



HOOFSTUK 1

ALGEMENE ORIËNTERING

1.1 Inleiding

Onderwys in Suid-Afrika is besig om drasties te verander. Nie net word die kurrikula en skoolstrukture onderwerp aan verandering nie, maar die betrokkenes, insette en invloed, met ander woorde die mag van alle belanghebbendes, word hersien. Ook word die inspraak van belanghebbendes buite die skole direk aangespreek. In hierdie veranderingsfase word veral die rol van die ouer en opvoeder aangespreek. Beide partye het 'n direkte invloed op die sukses van die onderwysstelsel en moet dus daarbinne geakkomodeer word. Die magstrukture en magsbalans binne onderwysstrukture speel 'n al groter rol in die uitvoering en sukses van onderwys.

Die beweging in die rigting van die aanvaarde teorie dat skole die beste funksioneer as die prinsipale en opvoeders betrokke is by probleemoplossing op grondvlak, bekend as deelnemende bestuur, is een van die resultate van die herstrukturering van die onderwys (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 3).

Vandag word daar gevind dat baie van die hervormingsvoorstelle na groter opvoederbetrokkenheid in besluitneming vra en ironies word dit dan bemagtiging van opvoeders genoem (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 3).

1.2 Navorsingstema

Bemagtiging van ouers en opvoeders in selfbesturende skole in Suid-Afrika



1.3 Navorsingsterrein

Die breë terrein van hierdie navorsing is Onderwysbestuur, soos gedefinieer deur Van der Westhuizen (1990: 57) as : " 'n bepaalde soort werk in die onderwys wat bestaan uit daardie reëlbare take of handeling wat deur 'n persoon of liggaam in 'n gesagsposisie in 'n bepaalde reëlingsgebied of area uitgevoer moet word ten einde opvoedende onderwys te laat plaasvind".

Onderwysbestuur en -administrasie word tans binne Suid-Afrika aanvaar as 'n wetenskaplike studieterrein binne die Opvoedkunde en kan dus as deelwetenskap van die Opvoedkunde beskryf word (Van der Westhuizen 1990: 58).

In hierdie studie word daar egter slegs op 'n klein deel van hierdie terrein gefokus, naamlik bemagtiging van ouers en opvoeders. Aangesien die magposisies en uitoefening van bepaalde magfunksies van ouers en opvoeders 'n direkte invloed op opvoedende onderwys het en 'n al groter rol begin speel, moet daar na aanvaarbare metodes gesoek word om hierdie mag sinvol en algemeen aanvaarbaar toe te pas.

1.4 Probleemstelling

Die volgende vraag wat die probleemstelling verteenwoordig, behoort gestel te word wanneer bemagtiging van ouers en opvoeders in selfbesturende skole in Suid-Afrika ter sprake kom:

Wat behels bemagtiging van ouers en opvoeders in selfbesturende skole in Suid-Afrika?

Die volgende subvrae kan ook gestel word:

- (a) Wat verstaan ons onder bemagtiging, toerekeningsvatbaarheid en outonomie?
- (b) Wat verstaan ons onder selfbesturende skole in Suid-Afrika?
- (c) Hoe ver behoort die mag van ouers te strek?

- (d) Hoe ver behoort die mag van opvoeders te strek?
- (e) Is gedeelde bemagtiging moontlik?
- (f) Watter onderwyswetgewing is hier toepaslik?
- (g) Watter riglyne/model kan 'n aanvaarbare oplossing vir die vraagstuk bied?

1.5 Navorsingsdoelstellings en -doelwitte

Die oorkoepelende doelstelling met die navorsing is 'n ontleding van bemagtiging binne selfbesturende skole in Suid-Afrika.

Die volgende doelwitte of oogmerke word ook met die navorsing nagestreef:

- 1.5.1 Daar word gekonsentreer op hoe ver die mag van ouers en opvoeders onderskeidelik in selfbesturende skole in Suid-Afrika strek.
- 1.5.2 Die toepaslike onderwyswetgewing word bestudeer.
- 1.5.3 Daar word gepoog om na 'n praktiese oplossing vir die probleemarea, bemagtiging, te soek.
- 1.5.4 Daar word riglyne/model en gemotiveerde aanbevelings opgestel wat gebruik kan word om bemagtiging sonder probleme in selfbesturende skole toe te pas.

1.6 Navorsingsmetodes

Daar word in hierdie studie uitsluitlik van 'n literatuurstudie van primêre en sekondêre bronne gebruik gemaak. Daar is, onder andere, gebruik gemaak van boeke, navorsingsverslae, staatskoerante, provinsiale koerante en tydskrifartikels.

Daar bestaan tans nie uitgebreide Suid-Afrikaanse literatuur oor die onderwerp nie, aangesien die hele onderwysstelsel midde in 'n dramatiese verandering staan. Daar word dus grootliks staatgemaak op bronne wat bemagtiging in oorsese lande uiteensit. Hieruit word bepaalde afleidings gemaak en toepassings vir die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel word daaruit getransponeer.

