by elke instansie gevoer.

4.4 Data-ontleding

Na afloop van die onderhoude is die data gekategoriseer in verskillende kategorieë soos wat dit uit die data ontwikkel het.

4.5 Die data-interpretasie-proses

Die bestuur van die implementering van Kurrikulum 2005 en die HNKV soos werklik in die skole ervaar is geïnterpreteer deur dit wat respondente gesê en geskryf het, te probeer verstaan teen die agtergrond van eie ervaring, sowel as dit wat in die literatuurstudie na vore gekom het.

5. DATA INTERPRETASIE EN GEVOLGTREKKINGS

5.1 Inleiding

Fullan (1982:254) sê die volgende oor implementering: "Implementation is a process of learning and resocialization over a period of time involving people and relations among people in order to alter practice". Die sleutel tot suksesvolle implementering van 'n vernuwing lê dus volgens Fullan in die feit dat dit 'n proses is wat oor 'n periode van tyd moet verloop en dat dit mense benodig wat in sekere verhoudings tot mekaar moet staan om dit te laat realiseer. Leithwood (1982:254) sien ook implementering as 'n proses wat in verskillende stadia geskied, maar slegs eers wanneer die struikelblokke uit die weg geruim is. Dit is dus baie belangrik om te bepaal wat is die verhouding tussen die verskillende rolspelers, asook of die

implementering van K 2005 en die HNKV wel oor 'n periode van tyd verloop het en of al die moontlike struikelblokke eers uit die weg geruim is. Na ontleding van die vraelyste en onderhoude, is die volgende bevind:

5.1.2. *Fasiliteerders by werkwinkels*

Die rol van die fasiliteerders by werkwinkels was 'n aspek wat nie in die literatuur gedek is nie, maar wat deur al die respondente aangedui is as een van die grootste struikelblokke wat hulle ervaar het tydens die implementering van Kurrikulum 2005 en die HNKV. Weens die beperkte kennis van die fasiliteerders van Kurrikulum 2005 en die HNKV kon hulle die meeste van die vrae van die onderwysers nie beantwoord nie, en dit het tot grootskaalse frustrasie aanleiding gegee. Die meeste van die fasiliteerders wat gebruik was by werkwinkels, was amptenare wat nie vertrouwd was met klassituasies nie, en dus nie praktiese vrae kon beantwoord nie. 'n Respondent som dit soos volg op: "Ons gaan met vrae na die vergaderings toe, maar die mense sê hulle sal iemand omstuur na die skole met die antwoorde. Dit het egter nooit gebeur nie". Fullan (1991:225) sê dat die fasiliteerders "meesters" moet wees van die proses van verandering en dat hulle taak nie slegs die aanbieding van werkwinkels behels nie, maar ook die ondersteuning van onderwysers in die klaskamer. Die ondersoek dui juis die teendeel van Fullan se stelling. 'n Verdere probleem wat die onderwysers ervaar het, was die verskillende interpretasies van Kurrikulum 2005 en die HNKV deur verskillende fasiliteerders. Hierdie verskillende interpretasies het gelei tot grootskaalse verwarring by skole waar onderwysers in dieselfde skool verskillende werkwinkels bygewoon het. Al die genoemde probleme wat ervaar word, kan toegeskryf word aan die nasionale "cascade model" wat gebruik word vir die opleiding van fasiliteerders.

Indien die Departement dus effektiewe implementering van K 2005 en die HNKV wil verseker sal hulle baie beslis die probleem rondom fasiliteerders moet aanspreek. Die huidige "cascade model" waar 'n paar fasiliteerders nasionaal opgelei word en hulle dan op hulle beurt ander fasiliteerders op provinsiaal en distriksvlak oplei, werk beslis nie omdat te veel kennis verlore gaan in die proses en die situasie dan ontstaan waar fasiliteerders nie vrae van kursusgangers kan beantwoord nie. Hierdie probleem sal oorkom word deur 'n nasionale taakspan aan te stel wat opleiding op distriksvlak doen. Dit sal ook die klagte oplos van respondente wat sê dat sommige fasiliteerders verskillende interpretasies het van wat verwag word met K 2005 en die HNKV.

Fullan (1991:225) sê dat die primêre taak van elke distrik moet wees om sy eie interne kapasiteit te ontwikkel om beide die inhoud en die proses van verandering te bestuur.

