

such a process. Additional resources, guidance and assistance would be required, as the merging activity uses so much of the time and energy of those involved, that the quality of the core business would otherwise undoubtedly suffer. This is recognised by the Ministry of Education as stated in NPHE (2001:section 7), referring to funding of investigations, institutional restructuring and re-engineering; also detailed cost analyses of financial implications and "ensuring that the necessary resources, both financial and human, are mobilised" in support of the NPHE.

References

- Bezuidenhout A & Hofmeyr G 2000. Deft touch needed for takeovers. *Business Day*, 18 October 2000:23.
- Brews PJ 1993. Screening and evaluating potential merger or acquisition candidates: some suggestions for a critical process. *South African Journal of Business Management*, 24 :1-10.
- Brousseau KR 1989. Navigating the merger transition. *Journal of Organizational Change Management*, 2 :72-78.
- Chambers DR & Lacey NJ 1994. *Modern corporate finance: theory and practice*. New York : HarperCollins.
- COLISA. 2000. Size and shape of higher education: position paper of the dedicated distance education institutions : TSA, Unisa and Vista. Pretoria : COLISA. (unpublished).
- Council on Higher Education 2000a. Pretoria: CHE.
- Council on Higher Education 2000b. Towards a new higher education landscape: meeting the equity, quality and social development imperatives of South Africa in the 21st century. *Report of the Shape and Size of Higher Education Task Team*. Pretoria: Department of Education.
- Crouch A & Wirth A 1991. Managerial responses to mergers and other job changes: a comparative study. *Journal of Managerial Psychology*, 6:3-8.
- Du Toit H 1998. Oormames: goed en sleg. *Insig*, April.
- East Cape Weekend*, 19 August 2000:6. Academics in new attack on dept over merger proposal.
- Eastern Province Herald*, 2 August 2000:5. Universities in urgent talks over restructuring.
- Eastern Province Herald*, 29 September 2000:6. University heads slate merger proposals.
- Eastern Province Herald*, 27 April 2001:2. Asmal's plan under fire.
- Galosy JR 1990. The human factor in mergers and acquisitions. *Training and Development Journal*, 44:90-95.
- Gitman LJ 1991. *Principles of managerial finance*. 6th edn. San Diego: Harper Collins.
- Greengard S 1997. You're next: there is no escaping merger mania! *Workforce*, 76:52-62.
- <http://education.pwv.gov.za>
- Littler D & Leverick F 1995. Joint ventures for product development: learning from experience. *International Journal of Strategic Management : Long Range Planning*, 28:58-67.
- Macneil W 2000. Pulling it all together. *Community College Week*, 13:6-7.
- Marks ML 1997. Consulting in mergers and acquisitions. *Journal of Organisational Change Management*, 10:267-279.
- National Plan for Higher Education (NPHE) 2001. Pretoria: Ministry of Education.
- O'Flaherty C & Conway N 1990. Merging icebergs. *Marketing Mix*, 8:24-26.
- Pereira P 1999. Winds of change blow Asmal's agenda. *Finance Week*, 20 August 1999:22.
- Pocorobba JS 1999. Schools team up for technology. *American School and University*, 72:309-311.
- Price L 1999. Helping people to stay on their feet during mergers and acquisitions. *People dynamics*, 17:38-42.
- Shaughnessy H 1995. International joint ventures: managing successful collaborations. *International Journal of Strategic Management: Long Range Planning*, 28:10-17.
- Somers MJ & Bird K 1990. Managing the transition phase of mergers. *Journal of Managerial Psychology*, 5:38-42.
- Technikon South Africa 2000. Response to the Minister of Education on the report of the size and shape task team of the Council on Higher Education. Pretoria: TSA (unpublished).
- University of South Africa 2000. Unisa's response to the CHE task team report on size and shape entitled: Towards a new higher education landscape. September 2000. Pretoria: Unisa (unpublished).
- Veldsman T 1997. People issues essential for corporate marriages. *Management Today*, 27; 31.
- Vista University 2000. Response to the size and shape report of the Council of Higher Education dated July 2000. 10 September 2000. Pretoria: Vista University (unpublished).
- Walter GA 1985. Culture collisions in mergers and acquisitions. In: Frost PJ, Moore LF, Louis MR, Lundberg CC & Martin J 1985. *Organizational culture*. Beverly Hills: Sage.

Gemeenskapsbetrokkenheid ter bevordering van onderwys in skole

M.A.J. Olivier

Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit van Port Elizabeth, Posbus 1600, Port Elizabeth, 6000 Suid-Afrika

ttamao@upe.ac.za

(Aan wie korrespondensie gerig moet word)

D.J.L. Venter

Departement Wiskundige Statistiek, Universiteit van Port Elizabeth

ccadjv@upe.ac.za

C. Briesies

Posbus 811, Da Gamaskop, Mosselbaai, 6501, Suid-Afrika

briesies@mweb.co.za

Community involvement in the promotion of education in schools.

Community involvement in education is an issue that has gained greater momentum in recent decades and is regarded as a big asset in promoting education in schools. It ranks very high on the South African education agenda, as is clearly illustrated by the prominence it is given in the media. The modern school in the new South Africa finds itself in an educational milieu characterized by rapid changes. It is clear that schools are facing major challenges and can no longer handle the education of learners without the support of the wider community. In the light of the school's need for support from the community, this research was undertaken with the primary aim of determining the perceptions of role players from the community regarding their involvement in the school. A quantitative research method was applied in the investigation and only an experimental investigation group was involved in the random sample, comprising 446 respondents (teachers, learners, and community members). The research results were analysed statistically by computer and thereafter interpreted. On the basis of these interpretations conclusions could be

drawn. A global perspective indicates that community involvement in schools is considered extremely important, but that it is not taking place satisfactorily at the moment. It was furthermore possible to refine the global perspective on community involvement in schools into a more differentiated picture, indicating clearly which facets of involvement should receive attention and be improved. Recommendations can therefore be made for meaningful, innovative and accountable community involvement in the promotion of education in schools.

Inleidende oriëntering

Gemeenskapsbetrokkenheid by onderwys in skole word prominent in die media as hoë prioriteit vir suksesvolle onderwys uitgelig (Mona, 1997:3; Bjork & Senkhane, 1992:59; Garson, 1997:3). Die emosie wat met hierdie oproepe gepaard gaan, is klaarblyklik 'n gevolg van die uiteindelige besef dat die Staat met sy verklaarde beleid van rekonstruksie, gelykberegtiging en gepaardgaande regstellende aksie nie oor die nodige kapitaal en infrastruktuur beskik om uitnemendheid in

die onderwys te waarborg nie (Department of Education, 1997a:3).

Mona (1997:3) is die mening toegedaan dat "South African schools have lost their academic culture, but ... government's ultimate vision ... is to see normality being restored in schools. Pupils must learn. Teachers must teach. And parents must be involved in the education of their children". Die siening dat ouer- en gemeenskapsbetrokkenheid in skoolsake bevorder behoort te word, geniet ook wydverspreide ondersteuning van navorsers en opvoedkundiges (Bjork & Senkhane, 1992:3). Heystek & Louw (1999:21) stel dit onomwonde dat die verhouding tussen die skool en die gemeenskap nie langer as 'n kliënte-verhouding beskou kan word nie, maar moet verander na 'n vennootskapsverhouding. Skoolhoofde sal gemeenskapsbetrokkenheid verwelkom in hulle pogings om die gehalte van onderwys in hulle skole te waarborg (Martins, 1997).