1.7 Navorsingsontwerp

In **hoofstuk 2** word die begrip bemagtiging bespreek en omskryf. Die hantering van bemagtiging in 'n kontinuum tussen ouers en opvoeders word aangespreek.

In **hoofstuk 3** word daar aandag gegee aan bemagtiging in selfbesturende skole in Suid-Afrika. Die rol en taak van selfbesturende skole in Suid-Afrika word uitgelig. Dit kan ter staving van die mag van ouers en opvoeders binne die nuwe onderwysbedeling aangewend word.

Hoofstuk 4 word spesifiek gewy aan bemagtiging van ouers en opvoeders. Daar word spesifiek gekyk na die ouers se verteenwoordiging in die beheerliggame as magstruktuur, asook die opvoeders se posisie in hierdie liggaam. Die magsposisie van die opvoeder in die klaskamer, skool en skoolstelsel word eweneens bespreek. Hierdie saak word binne die raamwerk van toepaslike wetgewing aangespreek.

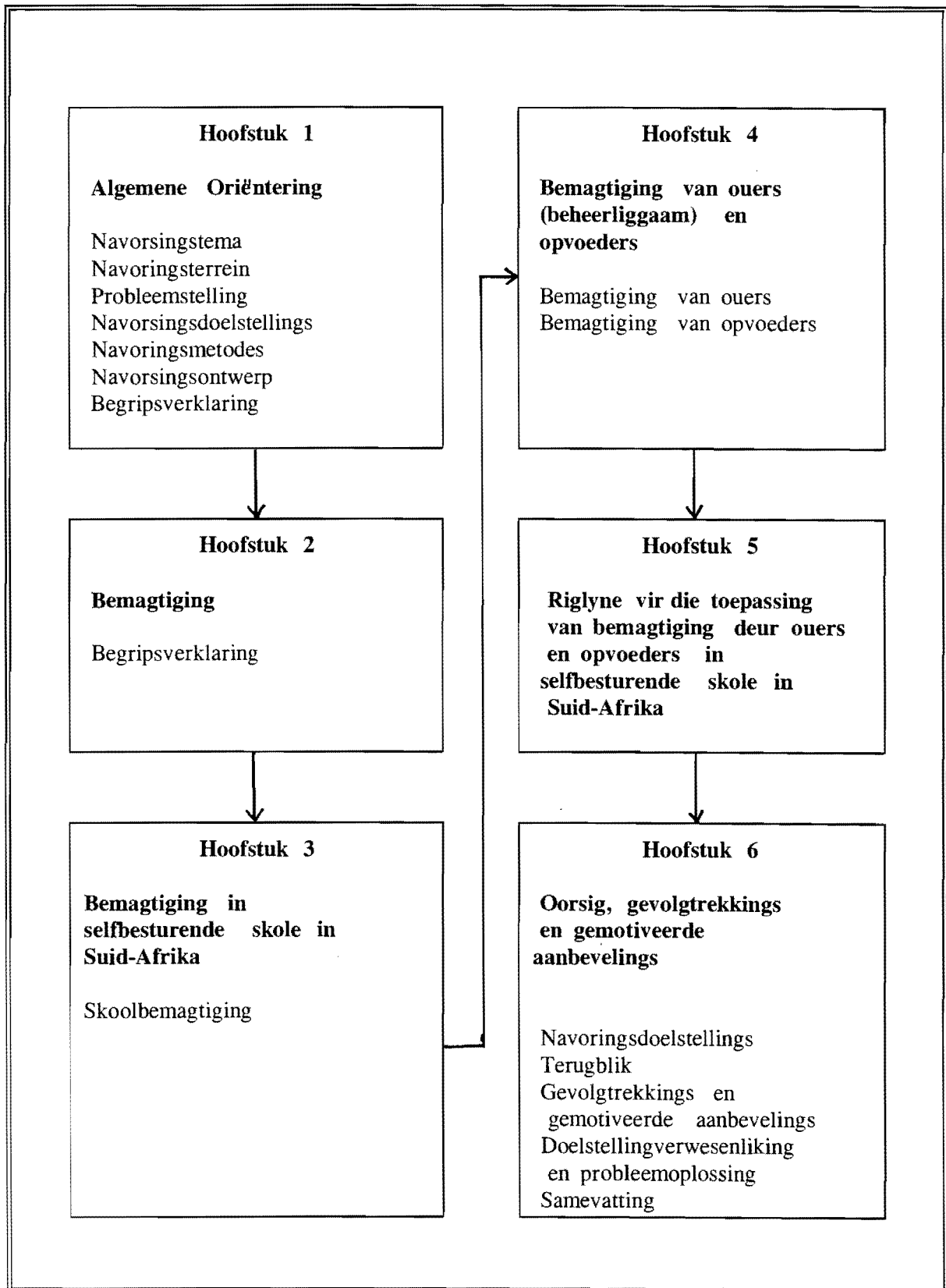
In **hoofstuk 5** word daar gepoog om riglyne daar te stel wat gebruik kan word in die praktiese toepassing van bemagtiging deur ouers en opvoeders in selfbesturende skole in Suid-Afrika. Hierdie voorgestelde riglyne moet kan dien as hulpmiddel om onderwys sonder probleem en veral onduidelikhede ten opsigte van hoe ver die betrokke partye se mag strek te laat plaasvind. Hierdeur word gepoog om magsgrense en magsfunksies toepaslik te definieer.