5.1.3 *Ondersteuning*

Fullan (1991:224) sê dat dit die taak van die konsultante (ontwikkelingsbeamptes) is om toe te sien dat daar werkwinkels aangebied word waar inligting aan opvoeders voorsien word, maar ook verseker dat daar ondersteuning vir hierdie inligting se gebruik in die skole is. Volgens die data soos verskaf deur die respondente, was daar wel werkwinkels, maar het die verdere ondersteuning tot in die klaskamer ontbreek. Respondente was dit verder eens dat 'n weeklange werkwinkel te kort is om voldoende opleiding te verskaf vir die implementering van Kurrikulum 2005 en die HNKV. Sommige respondente noem dat daar 'n behoefte is aan werkwinkels wat gepaard gaan met indiensopleidingsessies, waar onderwysers die geleentheid gebied word om vrae te vra oor ervarings wat spruit uit die klassituasie. Fullan (2001(b)) sê dat die geheim van volgehoue implementering van 'n vernuwing lê by die eksterne ondersteuning vanaf distrikskantore. Fullan (2001(a):171-172) sluit hierby aan deur te sê dat navorsing het bewys dat vernuwing slegs suksesvol geïmplementeer word by skole waar die departement die proses gereeld monitor, asook advies gee en hulp verleen met die oplossing van probleme wat opduik. Ongelukkig is die enigste huidige ondersteuning vanaf die departement die werkwinkels wat hul aanbied. Fullan (1991:198) sê: "Adopted changes will not go anywhere on any scale unless central staff provide specific implementation pressure and support". Nie 'n enkele skool wat by die ondersoek betrek is, ontvang besoek van ontwikkelingsbeamptes (EDO's) met die doel om leiding te gee met die implementering van die nuwe kurrikulum nie. Hierdie gebrek aan leiding deur ontwikkelingsbeamptes kan toegeskryf word aan gebrekkige kennis van vernuwing, asook die feit dat sommige ontwikkelingsbeamptes nie kennis het van praktiese klassituasies nie. Fullan (1991:213) sê die volgende oor monitering: "The need for monitoring is never ending". Die departement monitor egter geensins die implementeringsproses nie en onderwysers word aan hulle eie lot oorgelaat. Een respondent som dit soos volg op: "One has to find one's own way" terwyl 'n ander een sê dat kinders blootgestel word aan "trial and error" wat gaan lei tot nog 'n "76 lost generation". Hierdie stellings van die respondente, gemeet aan wat Hargreaves en Fullan (1998:116-119) sê oor vernuwing, naamlik dat dit 'n emosionele uitdaging is, en om alleen daarmee te

worstel destruktief kan wees, is onrusbarend. ‘n Paar skoolhoofde het aangedui dat hulle wel klasbesoek doen, maar ook genoem dat hul kennis van Kurrikulum 2005 en die HNKV baie beperk is en erken dat dit selfs minder is as die van hul personeel. Weens die gebrekkige kennis is dit dus moeilik vir skoolhoofde om leiding en ondersteuning aan hul personeel te gee. Fullan (2001(a):182) sê dat die departement ‘n kritieke rol speel in die bemagtiging van skoolhoofde oor al die aspekte van die vernuwing sodat hulle op hulle beurt hulle personeel kan bemagtig. Ongelukkig het skoolhoofde dieselfde weeklange werkwinkel as hul personeel bygewoon en was daar nie ‘n spesifieke werkwinkel gehou suiwer om skoolhoofde te help en raad te gee met die implementering van die vernuwing by hulle skole nie. Die vraag by bykans al die respondente was of hulle “reg of verkeerd” handel. Uit die data was dit duidelik dat die enigste werklike ondersteuning wat onderwysers kry, van kollegas kom wat ook maar net soos hulself in die donker rondtas.

Die departement sal dus baie beslis en so spoedig moontlik opgeleide ontwikkelingsbeamptes of ander amptenare in die veld moet kry om skole te besoek en die implementering van K 2005 en die HNKV te monitor. Indien hierdie ondersteuning nie spoedig in plek kom nie, gaan daar beslis, soos wat uit die data blyk, mutasies van K 2005 en die HNKV voorkom. Die departement sal ook moet toesien dat daar bo en behalwe die weeklange opleidingssessies wat tans in gebruik is, ook gereelde indiensopleiding vir opvoeders beskikbaar moet wees, waar hulle geleentheid kry om kwelvrae te bespreek.