Perspektief op die Suid-Afrikaanse onderwystoneel

Die behoefte aan gemeenskapsbetrokkenheid in die onderwys is lank reeds nagevors en in wetenskaplike literatuur uitgelig. Die veranderinge in die politieke bestel van die land en gepaardgaande veranderinge op die onderwystoneel het die skool voor nuwe uitdagings te staan gebring. Vandaar die Departement van Onderwys se stelling dat die Staat (met sy beleid van rekonstruksie, gelykberegting en regstellende aksie) nie oor die vermoë beskik om langer goed te staan vir al die behoeftes van die skool ten einde die effektiewe funksionering van skole te waarborg nie (Department of Education, 1997b:3).

Gemeenskapsbetrokkenheid ter bevordering van onderwys in skole is daarom nie bloot aanbevelingswaardig nie, dit het 'n dringende noodsaaklikheid geword. "Creating an education system that is responsive to the entire spectrum of society will demand that principals increase parental and community involvement in school affairs" (Bjork & Senkhane, 1992:3). Die Adjunk-Minister van Onderwys, Mkhatswa, beklemtoon ook die behoefte aan gemeenskapsbetrokkenheid in onderwys: "Be involved: Mkhatswa calls on the whole community to support learning and teaching" (Garson, 1997:3).

Dit wil egter voorkom asof werklike gemeenskapsbetrokkenheid intussen nog nooit behoorlik gerealiseer het nie. 'n Indringende perspektief op die hedendaagse Suid-Afrikaanse *onderwystoneel* gee blyke van transformasie en rekonstruksie van die eens gefragmenteerde onderwysbedeling, wat 'n aanvang geneem het met die geboorte van een ministerie en een nasionale departement van onderwys ná die algemene verkiesing van 1994. Die werksaamhede van die nuwe Departement van Onderwys het gelei tot velerlei **veranderinge** en vernuwings wat onderwys ten nouste beïnvloed het.

Hierdie veranderinge het ingesluit die implementering van die Suid-Afrikaanse Skolewet, Wet 84, wat onder andere voorsiening maak vir 'n eenvormige stelsel vir die organisasie van skole (Staatskoerant, 1996:3) en demokraties verkose beheerstrukture, waarop alle rolspelers dien om die skool te bestuur (Department of Education, 1997a:4-5). Dit het die gemeenskap (ouers) deur wetgewing verplig om op die Beheerliggaam van die skool te dien en so meer betrokke te raak.

Voorts is rasionalisering in werking gestel (SADTU Newsletter, 1997:3) in 'n poging om gelykheid en regstelling in onderwys te verseker en het 'n nuwe Nasionale Kwalifikasie-raamwerk die lig gesien (Department of Education, 1997d:1), ten einde onderwys en opleiding binne een gelykvormige raamwerk te integreer. Kurrikulum 2005, die nuwe onderwyskurrikulum vir Suid-Afrika, is ook aangekondig en vanaf 1998 geïmplementeer (Department of Education, 1997c:4), aanvanklik slegs in graad 1 en daarna volgens 'n geleidelike infuseringsplan. Die onderliggende filosofie van die kurrikulum is 'n uitkomsgebaseerde benadering tot onderrig en leer. Verdere fokusverkuuwings wat melding verdien, is deurlopende evaluering van leerders se vordering (Wes-Kaaplandse Onderwysdepartement, Omsendbrief 78/96), asook die afskaffing van lyfstraf (Staatskoerant, 1996:11). 'n Nuwe formule vir die befondsing van skole het ook in werking getree (Staatskoerant, 1997:1).

Al hierdie aangeleenthede het meer druk op die onderwyskorps

geplaas en onderwys voor nuwe uitdagings en verpligtinge te staan gebring. Die effek van die harde werklikheid noep gemeenskappe om met erns oor hulle betrokkenheid by onderwys in skole te besin. Aangesien die skool as staatsinstelling binne die spesifieke gemeenskap funksioneer en deur hierdie gemeenskap bestuur en benut word, word sy rol deur faktore binne (en buite) hierdie gemeenskap beïnvloed.

Daarom het die skool, benewens sy primêre opvoedkundige doelstellings, ook die verantwoordelikheid om die gemeenskap as volle vennoot by die onderwys te betrek. Vennootskappe met verskillende rolspelers in die gemeenskap kan die geleeders van die onderwys versterk, om sodoende die teenswoordige uitdagings die hoof te probeer bied. Dit het daartoe aanleiding gegee dat gemeenskapsbetrokkenheid belangrik geword het vir die effektiewe funksionering van die skool.

Reeds voor 1994 het die desentralisasie van die onderwys tot gevolg gehad dat 'n groter mate van gesag afgewentel word na plaaslike owerhede, wat groter ouerseggenskap en gemeenskapsbetrokkenheid by onderwys impliseer het (Schoeman, 1994:1). Die reg tot medebetrokkenheid plaas volgens Terblanche (1991:5) 'n hoë premie op die verantwoordelikheid van die gemeenskap om hulle rondom hulle skole te mobiliseer, ten einde hulle taak as volwaardige rolspelers te volvoer.

Die desentralisasie het per implikasie ook beteken dat nuwe, bykomende bronne van finansiering van onderwys gevind moet word (Schoeman, 1994:5). Die situasie het ná 1994 vererger, want die Staatsfinansies word benodig en moet aangewend word vir strategieë van verandering. Gevolglik is daar nie voldoende fondse beskikbaar vir skole nie en moet die gemeenskap meer betrokke raak om fondse te genereer. Skole kan nie effektief funksioneer as daar 'n tekort aan fondse is nie. Vanweë beperkte fondse vir die onderwys waarsku Terblanche (1991:5) dat gemeenskappe toenemend tot die besef sal moet kom dat hulle self die hand dieper in die sak sal moet steek om onderwysstandaarde te handhaaf en te verbeter. Die behoefte aan gemeenskapsbetrokkenheid is dus wat dit betref ook voor die hand liggend.

Die harde **werklikheid** van die onderwys gee verder blyke van *swak fisiese toestande* in skole (Bot, 1996:1) en verskeie probleemareas is geïdentifiseer, onder andere wat die voorsiening van toilette, toegang tot water op die skoolterrein, elektrisiteit, asook telefone, laboratoriums en administratiewe toerusting insluit. Daar word ook in die literatuur gewag gemaak van 'n *gebrek aan 'n kultuur van dienslewering, onderrig en leer* t.o.v. wanpraktyke in die Onderwysdepartement (Esterhuizen, 1998:10; Taylor, 1997:2), die onbetrokke ("hands-off") gesindheid van ouers (Garson, 1997:3; Taylor, 1997:2), onder- of ongekwalifiseerde en ongedissiplineerde onderwysers (Christie, 1998:7; Diseko, 1997:5; Gordon, 1998:11; Jeevanantham, 1998:18; The Teacher, 1998:1), ongedissiplineerde leerders (Bridgraj, 1998:8; Friedman, 1998:8; Moshupi, 1997:8) en ook onbetrokke gemeenskappe (Taylor, 1997:3).

Volgens Mkhatswa (Taylor, 1997:3) bring baie gemeenskappe slegs lippediens aan onderwys. Onderwys sake geniet nie voorrang nie, geen georganiseerde Onderwysforum bestaan nie, en gemeenskappe het selde onderwysdoelstellings en projekte gemik op daardie spesifieke gemeenskap. Dikwels is die ouers se negatiewe gesindheid teenoor die skool die rede vir hulle onbetrokkenheid (Heystek & Louw, 1999:21). Hulle redeneer ook dat onderwysers opgelei is om die opvoedingstaak te verrig en stel hulle vertrou in die skool om hulle kinders se lewensstandaard te verbeter (Heystek & Louw, 1999:27).