In **hoofstuk 6** word die ondersoek saamgevat en gevolgtrekkings en gemotiveerde aanbevelings gemaak. Deur 'n terugblik word aangedui tot watter mate die doelstellings van hierdie navorsing verwesenlik is, asook hoe die probleemstelling opgelos kan word.

Die navorsingsontwerp en navorsingsprogram kan soos volg skematies voorgestel word:



Figuur 1.1 Navorsingsontwerp



1.8 Begripsverklaring

Daar bestaan dikwels verwarring oor wat met spesifieke terme bedoel word. Dit gebeur ook dat besondere betekenis, en soms verskillende betekenis vir dieselfde term in die algemene spreektaal bestaan. In hierdie studie word sekere terme gebruik wat nie as algemene spreektaal bekend is nie. Ten einde verwarring uit te skakel en duidelikheid te bring, word die volgende begrippe verhelder:

1.8.1 Toerekeningsvatbaarheid

Toerekeningsvatbaarheid word beskryf as die plig om verantwoording te doen van die werk verrig, aan 'n liggaam wat outoriteit het om daardie prestasie te verander deur goedkeuring en beloning. Dit verteenwoordig juiste en streng denke, maar is baie moeilik om toe te pas in die chaotiese wyse waarop verantwoordelikheid tans in onderwysdienste gedeel word (Sallis 1988: 25).

Tussen hierdie uiterstes kan toerekeningsvatbaarheid gesien word as 'n vereiste om iemand se werk te toets, te debateer daaroor en te beoordeel binne sekere meer of minder formele strukture. Sukses mag dalk nie beloon word nie, en mislukking nie gestraf word nie, maar daar is 'n verpligting, in alle omstandighede, om redes te gee vir optredes, om uitkomstes te hersien en om ondergeskik te wees aan beoordeling van die prestasie, in alle omstandighede, van die taak wat mens as jou eie aanvaar (Sallis 1988: 25).

Volgens Craig (1982: 7) kan toerekeningsvatbaarheid inmeng met verantwoordelikheid. As individue gelos word om verantwoordelik op te tree, sal sommiges onverantwoordelik optree. As daar egter van individue toerekeningsvatbaarheid verwag word, kan hulle onverantwoordelik optree om aan die eise van toerekeningsvatbaarheid te voldoen. Eintlik moedig toerekeningsvatbaarheid



onverantwoordelikheid aan, omdat daar nie van die individu verwag word om keuses te maak nie. Op grond hiervan redeneer hy dat opvoeders aangemoedig moet word om verantwoordelikheid uit te oefen.

Richardson, Lane & Flanigan (1995: 44) verskil effens hiermee, want hulle redeneer dat die bekragtiging van verantwoordelikheid nie heeltemal intern is nie. Die vryheid wat inherent aan bemagtiging is, is nie grensloos nie. Indien opvoeders, en dus ook leerders, gesag wil uitoefen, moet hulle bewus wees van die milieu waarbinne hulle funksioneer. In 'n skool word verantwoordelike optrede beperk deur die belange van al die belangegroepes. Opvoeders, wat optree volgens hul goeie oordeel, moet in hierdie oordeel die belange van die leerders, ouers, kollegas, bestuurders en die gemeenskap ook konsidereer.

Volgens Lightfoot (1990 : 7) moet opvoeders soms besluit tussen optrede wat die onafhanklikheid van individue beskerm en optrede wat die ontwikkeling van die gemeenskap bevorder.

Indien opvoeders groter vryheid in kurrikulêre en onderrigbesluite gegee word, sal hulle verplig wees om beide doelwitte van gelyke toegang tot kennis vir alle leerders en toerekeningsvatbaarheid aan die publiek vir resultate, na te kom (Glickman, 1990: 69).

Bemagtiging vloei voort uit die nakom van verantwoordelikheid teenoor andere (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 44).

Bemagtiging vir besluitneming word afgelei van die leer hoe om dit beter te doen (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 45).