5.1.4 Befondsing en hulpmiddels

Fullan (1991:125) noem dat gebrek aan apparaat en leerderondersteunersmateriaal, asook swak werkomstandighede en minimale begrotings, geweldig stresvol is vir onderwysers in die uitvoering van hul dagtaak. Alhoewel al die skole (met die uitsondering van een) wat by die ondersoek betrek is, die gebrek aan hulpmiddels en befondsing as ‘n ernstige struikelblok ervaar met die implementering van K 2005 en die HNKV, is dit egter die nie-seksie 21 skole wat die swaarste getref word. Respondente by nie-seksie 21 skole noem dat hulle nie genoeg materiaal ontvang het vir al die leerders nie en dat hulle nie oor die fasiliteite beskik om afskrifte te maak nie. Een respondent som hul gebrek aan hulpmiddels soos volg op: “Ons kan nie eers leerders vra om koerante na die skool te bring as ‘n hulpmiddel nie, want dit word as

‘n isoleermiddel in die huise gebruik”. Skoolgelde by een skool is R30 per jaar, en onderwysers doen aankope uit hulle eie sak weens gebrek aan fondse. Die nie-seksie 21 skole beskik verder nie een oor ‘n biblioteek waar leerders navorsing kan doen nie. Navorsing is ‘n integrale deel van die UGO benadering. Gemeet aan Fullan (1991:125) se stelling oor apparaat, leerderondersteuningsmateriaal en klein begrotings, ervaar die meeste onderwysers dus die implementering van K 2005 en die HNKV as ‘n stresvolle proses.

5.1.5 Tyd

Cambell en Neill in Dean (1999:57) het na afloop van hulle studie bevind dat onderwysers baie meer ure per week werk as die meeste persone in die privaatsektor. Indien die vernuwing dus nog meer van die reeds beperkte tyd van onderwysers in beslag neem, sal daar beslis weerstand van die opvoeders ervaar word. Sonder uitsondering het al die respondente getoon dat die implementering van K 2005 en die HNKV baie meer van hulle tyd in beslag neem as die vorige kurrikulum. Dit is veral die administratiewe rompslomp wat geweldig baie tyd in beslag neem en deur al die respondente as ‘n negatiewe aspek ervaar word. Die departement se gedurige verandering van administratiewe vorms wat voltooi moet word, word ook as tydrowend en negatief ervaar. Alle respondente is dit eens dat assessering beslis een van die aspekte van K 2005 en die HNKV is wat die meeste van hul tyd in beslag neem. By een van die skole het respondente aangetoon dat grondslagfase onderwysers ook saans en oor naweke bymekaar kom om hul beplanning te bespreek. Daarom is die artikel in die Eastern Province Herald van 7 Julie 2004 “Burn-out threat saps teachers’ morale” so kommerwekkend. Een skoolhoof som die tyd kwessie soos volg op: “You only have X-amount of time, all of a sudden extra time is required, something must give, either the quality of teaching, or the quality of the programme”. Die hele kwessie van ekstra tyd wat in beslag geneem word deur die implementering van K.2005 en die HNKV, en in besonder die ekstra tyd wat aan assessering gewy word, word reeds deur ‘n nasionale taakspan ondersoek. Die aankondiging van die ondersoek, is deur die nasionale minister van onderwys, mev N. Pandor, gemaak tydens ‘n nasionale simposium vir skoolhoofde wat in September vanjaar gehou was. Haar aankondiging was staande toegejuig! Hopelik sal die uitkoms van hierdie ondersoek die taak van opvoeders in die toekoms vergemaklik en bydra tot groter werkbevrediging.

5.1.6 *Motivering*

Rossow en Warner (2000:22) gebruik Herzberg se motiveringsteorie wanneer hulle sê dat opvoeders hoofsaaklik gemotiveer word deur wat hulle bereik en die erkenning wat hulle daarvoor ontvang. Die data toon egter dat respondente nie weet of hulle reg of verkeerd doen nie en weens gebrek aan ondersteuning, hulle gevolglik ook geen erkenning ontvang vir hul pogings nie, wat geweldig demotiverend is. Dit is dan verstaanbaar dat daar berig word in die Eastern Province Herald van 7 Julie 2004 dat een uit elke vier onderwysers 'n lae moraal het. Die meeste van die respondente dui aan dat hul vlak van motivering laag is. Die lae motivering word nie slegs toegeskryf aan die implementering van K 2005 en die HNKV nie, maar hoofsaaklik aan die departement se gebrekkige ondersteuning. Die departement se hantering van personeelaangeleenthede soos herontplooiing en aanstellings van tydelike personeel, word geweldig demotiverend ervaar deur onderwysers.

Skoolhoofde sal moet verseker dat hulle genoegsame kennis bekom oor die vernuwing deur ander skole te besoek asook om wyd te lees oor die vernuwing. Indien skoolhoofde oor genoegsame kennis beskik van K2005 en die HNKV, sal hulle in 'n posisie wees om meer ondersteunend op te tree asook om erkenning aan hul personeel te gee vir hul pogings. Hierdie ondersteuning sal beslis help om die huidige lae moraal van onderwysers te verhoog.