Die skool kan egter nie meer die onderwys van leerders op eie houtjie hanteer nie en dit dra daartoe by dat onderwys problematies en onhanteerbaar word. Daarom het die skool medewerkers nodig om die onderwys taak effektief te verrig en genoemde uitdagings die hoof te bied. Professor Bengu, destydse Minister van Onderwys, het in 1996 die standpunt gehuldig dat die aktiewe deelname van die plaaslike gemeenskap in onderwys sterk ondersteun moet word, met die duidelike beklemtoning daarvan dat besluitneming in openbare skole die gesamentlike verantwoordelikheid van die ouers, die onderwysers en die gemeenskap is (Department of Education, White Paper 2, 1996:16).

Die transformasieproses in die onderwys vereis 'n nuwe rol van

gemeenskapsbetrokkenheid by skole in 'n demokratiese Suid-Afrika. Die totale karakter van skole mag hierdeur beïnvloed en verander word, sou gemeenskappe as volwaardige vennote in die onderwys aktief betrokke raak.

Begripsverklaring

Die begrip *skool* verwys na 'n inrigting waar onderwys plaasvind en 'n geleentheid gebied word waar iemand iets kan leer en 'n skool bestaan uit onderwysers en leerders (Gouws, Feinauer en Ponelis, 1994:395; Hornby, 1995:1049). Die Griekse woord '*scholé*' beteken letterlik "a place of learning", 'n oop stelsel wat gestig is om aan die onderwys- en opleidingsbehoefes van die breë gemeenskap te voldoen (Van der Westhuizen, 1990:421; 1991:405; Hawkins, 1996:39). Pretorius (1998:78-79) bestempel die skool enersyds as 'n samelewings-instituut, dus 'n inrigting wat deur die gemeenskap daargestel is sodat sy kinders daar kan leer, en andersyds as 'n samelewingsvorm, dus 'n plek waar kinders saamkom en saamwerk om te leer.

Onderwys gaan vir Gouws, Feinauer & Ponelis (1994:302) om die onderrig van mense, veral in skole. Volgens Labuschagne & Eksteen (1993:574) is onderwys meer as onderrig — dit is normgesentreerd en dus per implikasie opvoeding. Die huidige onderwysbenadering, naamlik uitkomsgebaseerde onderwys, fokus juis op *hoe* geleer word en die *toepassing* van wat geleer is, en nie slegs op *wat* onderrig word nie (National Department of Education, 1997b:2). Hieruit blyk dit duidelik dat onderwys 'n onlosmaaklike deel van opvoeding is.

In die Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal (HAT) word die begrip *gemeenskap* verklaar as 'die deelhê aan iets saam met 'n ander' (Odendal, Schoonees, Swanepoel, Du Toit & Booysen, 1994:258). Die Verklarende Afrikaanse Woordeboek verwys daarna as 'n 'groep mense met min of meer dieselfde belange' (Labuschagne, *et al.*, 1993:210). Die gemeenskap behels mense in onderlinge verhouding en dus in kommunikasie met mekaar.

Odendal (in Basson & Smith, 1991:118) omskryf die begrip *betrokkenheid* as 'gemoed wees met iets'. Deur gemoed te wees met 'n saak beteken om deur die saak betrek te word en aan die saak verbonde te wees. Verbondenheid impliseer op sy beurt weer deelgenootskap, medeseggenenskap en medebesluitneming. Betrokkenheid dra ook 'n element van diens en opoffering aan die saak of instansie waarby 'n persoon betrokke is.

Vir die doeleindes van hierdie artikel omsluit die omvattende begrip *gemeenskapsbetrokkenheid* alle verbondenheid tussen die gemeenskap en die skool. Dit verwys dus na alle rolspelers in 'n geografiese gemeenskap wat, as deelgenote van die skool, gemoed is by die onderwys van die leerders in daardie skool.

Probleemstelling

Die uitdagings waarvoor die skool van vandag te staan gekom het (soos reeds bespreek) het onder andere tot gevolg dat die skool die onderwys van sy leerders nie meer op eie houtjie kan hanteer nie. Die skool se behoefte aan toenemende betrokkenheid van die gemeenskap by die beheer en bestuur van die skool, word allerweë bevestig en erken.

Skole het rolspelers buite die skool nodig op wie hulle kan steun om die unieke opgawes in die onderwys baas te raak (Peterson del Mar, 1994:1; Zerchikov, 1992:52). Net soos die skool as 'n verlengstuk van die oueropvoeding beskou word en die gesin en die skool medeverantwoordelikheid vir die leerder se opvoeding moet aanvaar (Landman, Van der Merwe, Pitout, Smith & Windell, 1990: 62), net so verteenwoordig die skool 'n intermediêre wêreld tussen die gesin en die samelewing en raak 'n vennootskap tussen die skool en die gemeenskap in die toekoms al hoe meer noodsaaklik (Sayer & Williams, 1989:86).

Die skool, as onderwysinstelling, is onlosmaaklik verweef met die gemeenskap, wat kan help om van die skool 'n plek te maak waar effektiewe onderwys plaasvind. Onderwys sal dus as gemeenskaplike verantwoordelikheid aanvaar en aangebied moet word.

Primêre navorsingsprobleem

Uit bogenoemde probleemstelling is die volgende vraag as die primêre navorsingsprobleem geformuleer:

Wat is die persepsies van rolspelers ten opsigte van gemeenskapsbetrokkenheid ter bevordering van onderwys in skole?

Sekondêre navorsingsprobleme

Die primêre navorsingsprobleem kan verder verfyn word deur die volgende vrae te stel:

- Hoe **belangrik** ag die verskillende rolspelers gemeenskapsbetrokkenheid by skole?
- Tot watter mate **realiseer** gemeenskapsbetrokkenheid tans by skole?
- Watter **faktore** werk swak gemeenskapsbetrokkenheid in die hand?

Doel met die ondersoek

Teen die agtergrond van die gestelde probleem was die doel met hierdie ondersoek om die persepsies van die rolspelers aangaande die belangrikheid en die realisering van gemeenskapsbetrokkenheid by 'n spesifieke skool te bepaal en ook vas te stel watter faktore 'n belemmerende uitwerking uitoefen ten aansien hiervan. Die langtermyn doel was om te poog om deur middel van uiteindelijke beter gemeenskapsbetrokkenheid die effektiwiteit van onderwys in die skool te verhoog.

Dit was nie die doel van hierdie ondersoek om bestaande teorieë te bevestig of die resultate te veralgemeen of te vergelyk met soortgelyke bevindinge nie, maar wel om bogenoemde probleemstellings ten aansien van gebrekkige gemeenskapsbetrokkenheid by 'n betrokke skool te ondersoek en 'n oplossing daarvoor te probeer vind.

Hipotesestelling

Aangesien hierdie 'n eksploratiewe studie is, is formele hipoteses nie geformuleer nie.

Navorsingsontwerp

Aangesien dit prakties onmoontlik sou wees om alle rolspelers in die onderwys by die ondersoek te betrek, is daar met 'n monster uit die universum gewerk. In die onderhawige ondersoek is slegs van 'n eksperimentele groep, naamlik leerders, ouers, onderwysers en gemeenskaps-, Kerk-, regerings- en sakelui uit een spesifieke gemeenskap gebruik gemaak.

Die behoefte aan gemeenskapsbetrokkenheid in hierdie Bruin gemeenskap is as een van die fundamentele probleme in die effektiewe funksionering van hierdie spesifieke plattelandse skool in die Wes-Kaap deur die navorser (wat die Skoolhoof van die spesifieke skool is), geïdentifiseer. Die ondersoeker is reeds 23 jaar aan die skool verbonde. Die gemeenskap kan as sub-ekonomies bekou word, die werkloosheidsyfer is hoog en baie van die ouers is enkelouers. Die uiters goedgekwalifiseerde onderwyserskorps gooi alles in die stryd om die uitmuntendheid van onderwys te waarborg, aangesien daar van gemeenskapsbetrokkenheid weining sprake is. Met die veranderinge op die onderwystoneel en die gepaardgaande nuwe uitdagings wat die skool die hoof moet bied het die behoefte aan nuwe weë om op die skool se suksesse van die verlede voort te bou, toegeneem.