Wedersydse betrokkenheid rus op die veronderstelling dat elke persoon wat betrokke is inligting, kundigheid en laastens die verantwoordelikheid moet dra en deel in die optredes en besluite. Daarom behoort toerekeningsvatbaarheid aan almal (Wolfendale 1992: 3).

Popkewitz (in Richardson, Lane & Flanigan 1995: 43,44) karakteriseer toerekeningsvatbaarheid as 'n sleutel tot bestuur deur presiese standaarde en tegnieke wat al die aktiwiteite van die organisasie rig, voorspel en beheer. Toerekeningsvatbaarheid, in hierdie lig, is 'n metode van evaluering in ondersteuning van 'n sisteem wat staat maak op meetbare standaarde van gedrag om die doeltreffendheid van onderrig vas te stel.

1.8.2 Outonomie / Mag

Van der Westhuizen (1990: 30) gebruik die begrip "vryheidsruimte" as sinoniem vir outonomie. Volgens hom het die onderwysleier gesag in eie reg, asook 'n vryheidsruimte ('n outonomie) vir sy professionele optrede. Verder veronderstel vryheid ook 'n moontlikheid van keuse (besluitneming), onderworpe aan die norme wat vir onderwysbestuur neergelê is.

Die waarmerk van outonomie is die gewaarwording van vryheid om sekere besluite te neem (Short 1994: 491).

Volgens Smith en Peterson (in Richardson, Lane & Flanigan 1995: xxv) is besluitneming op sy beste 'n komplekse struktuur wat menige gekompliseerde take insluit; en op sy swakste is besluitneming 'n willekeurige handeling van outonomie.

Outonomie is 'n noodsaaklike voorvereiste vir 'n gevoel van suksesvolle voltooiing van 'n taak (Short 1994: 491).

Outonomie vir die opvoeders beteken dat hulle keuses vir die leerders kan voorsien, wie dan oor die algemeen gewillig en geesdriftig is om dit uit te voer (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 22).

Barnard (in Richardson, Lane & Flanigan 1995: 25) beweer dat alle outoriteit ontstaan uit die onderdaan se aanvaarding van 'n opdrag.

Nyberg (in Richardson, Lane & Flanigan 1995: 25) beweer dat die onttrekking van goedkeuring 'n daad van mag is: mag oor mag. Hy noem vyf verskillende soorte goedkeuring : instemming onder druk van sanksies; insiklikheid gebaseer op gedeeltelike of partydige inligting; onverskilligheid as gevolg van gewoonte en apatie; konformering aan gebruike en verbintenis gebaseer op ingeligte oordeel.

Volgens Nyberg (in Richardson, Lane & Flanigan 1995: 26) verkry magshouers goedkeuring op vier maniere, naamlik: 1) dwang wat gehoorsaamheid vereis; 2) finansies (die ekwivalent van Russel se ekonomiese mag), 3) fiksie (versinsels) (ekwivalent van Russel se mag oor opinie) en 4) mag wat verkry word deur trou te sweer wat gebaseer is op vertrouwe, gedeelde begrip en 'n wedersydse plan van aksie.

Lasswell en Kaplan (in Richardson, Lane & Flanigan 1995: 26) definieer mag as deelname in besluitneming. Die graad van mag word bepaal deur (a) belangrikheid (gewigtigheid) of die graad van deelname in informele of formele besluitneming; (b) waardes, wat gevorm en geniet word; en (c) die terrein, oor persone wat die uitoefening ondersteun of daarstel. Hierdie skrywers stel dit dat mag die beheer oor een of meer van nege sosiale waardes is, naamlik: mag self, respek, opregtheid, toegeneëndheid, goedhartigheid, welsyn, welstand, bekwaamheid en inligting.

French en Raven (in Richardson, Lane & Flanigan 1995: 27) sien deskundige mag as gebaseer op die ontvanger se persepsie dat die agent oor spesiale kennis of kundigheid beskik. Hierdie tipe mag of invloed spruit uit die agent se geloofwaardigheid, en verandering in opinie en houding as gevolg van internalisering.

French en Raven (in Richardson, Lane & Flanigan 1995: 27) stel dit dat wetlike mag gebaseer is op die ontvanger se persepsie van 'n agent se wetlike reg om die ontvanger se gedrag voor te skryf.

Die opvoeder se goedkeuring sal heel waarskynlik eerder deur

gedeelde oortuigings en waardes aangetrek en behou word. Ook as opvoeders vrywillig met die skool, distrik, program of unie identifiseer, sal die mag van bestuurders sterker wees (Richardson, Lane & Flanigan 1995 : 27).

Abbott en Caracheo (in Richardson, Lane & Flanigan 1995: 28) stel dit dat die twee basisse van mag, outoriteit (gesag) en prestige (aansien) is. Outoriteit (gesag) verwys na die mag uitgeoefen op grond van 'n vasgestelde posisie binne 'n institusie. Prestige (aansien) verwys na persoonlike eienskappe in die kategorieë : kennis, morele karakter, fisieke eienskappe en bekwaamhede in menseverhoudings.