5.1.7 *Visie*

Fullan, in Hargreaves et al. (1998:152) sê dat die implementering van enige vernuwing, oppervlakkig sal wees indien al die implementeerders nie dieselfde visie deel van wat die skool uiteindelik wil bereik met die vernuwing nie. Slegs een skool het 'n visie gehad (ongeskrewe) van wat hulle wou bereik met die implementering van K 2005 en die HNKV. Sommige respondente het aangedui dat hulle nie 'n visie kan vorm nie weens die gedurige verandering wat die departement aanbring aan hul beleidsdokumente. Een respondent het gesê dat die enigste visie wat hulle skool het, is: "Wanneer gaan ons terug na die bekende waar ons presies weet waartoe jy die kind wil vergesel?". Allen en Glickman (1998:516) asook Hord (1993:94) praat van 'n gedeelde visie wat kan lei tot helderheid oor die vernuwing. Hord noem ook dat hierdie gedeelde visie frustrasie beperk onder kollegas omdat hulle weet wat hulle wil bereik. Indien skoolhoofde wil verseker dat die implementering van K 2005 en die

HNKV by hulle skole effektief plaasvind, sal hulle saam met hulle personeel 'n visie moet daarstel vir almal om te probeer nastreef, ongeag of die departement weer hulle beleidsdokumente gaan verander of nie. Om 'n gedeelde visie te hê is die taak van elke skoolhoof en sy personeel.

5.1.8 Kennis van die vernuwing

Fullan (1991:158) sê dat vir doeltreffende implementering om plaas te vind, skoolhoofde aktief betrokke moet wees by die verandering en dit nie slegs eenmalig aan opvoeders bekendstel en dit dan in hulle hande laat nie. Die versamelde inligting toon egter dat skoolhoofde se gebrek aan kennis oor K 2005 en die HNKV hulle bestuursfunksies bemoeilik. Skoolhoofde voel dat hulle nie oor genoegsame kennis beskik van die nuwe kurrikulum om werklik leiding aan hulle personeel te gee nie weens die feit dat hulle dieselfde opleiding as hul personeel ondergaan het. Hulle meen dat hierdie gevoel van onbevoegdheid hulle gesag ondermyn en hulle taak bemoeilik om personeel te ondersteun, asook om soms druk te plaas op personeel wanneer dit nodig is. Sommige respondente het aangetoon dat K 2005 en die HNKV in werklikheid dieselfde is as die “ou kurrikulum” en daar dus min verstellings nodig was, terwyl ander gesê het dat hulle gebruik maak van 'n kombinasie van die “ou kurrikulum” en K 2005 en die HNKV. Uit hierdie genoemde stellings is dit duidelik dat die implementeerders beslis nie oor genoegsame kennis van K 2005 en die HNKV beskik nie. Hierdie gebrekkige kennis word soos volg deur 'n vraag van 'n respondent opgesom: “ We have just been for RNCS training, this RNCS and OBE and Curriculum 2005, is it the same thing? I am confused!”. Dit is dus duidelik dat skoolhoofde asook die meeste van hul personeel, nie 'n baie duidelike prentjie het van wat K 2005 en die HNKV behels nie. Dit is dus baie belangrik dat die departement skoolhoofde so spoedig moontlik sal bemaatig deur middel van werkwinkels sodat hulle 'n duidelike prentjie kry van K 2005 en die HNKV asook wat daar van hulle verwag word met betrekking tot die implementering van die kurrikula.

5.1.9 Tipes leierskap

Fullan (1991:141) sê dat die skoolhoof as leier sentraal staan tydens onderwysverandering en dat daar van hom verwag word om oor sekere leiereienskappe te beskik, maar hy verkeer egter terselfdertyd onder geweldige druk

van ouers om stabiliteit te handhaaf asook onder druk van onderwysowerhede om die verandering te fasiliteer. Skoolhoofde sal dus van meer as een leierskaptipe gebruik moet maak en hoe meer leierskaptipes die skoolhoof bemeester en gebruik, hoe beter sal die klimaat in die skool wees (Fullan, 2001(a):149). Slegs drie respondente het aangedui dat hulle, soos in die literatuur aanbeveel, van 'n verskeidenheid leierskapvorme gebruik maak in hul bestuursproses. Al die ander respondente het aangedui dat hulle slegs van 'n enkele leierskapvorm gebruik maak in hul bestuur. Hierdie tekortkoming onder skoolhoofde is beslis 'n aspek wat deur die departement aangespreek sal moet word deur werkwinkels aan te bied vir skoolhoofde wat suiwer fokus op bestuur, bestuurstyl en verskillende vorme van leierskap.