Die ondersoek was ook slegs vir die doeleindes van 'n beperkte Skripsie (gedeeltelike vervulling van die graad) onderneem en 'n omvattende ondersoek is nie vereis nie. Daar word aanvaar dat die resultate van die ondersoek geldig en veralgemeenbaar is, vanweë die feit dat die steekproef op 'n ewekansige wyse saamgestel is uit 'n groot aantal respondente (De Wet, Monteith, Steyn & Venter, 1981: 110). Die ondersoeker was self verantwoordelik vir die praktiese uitvoering van die ondersoek en het toegesien dat die neergelegde prosedures gevolg word.

Navorsingsmetode

Vir die doeleindes van die onderhawige studie is gebruik gemaak van

'n kwantitatiewe navorsingsmetode (Van den Aardweg & Van den Aardweg, 1993:157), en is 'n vraelys as ondersoekmedium gebruik om gegewens van 'n groot aantal persone in te samel. Gegee die doel van die ondersoek word hierdie studie as eksploratief beskou.

Meetinstrument

Tydens die ondersoek is 'n selfgestelde vraelys as meetinstrument gebruik. Dit het uit vyf afdelings bestaan, waarvan slegs Afdeling C en E vir hierdie artikel ter sake is.

Afdeling C het uit twee dele bestaan, naamlik

1. hoe **belangrik** verskillende fasette van gemeenskapsbetrokkenheid by skole in die algemeen beskou word, en
2. hoe goed gemeenskapsbetrokkenheid tans by die betrokke skool **gerealiseer** word.

Afdeling E het **faktore** wat waarskynlik swak gemeenskapsbetrokkenheid in die hand werk, aan die orde gestel.

Beide afdelings het bestaan uit stellings waarop respondente moes antwoord op 'n vyfpunt-skaal deur te kies uit: *Stem glad nie saam nie*, *Stem nie saam nie*, *Neutraal*, *Stem saam*, en *Stem sterk saam*. Hierdie meetinstrument maak kwantitatiewe ontledings moontlik.

Daar is gepoog om te verseker dat die onderhawige vraelys aan die vereistes van geldigheid en betroubaarheid voldoen. Die betroubaarheid is bepaal deur seker te maak dat dit deurgaans aan die vereistes, soos vervat in Briesies (1998:61) (wat McMillan en Schumacher (1993:240-241) in hierdie verband stel), voldoen. Die vraelys kan as geldig verklaar word omdat dit volgens Ary (1972) in De Wet, Monteith, Steyn en Venter (1981:145) vir 'n spesifieke doel gebruik is.

Steekproef

Die steekproef is saamgestel uit 'n bereikbare populasie van graad 8, 9, 10, 11, en 12 leerders, ouers en onderwysers verbonde aan 'n senior sekondêre skool in die Suid-Kaap en gemeenskaps-, kerk-, regerings- en sakelui uit die nabye geografiese omgewing. Die rekenaarpakket Lotus 123 se ewekansige getalgenerator is gebruik om leerders in een klas uit elke graad op 'n ewekansige wyse te selekteer. Al die leerders van elke graadseksie, wat teenwoordig was op die spesifieke dag waarop die vraelys geadministreer is, is by die steekproef betrek. Om ewekansige steekproefneming verder te verseker, is aan elke leerder in die seksie van die verskillende grade 'n vraelys gegee om aan hulle ouers te oorhandig vir die voltooiing daarvan. Voorts is gemeenskaps-, kerk-, regerings- en sakelui persoonlik genader vir die voltooiing van die vraelys en is almal ingesluit wat bereid was om betrokke te raak.

Die steekproef het uit 175 leerders, 39 onderwysers, 160 ouers, 20 gemeenskapslui, 15 kerklui, 14 regeringslui en 23 sakelui bestaan, dus 'n totaal van 446 respondente.

Data-insamelingsprosedure

Die skoolhoof van 'n senior sekondêre skool in die Suid-Kaap is persoonlik genader om toestemming te verkry om navorsing by die betrokke skool te onderneem. Onderwysers, wat volledig oor die prosedure met die voltooiing van die vraelyste ingelig was, het met die administrering van die vraelyste gehelp. Die leerders en onderwysers het gedurende skooltyd die vraelyste in groepverband en onder toesig voltooi. Die vraelyste met instruksies vir die ouers is deur die leerders aan die ouers besorg, die ouers het die vraelyste tuis ingevul en saam met die leerders aan die ondersoeker terug besorg. Die vraelyste met instruksies vir die gemeenskap-, kerk-, regerings- en sakelui is persoonlik deur die ondersoeker per hand afgelewer en weer afgehaal nadat die respondente dit voltooi het in hulle eie tyd.

Data-analise

Die statistiese ontleding van die data is uitgevoer met behulp van die BMDP rekenaarpakket (BMDP Statistical Software 1993). Aangesien geen hipoteses gestel is nie, is geen inferensiële statistiese toetse uitgevoer nie en is volstaan met beskrywende statistieke wat die berekening van frekwensietabelle behels het. Ten einde die interpretasie van resultate te vergemaklik, is kategorieë volgens die vyfpuntskaal

saamgevoeg om drie kategorieë te vorm: *Negatief* (*stem glad nie saam nie* en *stem nie saam nie*), *Neutraal* en *Positief* (*stem saam* en *stem sterk saam*). Eersgenoemde kategorie (Negatief) dui op onbelangrikheid van die betrokkenheid (Tabel 1), dat die betrokkenheid nie plaasvind nie (Tabel 2), die feit dat dit nie 'n bydraende faktor is nie (Tabel 3). Laasgenoemde kategorie (Positief) dui op die belangrikheid van die betrokkenheid (Tabel 1), dat die betrokkenheid wel realiseer (Tabel 2), dat die faktor wel 'n invloed uitoefen op betrokkenheid (Tabel 3).

Bespreking van die navorsingsresultate

Binne die bestek van dié artikel sal net die navorsingsresultate wat met afdelings C en E van die vraelys (persepsies van die gemeenskap se betrokkenheid by skole en faktore wat bydra tot swak gemeenskapsbetrokkenheid) verkry is, gerapporteer word.

Die volgende opmerkings spruit regstreeks uit die resultate wat in Tabel 1 weergegee word (Hoe belangrik gemeenskapsbetrokkenheid geag word):