Yukl (in Richardson, Lane & Flanigan 1995: 29) definieer invloed as die effek wat een party (agent) op 'n ander (teiken) het. Mag, is dan die agent se vermoë om die teiken persone se gedrag en houdings eensydig in 'n verlangde rigting te beïnvloed. Hierdie vermoë kan posisionele mag, persoonlike mag of politieke mag wees. Posisionele mag sal waarskynlik formele outoriteit wees, met beheer oor hulpbronne, belonings, inligting, fisiese omgewing, tegnologie en metode van organisasie van werk. Dit is analoog aan wat Abbott en Caracheo outoriteit noem. Persoonlike mag word ontleen aan deskundigheid, vriendskap, lojaliteit en sjarme. Dit is analoog aan wat Abbott en Caracheo prestige (aansien) noem.

1.8.3 Selfbesturende skole

Volgens die Suid-Afrikaanse Skolewet (1996: 5) word 'n skool omskryf as " 'n openbare skool en 'n onafhanklike skool wat leerders in een of meer grade tussen graad nul en graad twaalf inskryf". Vir die doel van hierdie studie sal die term skool gebruik word as bedoelende 'n openbare skool soos omskryf in Hoofstuk 3 van die Suid-Afrikaanse Skolewet (1996: 11-29).

Die Gautengse Wet op Skoolonderwys (1995: 57) omskryf 'n openbare skool verder as " 'n staatskool, 'n staatsondersteunde skool, 'n

skool wat in artikel 101 beoog word, of 'n plaasskool".

In die Gautengse Wet op Skoolonderwys (1995: 57) word die volgende begrippe verder omskryf: 'n skool is " enige instelling vir die opvoeding van leerlinge"; 'n staatskool is " 'n skool kragtens artikel 47 ingestel, of 'n skool wat kragtens artikels 63(1)(a), 72(1)(a) of 98 geag word ingestel te wees"; 'n staatsondersteunde skool is " 'n skool wat ingestel is, of tot 'n staatsondersteunde skool verklaar is kragtens artikel 50, of wat geag word ingestel of verklaar te wees kragtens artikel 100" en 'n plaasskool as " 'n staatsondersteunde skool op 'n plaas soos in artikel 8(9) van die Wet op Onderwys en Opleiding, 1979 (Wet 90 van 1979) bedoel word".

Van der Westhuizen (1990: 437) sien die skool as 'n kultuurproduk wat mettertyd as eiesoortige gemeenskapstruktuur ontstaan en ontwikkel het. Die skool is die onderwysvennoot van die ouerhuis en staan in diens van die gemeenskap, maar is nie 'n slaafse dienaar van die ouerhuis en die breë gemeenskap nie.

Skool as 'n gemeenskap, is die idee dat skole gedefinieer word deur en deel van hul plaaslike gemeenskap is (Wolfendale, 1992: 66).

"Site-based management" soos gedefinieer deur die Educational Research Service (in Richardson, Lane & Flanigan, 1995: 228) is : " a process in which the school becomes the primary unit of management and educational improvement. This generally occurs through the redistribution of decision-making authority within the district and the school. However, the degree of authority decentralized, as well as the persons involved, vary greatly from district to district."

Mag kan nie deur een groep aan 'n ander groep gegee word nie. Mag moet eerder van binne kom. Skoolbestuur kan slegs effektief wees as dit kollektief as toepaslik gesien word deur die personeel en die administrasie van die gegewe skool (Richardson, Lane &

Flanigan, 1995: 239).

Skoolverandering, soos wat deur skoolbestuur teweeg gebring word, moet gesien word as 'n holistiese proses, eerder as 'n reeks losstaande gebeurtenisse wat geen verband met die verwagte uitkomst het nie (Richardson, Lane & Flanigan, 1995: 243).

1.8.4 Ouers (beheerliggame)

Die Suid-Afrikaanse Skolewet (1996: 5) omskryf 'n ouer soos volg:

- " (a) die ouer of voog van 'n leerder;
- (b) die persoon met wettige aanspraak op sorg vir 'n leerder; of
- (c) die persoon wat onderneem om die verpligtinge van 'n persoon in (a) en (b) ten opsigte van die leerder se opvoeding op skool na te kom."

In die Gautengse Wet op Skoolonderwys (1995: 57) word 'n ouer ook as 'n "voog" gedefinieer.

Vir die doel van hierdie studie sal die toepaslike wetlike beskrywing van 'n ouer aanvaar word wanneer die begrip ouer gebruik word.

Wolfendale (1992: 20) definieer ouers nie net in die algemeen soos die woordeboek as "one who brings forth and produces", maar ook in die breër sin as 'n ouerfiguur wat die persoon of persone is wat sorg, toesig en beheer oor die kind het en wat belange by die kind het.