5.1.10 Ondersteuning en druk

Hord (1995:93) sê dat vir effektiewe implementering van 'n vernuwing, 'n kombinasie van ondersteuning en druk noodsaaklik is. Druk alleen kan nie waardes, houdings of vasgelegde praktyk verander nie terwyl ondersteuning alleen ook min verandering kan teweeg bring. Die verhouding tussen druk en ondersteuning moet dus reg wees. Al die respondente was dit eens dat daar nie genoegsame ondersteuning van die departement is nie, terwyl skoolhoofde voel dat hulle nie oor genoegsame kennis van K 2005 of die HNKV beskik om hulle personeel te lei nie. Weens die skoolhoofde, asook die ontwikkelingsbeamptes, se gebrek aan kennis word die implementering van die vernuwing nie gemonitor nie en ervaar opvoeders nie ondersteuning of druk nie. Vir effektiewe implementering om plaas te vind, is dit van kardinale belang dat skoolhoofde asook ontwikkelingsbeamptes, opvoeders in hulle klasse sal besoek om die nodige ondersteuning te verleen asook om druk toe te pas waar nodig.

5.1.11 Samevatting

Uit die data is dit duidelik dat die implementering van K.2005 en die HNKV baie beslis nie volgens die departementele planne en beleid verloop nie. Die redes vir die gebrek aan effektiewe implementering kan hoofsaaklik toegeskryf word aan gebrekkige ondersteuning op verskeie vlakke, gebrekkige befondsing, gebrek aan 'n gedeelde visie, gebrek aan voldoende tyd asook die lae vlak van motivering.

Hierdie faktore is egter verweef in mekaar en om slegs een probleem aan te spreek sal nie die algehele probleem oplos nie.

6. AANBEVELINGS

6.1 *Fasiliteerders by werkwinkels*

Dit blyk duidelik uit die studie dat die fasiliteerders van die werkwinkels 'n baie groot knelpunt was ten opsigte van die implementering van K 2005 en die HNKV. Vir die suksesvolle implementering van 'n nuwe kurrikulum moet die fasiliteerders dus baie goed opgelei word en die vermoë hê om die probleme, vrae, en onsekerhede van die onderwysers te beantwoord en aan te spreek. In aansluiting hierby sal skoolhoofde hulself op hoogte moet hou van die inhoud van die verandering om sodoende die rol van die fasiliteerders aan te vul.

6.2 *Ondersteuning en druk*

Dit is duidelik dat die weeklange werkwinkel wat aangebied is in die bekendstelling van K 2005 en die HNKV nie voldoende was om onderwysers toe te rus vir hulle taak om die nuwe kurrikulum te implementeer nie.

Dit is dus belangrik dat daar op 'n voortdurende basis aan die onderwysers ondersteuning en aanmoediging gegee sal moet word in die implementering van die nuwe kurrikulum. Omdat die kapasiteit van die departement nie genoeg is nie, sal skoolhoofde baie moet doen in dié verband om hulle personeel aan te moedig, te ondersteun en te help. Hiervoor sal die departement ook 'n belangrike bydrae moet lewer tot die bemagtiging van hulle skoolhoofde. Die skoolhoofde sal self ook leiding moet neem met die reël van opvolgssessies, klasbesoek en persoonlike aanmoediging van hulle personeel.

6.3 *Motivering*

Die skoolhoofde het 'n belangrike taak om onderwysers aan te moedig en te ondersteun. Dit sal goed wees as skoolhoofde ander skole kan besoek om hulle kennis oor vernuwing uit te brei, en sodoende 'n groter rol te speel ten opsigte van ondersteuning en erkenning van hulle personeellede

6.4 *Visie*

Myns insiens is een van die belangrikste take van die skoolhoof in die implementering van 'n nuwe kurrikulum, die rol wat hy/sy moet speel om saam met sy/haar personeel

‘n visie daar te stel. Hierdie visie moet gereeld hersien word soos wat die implementeringsproses vorder, wat ‘n gedurige interaksie sal verseker.

6.5 Kennis van die vernuwing

Die studie toon dat die kennis van die skoolhoof oor die inhoud van ‘n nuwe kurrikulum van die uiterste belang in sy/haar bestuursrol is in die implementering van ‘n nuwe kurrikulum. Dit beteken onder andere dat die skoolhoofde die werkwinkels saam met hulle personeel sal moet bywoon. Daar sal ook verder gegaan moet word deur aan skoolhoofde addisionele opleiding te verskaf sodat hulle ‘n duidelike prentjie sal hê van wat van hulle verwag word met betrekking tot die implementering van ‘n nuwe kurrikulum.