- Die meerderheid (78.7% en meer) respondente is positief ten opsigte van die belangrikheid van al veertien die items waarby die gemeenskap by die skool in die algemeen betrokke behoort te raak. Dié persepsie stem ooreen met die mening van Van Schalkwyk (1990:1) dat die gemeenskap oor fundamentele regte en belange met betrekking tot die kind se onderwys beskik en vervolgens in 'n demokratiese bestel die reg het om by die besluitnemingsprosesse en die uitvoering daarvan in die skool betrek te word (Education White Paper 2, 1996:16; Van Schalkwyk, 1990:23).
- 'n Baie groot persentasie (96.2%) van die respondente huldig die mening dat die gemeenskap hulle kundigheid moet aanbied om aan leerders die vaardighede te leer wat in die gemeenskap benodig word.
- Die meerderheid respondente (95.7%) is die mening toegedaan dat effektiewe kommunikasiekanale tussen die skool en die gemeenskap daargestel behoort te word sodat die nood en waarde van gemeenskapsbetrokkenheid aangespreek kan word.
- Die meerderheid respondente (95.5%) is positief ten opsigte van beheerraadinspraak in skoolangeleenthede. Demokratiese verkose ouers, leerders, onderwysers en lede van die gemeenskap behoort sitting op hierdie beheerstrukture te hê en verantwoordelikheid vir die behoorlike bestuur van die skool te aanvaar.
- 'n Groot persentasie respondente (95.3%) huldig die mening dat die gemeenskap saam met die hoof en die onderwysers die gees en rigting van die skool behoort te bepaal sodat 'n gemeenskaplike missie en visie vir die hele skoolgemeenskap daargestel kan word.
- Verreweg die meeste respondente (94.6%) stem saam dat die gemeenskap begrip behoort te toon vir onderwysers se probleme, sodat hulle, in samewerking met die onderwysers, die onderwysers se probleme die hoof kan bied.
- Meer as 90% van die respondente is die mening toegedaan dat die gemeenskap betrokke moet wees by die uitbreiding, asook instandhouding en verbetering van onderwysgeriewe, dat die skoolgebou vir gemeenskapsaktiwiteite benut moet word en dat die gemeenskap betrokke kan wees by byvoorbeeld buite-klasaktiwiteite, soos sportafrigting.
- Meer as 80% van die respondente voel dat die gemeenskap 'n sê moet hê wanneer personeel aangestel word en wanneer leerders toegelaat word tot, of uitgesluit word uit die skool.
- Soveel as 80% van die respondente huldig die mening dat die gemeenskap insae behoort te hê in die opstel van die skool se finansiële begroting. Die gemeenskap het die reg om by besluitnemingsprosesse in hierdie verband en die uitvoering daarvan in die skool betrek te word (Education White Paper 2, 1996:16).
- Bykans 80% van die respondente beskou die gemeenskap se betrokkenheid by administratiewe werk as belangrik. Die persepsie van die meerderheid respondente (78.7%) dat die gemeenskap 'n

Tabel 1 Waargenome frekwensies tenopsigte van hoe **belangrik** die aspek van gemeenskapsbetrokkenheid geag word

Item (aspek van betrokkenheid)	Negatief (nie belangrik nie)		Neutraal		Positief (wel belangrik)		Totaal	
	Frekw.	%	Frekw.	%	Frekw.	%	Frekw.	%
Kundigheid in die gemeenskap	1	0.2	16	3.6	425	96.2	442	100
Effektiewe kommunikasiekanale	6	1.4	13	2.9	422	95.7	441	100
Beheerraadinspraak in skoolaangeleenthede	1	0.2	19	4.3	425	95.5	445	100
Gees en rigting van die skool	6	1.3	15	3.4	424	95.3	445	100
Begrip: onderwysersprobleme	3	0.7	21	4.7	419	94.6	443	100
Uitbreiding: onderwysgeriewe	9	2.0	31	7.0	404	91.0	444	100
Skoolgebou vir gemeenskapsaktiwiteite	9	2.0	32	7.2	405	90.8	446	100
Skoolgebou: instandhouding / verbetering	14	3.2	27	6.1	403	90.8	444	100
Deelneming: bv. sportafrigting	11	2.5	33	7.4	401	90.1	445	100
Aanbevelings: onderwyspersoneel	13	2.9	39	8.8	391	88.3	443	100
Toelating / uitsluiting: leerders	21	4.7	53	11.9	372	83.4	446	100
Opstel van finansiële begroting	28	6.3	61	13.7	357	80.0	446	100
Hulp met administratiewe werk	42	9.5	47	10.6	354	79.9	443	100
Bykomende geldelike bydrae	45	10.1	50	11.2	351	78.7	446	100

Tabel 2 Waargenome frekwensies tenopsigte van hoe goed die aspek van gemeenskapsbetrokkenheid tans by die skool realiseer

Item (aspek van betrokkenheid)	Negatief (realiseer nie)		Neutraal		Positief (realiseer wel)		Totaal	
	Frekw.	%	Frekw.	%	Frekw.	%	Frekw.	%
Beheerraadinspraak in skoolaangeleenthede	105	26.6	178	45.1	112	28.3	395	100
Deelneming: bv. sportafrigting	170	43.2	154	39.2	69	17.6	393	100
Skoolgebou vir gemeenskapsaktiwiteite	201	50.9	126	31.9	68	17.2	395	100
Opstel van finansiële begroting	210	53.2	122	30.9	63	15.9	395	100
Effektiewe kommunikasiekanale	178	45.2	154	39.1	62	15.7	394	100
Hulp met administratiewe werk	184	46.9	149	38.0	59	15.1	392	100
Aanbevelings: onderwyspersoneel	167	42.8	166	42.6	57	14.6	390	100
Toelating / uitsluiting: leerders	201	51.0	137	34.8	56	14.2	394	100
Gees en rigting van die skool	163	41.3	177	44.8	55	13.9	395	100
Bykomende geldelike bydrae	234	59.4	110	27.9	50	12.7	394	100
Begrip: onderwysersprobleme	181	45.8	165	41.8	49	12.4	395	100
Kundigheid in die gemeenskap	289	73.4	86	21.8	19	4.8	394	100
Uitbreiding: onderwysgeriewe	273	69.3	103	26.1	18	4.6	394	100
Skoolgebou: instandhouding / verbetering	290	73.6	91	23.1	13	3.3	394	100

Tabel 3 Waargenome frekwensies tenopsigte van die faktore wat swak gemeenskapsbetrokkenheid in die hand werk

Item (faktore)	Negatief (nie 'n faktor)		Neutraal		Positief (wel 'n faktor)		Totaal	
	Frekw.	%	Frekw.	%	Frekw.	%	Frekw.	%
Weet nie hoe om betrokke te raak nie	93	20.9	78	17.5	274	61.6	445	100
Anonimiteit / saaklikheid beperk toegang	83	18.6	100	22.4	263	59.0	446	100
Sien nie kans vir verantwoordelikhede nie	126	28.3	73	16.4	247	55.4	446	100
Gebrek aan geleenthede vir betrokkenheid	114	25.6	90	20.2	242	54.3	446	100
Gebrek aan kennis / vaardighede	122	27.5	96	21.6	226	50.9	444	100
Onvoldoende vrye tyd vir betrokkenheid	125	28.0	98	22.0	223	50.0	446	100
Onaangenaamheid met betrokkenheid	176	39.8	113	25.6	153	34.6	442	100

bydrae moet lewer ten opsigte van bykomende geldelike bydrae hang waarskynlik saam met die feit dat die skool hedendaags op finansiële gebied tot 'n groter mate op homself aangewese is en dus van die gemeenskap afhanklik is vir hulp in hierdie verband (Schoeman, 1994:7).

Die resultate gerapporteer in Tabel 2 impliseer die volgende:

- 'n Minderheid (slegs ongeveer 28% en minder) van die respondente voel positief wat betref die huidige realisasie van die ver-

skillende fasette van gemeenskapsbetrokkenheid by die skool. Slegs 'n baie klein persentasie (selfs minder as 5,0%) van die totale steekproef het aangedui dat hulle reken dat die gemeenskap se kundigheid tot voordeel van die skool aangewend word, en dat die gemeenskap betrokke is by die uitbreiding, instandhouding en verbetering van onderwysgeriewe.

- Slegs 12.4 tot 14.6% is die mening toegedaan dat daar begrip by die gemeenskap bestaan vir die onderwysers se probleme, dat die

gemeenskap bykomende geldelike bydraes sal maak tot die skool, die gees en rigting van die skool help bepaal, betrokke is by toelating en uitsluiting van leerders tot die skool, en aanbevelings maak ten aansien van personeel.

- Slegs 15.1 tot 17.6% van die respondente huldig die mening dat die gemeenskap behulpsaam is met administratiewe werk by die skool, dat daar effektiewe kommunikasie tussen die skool en die gemeenskap plaasvind, dat die gemeenskap betrokke is by die opstel van die skool se begroting, dat die skoolgebou per geleentheid beskikbaar is vir die gemeenskap se gebruik en dat die gemeenskap betrokke is by bv sportafrigting.
- Net meer as 'n kwart van die respondente (28.4%) huldig die mening dat die gemeenskap wel tot 'n mate van die beheerrade gebruik maak om inspraak in skoolaangeleenthede te verkry.