Daar vind dramatiese veranderinge plaas in familiesamestellings in die huidige samelewing en dit dwing 'n herdefiniëring van die term "familie" af om verskillende tipes ouers (stief, natuurlik, voog, aanneem, enkel) en ook die idee van nuut saamgestelde (uitgebreide) families ('n samekoms van familieledede deur

egskeiding, hertrou of saamwoon) in te sluit (Wolfendale 1992: 22).

Die ekologiese perspektief van 'n gesin is dat dit 'n sisteem is wat gebed is binne ander sisteme en organisasies in die samelewing. 'n Kind se huis is sy/haar mikrosisteem, gebed binne die groter sisteme (makrosisteme) wat bestaan uit die skool, die kerk, klubs, die wyer familie, netwerk van vriende en so aan (Wolfendale 1992: 22).

1.8.5 Opvoeders

Die Suid-Afrikaanse Skolewet (1996: 5) definieer 'n opvoeder soos omskryf in die Wet op Indiensneming van Opvoeders (Proklamasie No 138 van 1994) as " 'n persoon wat ander persone leer, opvoed of oplei of professionele opvoedkundige dienste met inbegrip van professionele terapie verskaf by enige onderwysinstelling en wie se aanstelling en diensvoorwaardes deur hierdie Wet gereël word ".

Volgens die Gautengse Wet op Skoolonderwys (1995: 57) word 'n opvoeder omskryf as " 'n prinsipaal of enigiemand wat leerders leer, opvoed of oplei of professionele terapie verskaf by enige skool of leersentrum". 'n Prinsipaal word gedefinieer as "die persoon wat in die pos van prinsipaal aan 'n skool aangestel is, of 'n persoon wat in daardie pos waarneem".

Die Suid-Afrikaanse Skolewet (1996: 5) omskryf 'n prinsipaal as " 'n opvoeder wat as hoof van 'n skool aangestel is of waarneem".

1.8.6 Leerders

'n Leerder word in die Suid-Afrikaanse Skolewet (1996: 5) omskryf as " enige persoon wat onderwys ontvang of wat verplig is om onderwys te ontvang ingevolge hierdie Wet".

In die Gautengse Wet op Skoolonderwys (1995: 56) word 'n leerling

omskryf as " enige persoon wat aan 'n skool onderrig ontvang ooreenkomstig hierdie Wet".

Aangesien die begrippe leerling en leerder sinoniem gebruik word, sal vir die doel van hierdie studie beide begrippe aanvaar word.

Volgens die Gautengse Wet op Skoolonderwys (1995: 56) word onderwys omskryf as " instruksie, onderrig of opleiding wat aan leerlinge verskaf word ingevolge hierdie Wet".

1.9 Samevatting

Bemagtiging en die toedeling daarvan speel vandag 'n al hoe belangriker rol in onderwys. Doeltreffende en effektiewe onderwys kan slegs geskied as alle direkte en indirekte betrokke partye, naamlik die leerders, ouers en opvoeders geluk beleef in die onderwysproses. Dit is dus van groot belang dat alle betrokke partye presies sal weet hoe ver hul mag strek in welke situasie en op watter terrein.

Ouerbetrokkenheid by die onderwys en opvoeding van die kind word gemeenregtelik en statutêr beskryf. Die ouer is in gevolge die gemene reg verplig om alles in verband met sy kind se opvoeding in die beste belang van die kind te reël. In die onderwyspraktyk tree die opvoeder egter op in die plek van die ouer en word hy dus mede-gesagsdraer. Die ouer het bepaalde regte en pligte met betrekking tot sy kind wat op skool is en die opvoeder se gesag omvat ook sy regte en pligte. Beide die opvoeder en ouer is soewerein in eie kring en albei moet gelykwaardig eerbiedig word (Beckmann & Prinsloo 1989: ii).



HOOFSTUK 2

BEMAGTIGING

2.1 Inleiding

Wanneer die begrip bemagtiging of "empowerment" verduidelik word, blyk dit dat daar uiteenlopende en verskillende beskouinge hieroor bestaan. Omdat dit dikwels vanuit verskillende vertrekpunte benader word, is die fokus dikwels verskillend. Daar is egter sekere gemeenskaplikhede teenwoordig. Wanneer bemagtiging bespreek word, is die hele kwessie van gesag ook aanwesig. Mag of "power" impliseer tog ook gesag. Dit gaan oor wie hierdie gesag het en hoe die gesagsposisie gebruik word. Berus die voorreg om iemand te bemagtig by 'n agent van buite of word geleenthede gefasiliteer sodat persone hulself kan bemagtig? (Carl 1994: 189)

Bemagtiging is 'n term wat vanaf die besigheidswêreld oorgeneem is deur die onderwys. Nogtans is die begrip verwant aan die vroeëre gebruike: desentralisasie in die 1960-70's; deelnemende bestuur in die 1970-80's en skoolgebaseerde besluitneming, selfbestuur en deelnemende besluitneming in die 1980's en 1990's (Richardson, Lane & Flanigan, 1995: 85).