BIBLIOGRAFIE:

1. Allen. L. & Glickman, C.D. 1998. Restructuring and renewal: Capturing the power of democracy in Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., en Hopkins, D., (Reds.) **International handbook of educational change**. London: Kluwer Academic Publishers.
2. Berman, P. 1978. **The study of macro- and micro- implementation**. Public Policy 26(2), Spring: 157 - 148.
3. Blasé, J. 1998. The micropolitics of educational change in Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., en Hopkins, D., (Reds.) **International handbook of educational change**. London: Kluwer Academic Publishers.
4. Carl, A.E.; Franken, M.J. 1996. Die skoolhoof as visionêre kurrikulumleier in 'n tyd van transformasie. **Die Unie**, 92(4) : 106 – 110.
5. Carter, D.S. & O'Neill, M.H. 1993. (Reds.) **International Perspectives on education reform and policy implementation**. London: The Falmer Press.
6. Dalziel, M.M. & Schoonover, S.C. 1988. **Changing ways. A practical tool for implementing change within organizations**. New York: Amacom.
7. Dean, J. 1999. **Improving the primary school**. London: Page Bros (Norwich) Ltd.
8. Department of Education, 2003. Revised National Curriculum Statement grades R – 9 (schools). **Teacher's guide for the development of learning programmes**. Pretoria: Formaset Printers Cape.
9. **Education Management Information Systems**, 2001. Analytical Section. Available: <http://www.eduoemi.escape.gov.za>. Date of retrieval: October 2002.

10. Franken, M.J. 1994. **Die leiersrol van die skoolhoof ten opsigte van kurrikulumontwikkeling.** Ongepubliseerde doktorale tesis. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.
11. Fullan, M.G. 1982. **The meaning of educational change.** New York: Teachers College Press.
12. Fullan, M.G. 1991. **The new meaning of educational change.** London: Cassell Educational Limited.
13. Fullan, M.G. 1999. **Change forces: The sequel.** London: Falmer Press.
14. Fullan, M.G. 2000. **The role of the principal in school reform.** Principals Institute at Bank Street College, New York: Teachers College Press.
15. Fullan, M.G. 2001(a). **The New meaning of educational change (3rd Ed.)** New York: Teachers College Press.
16. Fullan, M.G. 2001(b). **Implementing change at the building level.** Paper prepared for W. Owings and L. Kaplan (Eds.) Critical and emerging issues in educational leadership.
17. Fullan, M.G., Stolleisen, C. , Maccall, B. and Edge, K. 2001. **Accomplishing large scale reform: A tri-level proposition.** Unpublished paper.
18. Gauteng Education and Training Council. 1999. Focus on Curriculum 2005: Phase One. **Report on the implementation and Development of Curriculum 2005 during 1998.** February.
19. Gross, S.J. 1998. **Staying centered: Curriculum leadership in a turbulent era.** Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

20. Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., Hopkins, D. (Eds.), 1998. **International handbook of educational change.** London: Kluwer Academic Publishers.
21. Hargreaves, A. & Fullan, M. 1998. **What's worth fighting for out there?** Buckingham: Open University Press.
22. Hord, S.M. 1993. From policy to classroom practice: Beyond the mandates in Carter, D.S. & O'Neill, M.H. (Eds.) **International Perspectives on education reform and policy implementation.** London: The Falmer Press.
23. The Eastern Province Herald. 7 & 13 July 2004. Johnnic Communications, Port Elizabeth
24. Howes, N.J. & Quinn, R.E. 1978. Implementing change: From research to a prescriptive framework. **Group and Organization Studies.** 3(1): 71-84.
25. Jansen, J. Christie, P. 1999. **Changing curriculum. Studies on Outcomes-based education in South Africa.** Durban: University of Durban-Westville: Juta & Co. Ltd.
26. Johnson, A.M. 1998. **A response to restructuring: The dilemmas of school principals in a process of change.** The Urban Review, 30(4), 309-329.
27. Lambert, L. ; Gardener, M.; Slack, P.J.E.; Walker, D.; Zimmerman, D.P.; Cooper, J.E.; Lambert, M.D. 1995. **The constructivist leader.** Teachers College Press: New York
28. Lashway, L. 1995. **Can instructional leaders be facilitative leaders?** ERIC. Digest, Number 98. May.
29. Leithwood, K.A. 1982. Implementing curriculum innovations. In Leithwood, K.A. (Ed). **Studies in curriculum decision-making.** Symposium Series /13. OISE Press: The Ontario Institute for Studies in Education, 249-255.