Moontlike redes wat waarskynlik tot bogenoemde persepsies by die respondente aanleiding gegee het, sluit die volgende in: die feit dat die skool nie reeds die nodige strukture in plek het om uitvoering te gee aan gemeenskapsbetrokkenheid nie, dat daar gebrek bestaan aan kommunikasiekanale tussen die skool en die gemeenskap, kennis t.o.v. die funksies van die beheerraad, 'n ouer-onderwyserforum wat sake rakende die onderwys bespreek en ook vanweë die feit dat die gemeenskap uit 'n lae sosio-ekonomiese omgewing afkomstig is, waar die nodige infrastruktuur en finansies ontbreek.

Wat betref faktore wat swak gemeenskapsbetrokkenheid in die hand werk, blyk die volgende uit die resultate weergegee in Tabel 3:

- Die meerderheid van die respondente (61.6%) is oortuig dat die gemeenskap nie weet hoe om by die skool betrokke te raak nie.
- Meer as die helfte van die respondente is die mening toegedaan dat die gemeenskap se vrymoedige toegang tot die skool deur groeiende anonimiteit en saaklikheid van die skool beperk word (59%), gemeenskapslede nie kans sien vir die verantwoordelikhede wat hulle betrokkenheid by die skool meebring nie (55.4%), reken dat daar 'n gebrek aan geleenthede by die skool geskep word vir die gemeenskap om betrokke te raak (54.3%), hulle nie oor voldoende kennis en vaardigheid beskik (50.9%) en ook nie die nodige vrye tyd het (50%) om by die skool betrokke te raak nie.
- Wat vorige ervarings van onaangenaamheid tydens betrokkenheid by die skool betref, het ongeveer 'n derde (34.6%) van die respondente saamgestem dat hierdie 'n belemmerende faktor is.

Aanbevelings

Die veranderinge en vernuwings in die onderwys en die uitdagings waarvoor dit te staan gekom het, bevestig die behoefte aan toenemende betrokkenheid van die gemeenskap by die bestuur en beheer van die skool, soos dit ook reeds vroeër deur Sayer & Williams (1989:86), geïdentifiseer is. Die navorsingsresultate het bewys gelewer dat gemeenskapsbetrokkenheid deur rolspelers as belangrik beskou word (vergelyk die kolom *Positief*: Tabel 1), dat die gemeenskap by die onderwys betrokke behoort te raak, maar dat dit tans nie goed in die praktyk realiseer nie (vergelyk die kolom *Positief*: Tabel 2) en dat verskeie faktore bydra tot swak gemeenskapsbetrokkenheid (vergelyk die kolom *Positief*: Tabel 3). In die lig hiervan word gepoog om enkele aanbevelings te maak vir die spesifieke skool van die ondersoek:

Die volgende voorstelle vloei uit Tabelle 1 en 2 voort:

1. Daar sal 'n daadwerklike poging aangewend moet word om die skoolprogram so te beplan dat die **gemeenskap se kundigheid** benut kan word. Vaardighede wat in die gemeenskap nodig word, kan aan leerders gebied word deur kundiges uit die gemeenskap te identifiseer en te nooi om hulle kennis op 'n gereelde grondslag met die leerders op 'n formele wyse tydens, sowel as ná skoolure, te deel.
2. Indringende beplanning is nodig sodat effektiewe skriftelike en mondelinge **kommunikasiekanale** tussen die onderwyspersoneel en die gemeenskap bewerkstellig kan word om die nood aan gemeenskapsbetrokkenheid aan te spreek en hulle te oortuig van die waarde van hulle bydrae. Briewe, skoolrapporte, skoolkoe-

rante, vraelyste, tuiswerkopdragte, omsendskrywes met inligting en nuus, onderhoude, telefoongesprekke, en ontmoetings met ouers en gemeenskapsleiers moet op 'n gereelde grondslag geïnisieer word.

3. Pogings, soos persoonlike kontak (byvoorbeeld huisbesoeke deur onderwysers) om in voeling te bly, moet aangewend word (waar moontlik en nodig) om te bepaal wat die spesifieke behoeftes en voorkeure van die ouers en gemeenskap is, sodat die **gees en rigting** van die skool ten nouste aansluiting by die gemeenskap kan vind. Geleenthede, soos sportbyeenkomste waar onderwysers, ouers en gemeenskapslede saam met 'n klasgroep of sportspan kan verkeer, kan gebruik word om in voeling te kom/bly met die gees van die gemeenskap. Dit is ook belangrik dat die Beheerliggaam aan die gees van die gemeenskap gestalte gee by wyse van kodes en regulasies.
4. Die skool moet gereeld in gesprek met die gemeenskap tree deur samesprekings met rolspelers uit die gemeenskap te hou sodat die gemeenskap in voeling kan bly met die **probleme** wat die onderwysers die hoof moet bied en tot die besef kan kom dat hulle betrokkenheid nie slegs tot finansiële steun beperk is nie, maar oor 'n wyer terrein moet strek. Die skool sal daadwerklike probleme by die skool moet identifiseer sodat 'n interdisiplinêre taakspan, bestaande uit onderwysers, ouers, dokters, maatskaplike werkers, kerkleiers, die polisie, ens. saamgestel kan word om die probleme effektief aan te spreek.
5. Die noodsaaklikheid en waarde van die gemeenskap se medeverantwoordelikheid ten opsigte van die uitbreiding, asook die instandhouding en verbetering van **skoolgeriewe** moet besef word. Ambagsmanne kan byvoorbeeld aangemoedig word om hulle kundigheid en dienste gratis aan die skool beskikbaar te stel. Die skoolgeriewe, byvoorbeeld die skoolsaal, kan ook aan die gemeenskap beskikbaar gestel word vir sosiale geleenthede, teen billike vergoeding.
6. Die gemeenskap se bydrae wat **buitemuurse bedrywighede** betref, bv. sportafrigting en uitstappies, moet nie gering geskat word nie. Sportmanne kan ook as rolmodelle dien en hulle bemoenies, op uitnodiging volgens gesonde oordeel, kan gewoonlik 'n inspirerende uitwerking op leerders se prestasies hê.
7. Tydens kontakgeleenthede (waarna vroeër verwys is) moet 'n daadwerklike poging aangewend word om die gemeenskap (wat nie gereedlik belangstel in deelname as lede van die Bestuursliggaam nie) aan te moedig om beskikbaar te wees vir verkiesing tot die Bestuursliggaam en Ouer-onderwysersvereniging. Sodoende sal hulle groter inspraak verkry in aanstellings van **personeel**, asook toelating en uitsluiting van **leerders**. Terselfdertyd kan hulle meehelp om die **gees en rigting** by die skool te bepaal. Voorts sal hulle meer seggenskap geniet by die opstel van die **finansiële begroting** en betrokke kan wees by die aanvulling van fondse waar tekorte geïdentifiseer word, watter vorm die fondsinsameling ookal mag aanneem waarop besluit word.
8. Die skool moet beskikbare lede uit die gemeenskap werf om behulpsaam te wees met **administratiewe take** by die skool, bv. afrolwerk of in die Biblioteek of mediasentrum. Sodoende word goeie verhoudings opgebou en positiewe gesindhede gekweek, sodat gemeenskapslede regtig soos deel van die onderwyskorps voel. Hierdie betrokkenheid kan op vrywillige basis plaasvind of teen geringe vergoeding geskied, waar moontlik. Aan die hand van Tabel 3 kan verdere voorstelle gemaak word:
 1. Die beheerraad moet op 'n gereelde en deurlopende grondslag met die gemeenskap kontak hê of vergader, byvoorbeeld tydens geleenthede soos funksies wat die skool aanbied. Tydens die geleenthede kan inligting rakende onderwysake en die gemeenskap se bydrae in hierdie verband doeltreffend oorgedra word, veral in die lig van die gemeenskap se onkunde oor die **wyse waarop** hulle by die skool **betrokke** kan raak. Die skool sal die gemeenskap moet inlig oor hoe betrokkenheid bewerkstellig kan

word deur die areas waarby die gemeenskap betrokke kan raak te identifiseer sodat 'n plan van aksie saam opgestel en geloods kan word. Die skool moet egter uitreik na die gemeenskap ten einde hulle belangstelling te prikkel.