Die onderwysgemeenskap het hierdie nuwe begrip verwelkom in die hoop om weer beheer aan die skool terug te gee, antisiperend dat plaaslike beheer weer sal lei tot beter leerderprestasies. Daar word hoë verwagtinge gekoester dat bemagtiging, wat baie vorme aanneem (samewerkende probleemoplossing, selfbestuur, loopbaanlere en gedifferensieërde personeelvoorsiening), nuwe geleenthede vir opvoeders sal bied wat sal begin as 'n positiewe krag in skoolhervorming (Richardson, Lane & Flanigan, 1995: 85).

Heller (1993: 95) beweer dat: "The term teacher empowerment

invokes different ideas, emotions, and concerns in different people. Contrary philosophies and concerns are usually generated around the issues of authority, responsibility, job security, accountability, professional growth, and the ability to meet the needs of students."

Daar is twee kanale vir bemagtiging. Die eerste is 'n bestuursaak. Dit beteken die persone wat daagliks die meeste geaffekteer word deur die besluitnemingsproses, moet betrokke gekry word. Die tweede kanaal is dat die lang strategiese beplanningsproses die personeel, akademies en administratief, in komitees moet insluit (Richardson, Lane & Flanigan, 1995: 210).

Alhoewel die begrip bemagtiging wyd gebruik word in die transformasie-retoriek, het dit 'n verskeidenheid betekenis en dit word gedefinieer met verskillende begrippe as uitgangspunt. Aan die hand van 'n paar van hierdie begrippe sal bemagtiging gedefinieer word.

2.2 Proses / Groei / Ontwikkeling

Bemagtiging verwys na 'n proses of filosofie om onderwys te verbeter deur die verhoging van die outonomie van opvoeders, prinsipale en personeel om skoolgebaseerde besluite te neem. Bemagtiging gee sekere magte aan skoolhoofde, opvoeders, leerders, ouers en lede van die gemeenskap wat betrokkeheid vereis ten einde beter onderwys daar te stel (Richardson, Lane & Flanigan 1995: xxiv).

Volgens Clark (in Richardson, Lane & Flanigan, 1995: 102) sien sommige bemagtiging as 'n proses, eerder as 'n uitkoms. Hierdie proses behels die ontwikkeling van houdings wat die volgende sleutelwaardes bevorder:

- 1) Onderlinge respek, waar diversiteit deur die lede waardeur word;
- 2) Kritiese refleksie, waarin elke lid van die groep toegelaat

- word om sy/haar eie omstandighede te takseer in die beplanning van die toekoms;
- 3) 'n Toenemende belegging in omgee deur en vir ander lede van die groep.

Met hierdie waardes gegee, word bemagtiging gedefinieer as "an intentional, ongoing process centered in the local community, involving mutual respect, critical reflection, caring, and group participation, through which people lacking an equal share of valued resources gain greater access to and control over those resources" (Richardson, Lane & Flanigan, 1995: 102).

Bemagtiging is ook 'n proses. Dit is die proses waardeur daar 'n uitruiling van inligting en idees plaasvind. Outoriteit word wyd versprei en individue word die geleentheid gebied om risiko's te neem en om mee te ding sonder gevolge en mislukkings (Richardson, Lane & Flanigan, 1995: 209).

Bemagtiging is 'n gefokusde proses wat gedetailleerde kommunikasie en opleiding insluit. Dit is die proses waardeur mense die geleentheid en hulpbronne gegee word sodat hulle kan glo en voel dat hulle hul wêreld verstaan en dat hulle die mag het om dit te verander. Individue het groter outonomieit en onafhanklikheid in besluitneming (Richardson, Lane & Flanigan, 1995: 209).

Bemagtiging geskied dus prosesmatig en nie sonder struktuur nie (Carl 1994: 190). Cochran & Dean (1991: 262) sien bemagtiging ook as 'n proses eerder as 'n eindtoestand.

Carl (1994: 190) beskryf bemagtiging as daardie proses van ontwikkeling en groei waardeur 'n persoon gaan wat hom/haar in staat stel om selfstandig besluite te neem en outonoom op te tree ten einde 'n bydrae te kan lewer tot die ontwikkeling van 'n bepaalde omgewing. Hierdie proses gaan gepaard met die ontwikkeling van toepaslike vaardighede, houdings en kennis binne 'n positiewe en demokratiese klimaat wat persone in staat stel om hierdie kennis en vaardighede te benut as bydrae tot die

ontwikkeling van hulle omgewing. Die persone word dus as beroepsmense in eie reg beskou deurdat hulle in staat is om vanuit hul besondere krag 'n bydrae tot verandering te lewer.