30. McEwen, A. & Salters, M. 1997. **Values and Management: The role of the primary school headteacher.** 17(1), 2-5.

31. Miles, M.B., Ekholm, M. & Vandenberghe, R. (Reds.) 1987. **Lasting school improvement: Exploring the process of institutionalization.** Leuven/Amersfoort: Acco.

32. Morrison, K. 1998. **Management theories for educational change.** London Paul Chapman.

33. Nasionale Professionele Onderwysersorganisasie van Suid-Afrika. 1998. **‘n Oorsigtelike ontleding van die verloop van die implementering van uitkomsgebaseerde onderwys in graad een in Suid-Afrika.**

34. Nelson, L. 1999. **Kurrikulum 2005. Skoolvernuwing deur Kurrikulum 2005. ‘n Praktiese gids vir opvoeders en ouers.** Kaapstad: Tafelberg-uitgewers Bpk.

35. Nicholls, A. 1983. **Managing educational innovations.** London: George Allen & Unwin.

36. Padayachee, A.D. 1999. **The training and development of principals in the management of the curriculum.** Ongepubliseerde D.Ed.-tesis, Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit.

37. Poole, W.L. 1998. **Integrating incremental and discontinuous forms of organizational learning: Implications for educational leadership.** Presented at the annual convention of the University Council for Educational Administration. St. Louis, MO.

38. Rossouw, J.P. 1996. Veranderingsbestuur in skole, met verwysing na die skoolhoof as vernuwer (Deel 2). **Die Unie** 92 (4) : 97-99.

39. Rossow, L.F. & Warner, L.S. 2000. **The Principalship:** Dimensions in instructional leadership. Durham: Carolina Academic Press.
40. Smith, S.C. & Piele, P.K. (Eds.) 1989. **School Leadership:** Handbook for excellence. (ERIC) University of Oregon.
41. Steyn, G.M. 2003. Cardinal shifts in school management in South Africa. **Education**, 124(2), 2-4.
42. Taylor, C.A. 1987. The role of the principal in the implementation of a gifted education program in a school. **Gifted International**, IV (2): 68-77.
43. Van den Berg, R., Slegers, P. Geijssels, F. & Vandenberghe, R. 2000. Implementation of an innovation: Meeting the concerns of teachers. **Studies in Education Evaluation**. 26(2000). Netherlands: Elsevier Science Ltd.
44. Van der Vegt, R. & Knip, H. 1988. The role of the principal in school improvement: Steering functions for implementation at school level. **Journal of Research and Development in Education**, 22(1), 60-67.
45. Vermeulen, L.M. 2000. **Kurrikulum 2005: Skool- en klaskamerorganisasie en assessering vir die Senior Fase (Graad 7 tot 9).** Skool vir Opvoedkundige Wetenskappe. Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys Vaaldriehoekskampus, Vanderbijlpark. Beskikbaar: <http://edunet.vaal.co.za> (2000, Oktober)
46. Viljoen, J. 1986. **‘n Onderzoek na die taak van die koördineerder in die implementering van begaafdeonderwysprogramme in skole.** Ongepubliseerde M.Ed. verhandeling, Port Elizabeth: Universiteit van Port Elizabeth.
47. Walters, R. 1991. **School management in teaching practice: Method for student teachers.** Cape Town: Maskew Miller Longman

ADDENDUM A & B

ADDENDUM: A

1. *VRAE TYDENS ONDERHOUDE MET SKOOLHOOFDE / ONDERWYSERS*

A. GESTRUKTUREERDE VRAE:

- Naam van persoon
- Naam van skool
- Kwalifikasies
- Jare ondervinding
- Aantal leerders in klas.
- Hoeveel opleidingsessies in verband met K. 2005 het u reeds bygewoon?
- Het julle 'n duidelike, geskrewe visie van wat julle wil bereik met met K.2005?
- Hoe gereeld hou julle personeelontwikkeling suiwer oor UGO en K.2005?
- Hoe gereeld doen u klasbesoek om UGO lesse waar te neem en terugvoering te gee?
- Beskryf kortliks u bestuurstyl

2. SEMI-GESTRUKTUREERDE VRAE:

- Wat het u as positief en negatief beleef aangaande K.2005 / HNKV?
- Watter aanbevelings sal jy op grond van jou ervarings wil maak rakende K.2005 aan: (1) Skoolhoofde
(2) Departement
(3) Personeel
- Hoe is K.2005 / HNKV aan ouers kommunikeer? (vergaderings, briewe ens)
- Gebruik julle "Wonderboom / SkoolCor" of enige soortgelyke program of ontwerp julle, julle eie programme?.
- Is daar genoeg fondse beskikbaar vir die aankoop van materiaal en hulpmiddels?
- Het jy 'n studie gemaak van UGO en K.2005 en was materiaal geredelik beskikbaar?
- Pas jy druk op jou personeel toe om K.2005 te implementeer?