2. **Groeiende anonimiteit** (naamloosheid) en **saaklikheid** wat toegang tot die skool beperk, kan aangespreek word deur die gemeenskap op 'n gereelde grondslag na die skool te nooi om tydens saalbyeenkomste die godsdiens waar te neem, 'n praatjie oor bv. dwelms of VIGS te hou en optredes van opvoedkundige aard op die planke te bring. Sakelui kan ook na die skool genooi word waar die hele skool die geleentheid kan benut om hulle te bedank vir bydraes wat hulle aan die skool gemaak het, asook om hulle op hoogte te hou van die waarde van hulle insette.
3. Gekoördineerde aksies deur al die rolspelers is uiters noodsaaklik om ouers, skoolhoofde, onderwyspersoneel en die gemeenskap tot die besef te bring watter belangrike **verantwoordelikheid** elkeen van hulle in die uitvoering van suksesvolle gemeenskapsbetrokkenheid ter bevordering van onderwys in skole het. Planne behoort tydens 'n strategiese beplanningssessie gemaak te word om betrokkenheid vir die gemeenskap haalbaar te maak. Alle kontak met die gemeenskap moet nie gerig wees op die uitdeel van werk nie, aangesien dit mense afskrik. Gewone belangstelling en sosiale kontak moet ook van waarde geag word.
4. Die skool moet ernstige oorweging daaraan skenk om die gemeenskap in die toekoms meer by die onderwys te betrek deur **geleenthede** vir **samewerking** te skep en te inisieer. Fondsin-samelinginisiatiewe, soos 'n basaar of dans, wat in hierdie gemeenskap gewoonlik goed ondersteun word, behoort in same-werking met die gemeenskap beplan en aangepak te word in belang van die skool.
5. Werkswinkels en seminare kan deur deskundiges of opgeleide personelede gehou word, byvoorbeeld tydens Oueraande, om die gemeenskap van die nodige **kennis** en **vaardighede** te voor-sien, sodat hulle meer by die skool se aktiwiteite betrokke kan raak. Die gemeenskap kan bemaagtig word deur hulle in te lig en op te lei in die uitvoering van departementeelneergelegde voor-skrifte ten opsigte van byvoorbeeld beleidmaking en besluit-neming rakende onderwysers en leerders.
6. Tydens Oueropvoedingsaande kan ouers gehelp word om hulle **tyd** beter te **beplan**, ten einde ook tyd beskikbaar te hê vir skool-aangeleenthede. Geleenthede vir betrokkenheid behoort ook so beplan te word dat die tyd die gemeenskap sal pas, byvoorbeeld na ure en oor naweke.
7. **Oonaangename ervarings** met betrokkenheid moet tydig geïden-tifiseer word en kan voorkom word indien die skool daadwerklike pogings aanwend om die gemeenskap op 'n persoonlike vlak tegemoet te kom sodat wedersyde vertroue en 'n goeie ver-standhouding tussen die twee partye geskep kan word. Daar moet ook verseker word dat onderwysers en ander personeel by die skool voldoende toegerus is om korrek en positief met lede van die gemeenskap om te gaan. Dit kan bewerkstellig word deur die aangeleentheid aan die orde te stel tydens personeelverrykings-aangeleenthede.

Slotbeskouing

Uit die resultate van hierdie ondersoek blyk dit dat daar in dié skool 'n duidelike behoefte aan gemeenskapsbetrokkenheid ter bevordering van onderwys bestaan. Dit blyk ook duidelik dat die gemeenskap nog nie 'n toereikende bydrae tot die onderwys van die leerders lewer nie.

Dit het noodsaaklik geword dat die verskillende rolspelers in die onderwys tred moet hou met die baie veranderinge en vernuwings wat daar op die Suid-Afrikaanse onderwystoneel plaasvind en dienooreen-komstig opgelei word om sodoende die verskillende situasies te han-teer. Die gemeenskap sal hulle verantwoordelikheid met betrekking tot die onderwys van hulle kinders met erns moet bejeën, gesien in die lig van die uitdagings wat die onderwys in die gesig staar.

Summary

The modern school in the new South Africa finds itself in an educa-tional milieu characterised by sweeping changes, renewal and chal-lenges. The bewildering rate at which these occur, has not left educa-tion unscathed. It is clear that the school can no longer handle the education of its learners on its own and that teaching has become problematic and unmanageable.

This research was consequently focused primarily on determining whether community involvement could promote education in schools in order for recommendations, based on the findings, to be made for a meaningful contribution to the South African teaching set-up.

A nomothetical research method was applied in the investigation and only an experimental investigation group was involved in the random sample. Altogether 446 respondents filled in a self-compiled questionnaire. The research results were analysed statistically by com-puter and interpreted quantitatively and qualitatively. On the basis of the interpretations the following conclusions could be drawn:

- Various **facets** of community involvement are important, namely
 - financial aid;
 - two-way communication;
 - mutual trust;
 - co-responsibility for community objectives;
 - statutory involvement, but with respect for the school's field of work;
 - the linking up of learners with the community.
- The **community** should become involved in education, but this is not happening as it should in the following areas:
 - the presentation of expertise to learners;
 - the creation of effective channels of communication;
 - the use of governing bodies;
 - the joint drawing up of the vision and mission of the school;
 - understanding of the teachers' problems;
 - looking after teaching facilities;
 - assisting with school activities;
 - making of recommendations on the appointment of teachers and determining school policy;
 - insight into the school budget so that additional financial contributions can be made.
- Differing perceptions about the **factors** which cause poor com-munity involvement in the school include the following:
 - insufficient opportunities are created by the school;
 - growing anonymity and impersonality in schools limit access;
 - the community not knowing how to become involved;
 - the community lacking the knowledge and skills for involvement;
 - the community not wanting the responsibility resulting from involvement;
 - the community not having the time to become involved.

Meaningful recommendations could be made for effective com-munity involvement in schools. The research results confirm the im-portance of the community's involvement in the promotion of edu-cation in schools.

Verwysings

- Basson CJJ & Smith JAJ 1991. *Onderwysbestuur. Educational Management*. Waterkloof: Unibook Publishers.
- Bjork LG & Senkhane ZA 1992. School and Community Relations. In: Atkinson RR, Wyatt JL & Senkhane ZA (eds). *Teacher Opportunity Programmes. The Effective Principal*. Vol. 3. Cape Town: Tops Media Department.
- Bot M 1996. School Register of Needs: a provincial comparison of school facilities. In: *EduSource. Data News*, 17. Craighall: The Education Foundation.
- Bridgraj A 1998. Teachers run for their lives. *The Teacher*, 3:7.
- Briesies CA 1998. Gemeenskapsbetrokkenheid ter bevordering van onderwys in skole. Ongepubliseerde M-skripsie. Port Elizabeth: Universiteit van Port Elizabeth.
- Christie R 1998. Matric results reflect the conditions. *The Teacher*, 3:7.
- Department of Education 1996. *The Organization, Governance and Funding of Schools*. White Paper 2. Pretoria: Department of Education Printers.
- Department of Education 1997a. *The SA Schools Act made easy*. Pretoria: Department of Education Printers.

- Department of Education 1997b. *Curriculum 2005. SOUTH AFRICAN EDUCATION FOR THE 21ST CENTURY*. Northway: The Media Education Trust.
- Department of Education 1997c. *Curriculum 2005 Supplement*. Northway. The Media in Education Trust.
- Department of Education 1997d. *NQF Supplement*. Northway: The Media in Education Trust.
- De Wet JJ, Monteith JL de K, Steyn HS & Venter PA 1981. *Navorsingsmetodes in die Opvoedkunde*. Durban: Butterworth.
- Diseko F 1997. Teaching with limited power and resources. *The Teacher*, 2:5.
- Esterhuizen I 1998. Are teachers fools? *The Teacher*, 3:10.
- Friedman H 1998. Going places despite the odds. *The Teacher*, 3:8.
- Garson P 1997. Meet the man with a mission. *The Teacher*, 2:3.
- Gordon D 1998. Computers can't replace basics, but can work well as teachers' helpers. *The Teacher*, 3:11.
- Gouws R, Feinauer I & Ponielis F 1994. *Basiswoordeboek van Afrikaans*. Pretoria: JL van Schaik Uitgewers.
- Hawkins JM 1996. *The South African Oxford School Dictionary*. Cape Town: Oxford University Press.
- Heystek J & Louw EM 1999. Parental Participation in School Activities — Is it sufficient? *South African Journal of Education*, 19:21-28.
- Hornby AS 1995. *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. Cape Town: Oxford University Press.
- Jeevanantham LS 1998. Let's not turn a blind eye. *The Teacher*, 3:18.
- Labuschagne FJ & Eksteen LC 1993. *Verklarende Afrikaanse Woordeboek*. Agste hersiene en uitgebreide uitgawe. Pretoria: JL van Schaik Uitgewers.
- Landman WA, Van der Merwe IJM, Pitout DN, Smith AG & Windell JHJ 1990. *Teacher's handbook for education*. Pretoria: Academica.
- Martins Z 1997. Mozambique: Some Considerations on Educational Research, Policy Formation and Decision Making. *Prospects in Education*, 27:618-627.
- McMillan JH & Schumacher S 1993. *Research in Education. A conceptual introduction*. New York: Harper Collins College Publishers.
- Mona V 1997. Teachers support plan to restore normality to schools, but warn that critical issues need to be dealt with. *The Teacher*, 2:3.
- Moshupi K 1997. Truancy is growing among students. *The Teacher*, 2:8.
- Odendal FF, Schoonees PC, Swanepoel CJ, du Toit SJ & Booysen CM 1994. *HAT. Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal*. Midrand: Perskor Uitgewery
- Pretorius JWM (red.) 1998. *Sosiopedagogiek 2000*. Pretoria: JL van Schaik.
- SADTU Newsletter 1997. *Let The Teachers Talk*.
- Sayer J & Williams V 1989. *Schools and External Relations: Managing the New Partnerships*. London: Cassell Educational Ltd.
- Schoeman MM 1994. Die rol en taak van die openbare skakelbeampte en skoolbemarker in die staatsondersteunde skool. DED-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Staatskoerant*, 15 November 1996: 1,3,6,11,25-29.
- Taylor CA 1997. *Afskeidsboodskap*. 14 Oktober 1997. Port Elizabeth: UPE.
- Terblanche JDV 1991. Ons onderwys in die toekoms. *Opvoeding en Kultuur*, 14:4-5. *The Teacher*, 3:1. Johannesburg: Mail & Guardian.
- Van den Aardweg EM & Van den Aardweg ED 1993. *Psychology of Education. A dictionary for students*. Pretoria: E & E Enterprises.
- Van der Westhuizen PC (red.) 1990. *Doeltreffende Onderwysbestuur*. Pretoria: Haum.
- Van der Westhuizen PC (ed.) 1991. *Effective Educational Management*. Pretoria: Haum.
- Van Schalkwyk OJ 1990. *Ouerbetrokkenheid. 'n Handleiding vir die Onderwyser*. Alkantrant: Alkanto Uitgewers.
- Wes-Kaap Onderwysdepartement. *Omsendbrief 14/95*.
- Zerchykov R 1992. Tools for changing schools: School-Community Counsels. *Equity and Choice*, 8:52-59.

A strategy for teacher involvement in curriculum development

R.Ramparsad

Gauteng Department of Education, P.O. Box 7710, Johannesburg, 2000 South Africa
reinar@gpg.gov.za

Education change in South Africa during 1996 took into consideration the valuable contribution of classroom practitioners in the curriculum process. To this end numerous policy documents released by the Department of Education alluded to greater teacher involvement in curriculum development. The Gauteng Department of Education involved teachers in the curriculum development process with the introduction of the new curriculum namely Curriculum 2005. The extent to which teachers impacted on the curriculum development process is questionable. Hence this study focuses on an effective strategy for teacher involvement in curriculum development. The strength of the strategy is that it involves formal teacher training with semesterised courses. There is phased- in implementation of the different phases of the curriculum development process. This formal training course will be accredited on the National Qualifications Framework. The responsibility for INSET is shared between the Education department and Higher Education institutions. Findings of the research indicate that the Department of Education needs to dedicate time during each term of the school calendar to conduct massive in-service programmes if teachers are to make a genuine impact in the curriculum development process. There is a need for a formal in-service (INSET) program in order to facilitate widespread curriculum change.

Introduction

Education policy decision making prior to 1994 was highly centralised and largely excluded educators. In a study conducted by Ramparsad (1995:29), teachers were hopeful that the new educational dispensation would redress the lack of teacher involvement in curriculum development. Whilst the various state policy documents such as A Policy Framework for Education and Training (ANC, 1994) of the African National Congress (ANC) alluded to greater decentralisation of curriculum development tasks, no significant change in terms of the involvement of teachers can be identified (Ramparsad, 1995:55). This is aptly stated in the ANC's Implementation Plan for Education and Training (ANC, 1994:136) when it is indicated that:

"... The present curriculum is effectively controlled from within a small locus and with hidden processes of decision making despite the rhetoric of decentralisation ..."

Although the White Paper on Education (National Department of Education, 1995) refers to commitment to the process of participation in curriculum development, one of the major stakeholders in education that is teachers appear to be unsure of their exact role in the curriculum development process. Presently, the Gauteng Department of Education appears to be giving expression to the rhetoric of teacher involvement in curriculum development by setting up structures within the education system for teacher participation in curriculum development.

During 1996 the National Department of Education released a number of draft policies on curriculum reform. This curriculum reform process was to be introduced in an incremental manner until 2005. The education approach proposed by the department to underpin this curriculum reform is an Outcomes-based approach. This approach to education refocuses on the roles of teachers in the curriculum change process. Curriculum policy documents released in 1996 alluded to greater teacher participation in the curriculum development process. During 1997 the National Department of Education undertook massive training programmes with grade one teachers in all provinces in order to afford them the opportunity to participate in curriculum development and implement the new curriculum as it emerged. In this study there is an attempt to ascertain the level of teacher participation in curriculum development as Curriculum 2005 was being introduced. The target group for the study was Foundation phase teachers in a district in the Gauteng Department of Education. Teachers' skills, training mechanisms, levels of their participation, their feelings and anxieties during the introduction of the new curriculum are explored. A study of this nature is important to ensure that recommendations regarding teacher training and participation in curriculum development, informs the next grade and phase for Curriculum 2005 implementation. It is also important to note as Vally and Spreen (1998: 14) indicate that "... concerns over the new educational policy are not just about curriculum change, but also about institutional change."