3. ONGESTRUKTUREERDE VRAE:

- Hoe het jy jou skool gereed gekry vir die implementering van K.2005?.
- Wat was vir jou die grootste struikelblok rakende die implementering van K.2005 by u skool?.
- Watter ondersteuning gee u aan u personeel rakende die implementering van K.2005?

- Hoe bevoeg voel u om ondersteuning aan u personeel te gee oor K.2005?.
- Vergader jy soms saam met ander hoofde in die area oor sake rakend K.2005?
- Wat beskou jy as die grootste voordele wat K.2005 inhou?

ADDENDUM: B

QUESTIONNAIRE FOR EDUCATORS / PRINCIPALS

Dear Colleague

The purpose of this questionnaire is to gather data for my research at the University of Port Elizabeth. I am evaluating the management role of the principal in the implementation of a new curriculum.

Your honest response to this questionnaire will be highly appreciated and treated in the strictest confidence.

Information

- **Name of school:**
- **Total number of learners in class:**
- **Grade:**

If you have any queries, please feel free to contact me at:

Tel. 041 3672973 (W) 041 3661958 (H)

Fax 041 3682972

E.mail. skoolhoof @ xsinet.co.za

Thank you for your cooperation.

Manie Mey

Instructions

Please

- tick or cross the block, which corresponds closest to your experience/perception/view.
- Questions relate to the RNCS in the Foundation phase and to Curriculum 2005 in grades 4 - 7
- Answer the few open-ended questions in the spaces provided.

A. CHALLENGES TO CHANGE.

Rate the problems you experienced with the implementation of Curriculum 2005 / RNCS with regard to the following aspects. (0 = none/poor/little, 5 = many/good/much)

1. Resistance from educators w.r.t. the implementation of Curr. 2005 / RNCS

0	1	2	3	4	5
----------	----------	----------	----------	----------	----------

2. The perceived need by staff for change to a new curriculum.

0	1	2	3	4	5
----------	----------	----------	----------	----------	----------

3. The clarity and complexity of the change. (C 2005 / RNCS)

0	1	2	3	4	5
----------	----------	----------	----------	----------	----------

4. Time frames for the implementation of C. 2005 / RNCS

0	1	2	3	4	5
----------	----------	----------	----------	----------	----------

5. Funding of implementation of C.2005 / RNCS

0	1	2	3	4	5
----------	----------	----------	----------	----------	----------

6. Level of support received from department w.r.t. the implementation of C. 2005 / RNCS.

0	1	2	3	4	5
----------	----------	----------	----------	----------	----------

7. Level of support received from colleagues w.r.t. the implementation of C.2005 / RNCS.

0	1	2	3	4	5
----------	----------	----------	----------	----------	----------

8. Level of personal motivation as an educator at present.

0	1	2	3	4	5
----------	----------	----------	----------	----------	----------

9. Time pressures required to implement C.2005 / RNCS. (0 = Less, 5 = much more)

0	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

10. Rate the openness of your school with respect to change (0 = closed, 5 = very open)

0	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

11. Any of the above aspects you would like to elaborate on?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

B. MANAGEMENT OF CHANGE.

1. What is the present motivation level of staff?

0	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

2. Rate your knowledge of C. 2005 / RNCS

0	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

3. The ability of staff to implement C.2005 / RNCS

0	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

4. What type/s of leadership style, best describes you?

- (1) Authoritative (“come with me”) (2) Affiliative (“people come first”) (3) Democratic (“what do you think”) (4) Visionary (“empowering educators”) (5) Constructivist (“everyone is a leader”) (6) Transactional (rewards as motivation) (7) Transformational (pro-active) (8) Facilitative (wide participation in decisions-making) (9) None

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

5. Rate the relationships and communication at the school

0	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

6. Any of the above you would like to elaborate on?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

7. How did you prepare your school for the implementation of C. 2005 / RNCS?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

8. How did you maintain the trust of staff and colleagues during the implementation process.?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

9. How did you combine the principle of pressure and support to ensure the implementation of C.2005 / RNCS

.....

.....

.....

.....

.....

.....

10. Please feel free to comment on any other aspect with regard to the management of C. 2005 / RNCS.

.....

.....

.....

.....

.....

THANK YOU FOR YOUR TIME