Cochran & Dean (1991: 266-267) definieer bemagtiging soos volg: " Empowerment is an intentional, ongoing process centered in the local community, involving mutual respect, critical reflection, caring, and group participation, through which people lacking an equal share of valued resources gain greater access to and control over those resources." In hierdie definisie beteken wedersydse respek dat beide opvoeders en ouers sterk punte het, hulle eie behoeftes kan bepaal en verantwoordelike besluite sal neem as hulle die keuse en mag gegun word om te kies. Kritiese refleksie is die proses van analise van eie lewenssituasies en die evaluering van alternatiewe aktiwiteite wat daarop gemik is om daardie omstandighede te verbeter. Sulke aktiwiteite moet uitloop in veranderinge in die individu, asook op institusionele vlak. Sodanige veranderinge moet ook ongelykhede verminder deur die minderbevoorregte mense in die onderwys (sommige ouers, opvoeders en prinsipale) van addisionele hulpbronne (tyd, inligting, vaardighede, begroting, ens) te voorsien wat benodig word om die opvoedingsvennootskap tussen die skool en die ouerhuis te bou.

Bemagtiging het met verandering te doen deurdat dit volgens hierdie skrywers op die ontwikkeling van individuele sowel as kollektiewe potensiaal fokus (Carl 1994: 190).

Lagana (1989: 52) verwys ook na die Japanese term "Kaizen", wat voortdurende, voortgesette verbetering en stap-vir-stap-groei impliseer, deurdat daar 'n bereidwilligheid is om risiko's te neem.

"Empowerment is the ingredient that sets up the action of risktaking. Without empowerment, very little risktaking and change in the school will occur" (Carl 1994: 190). Die belangrikste mikpunte hier is dus groei en ontwikkeling met die

oog op verbetering van onderrigkwaliteit.

2.3 Mag / Outonomie / Outoriteit

Die kern stelling van bemagtiging blyk te wees dat die onderwysstelsel meer mag moet verleen aan diegene wat die leerders die meeste help - dit is die toepassers, die opvoeders op skoolvlak (Richardson, Lane & Flanigan, 1995: 85).

Die woord "mag" simboliseer die kapasiteit om positiewe sosiale doelwitte te bereik of om besluite te neem wat die gedrag van andere ten goede beïnvloed. Plato sien mag in twee dimensies: aktief en passief. Hy definieer aktiewe mag as die kapasiteit om te beïnvloed en passiewe mag as die kapasiteit om beïnvloed te word (Richardson, Lane & Flanigan, 1995: 86).

Webster (in Richardson, Lane & Flanigan, 1995: 86) se definisie van bemagtig is : "to give official authority or legal power to". Die voorvoegsel beteken dat die onderwerp, mag, op 'n ander geplaas word. Implisiet is die betekenis dat mag 'n kommoditeit is wat aan ander verleen word, dus aan 'n voorheen onbemagtigde groep mense.

Smith en Lotven (1993: 459) definieer bemagtiging as: "the possession and exercise of power, by instructional professionals, in the pursuit of occupational improvement, professional autonomy, and the overall improvement of the educational processes."

'n Werksdefinisie van bemagtiging is die besit van mag deur opvoeders by 'n skool met die doel om die uitkomstes van leerders en/of die werksomstandighede van opvoeders te verbeter. Daar moet aan vier voorwaardes voldoen word om bemagtiging te laat geskied. Opvoeders en bestuurders moet:

- 1) die voordele van bemagtiging en deelnemende besluitneming

- verstaan en aanvaar;
- 2) die rolle ken wat elkeen moet vervul;
 - 3) die teenstrydighede of gapings tussen wat tans bestaan en dit wat behoort te wees, herken en
 - 4) die risiko van verbintenis tot verandering aanvaar (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 88).

Die kern van bemagtiging is geleë in outonomie : sonder outonomie het deelnemende besluitneming binne skole geen betekenis nie (Richardson, Lane & Flanigan 1995: xxiv).

Volgens Black en English (in Richardson, Lane & Flanigan 1995: 230) is mag nie 'n krag nie. Dit is die verkryging en behoud van die momentum van beheer met en teen al die kragte rondom.

Volgens David (in Richardson, Lane & Flanigan 1995: xxiv) verhoog bemagtiging outoriteit en verantwoordelikheid in 'n poging om toerekeningsvatbaarheid en produktiwiteit te verhoog.

David (in Richardson, Lane & Flanigan 1995: xxiv) sien bemagtiging as 'n manier om skole te transformeer in effektiewe leeromgewings deur die personeel te voorsien van groter outoriteit, buigsaamheid en die hulpbronne wat hulle benodig om verandering te implementeer en om onderwysprobleme op te los, spesifiek in hulle eie skole.

In Richardson, Lane & Flanigan (1995: xxiv) word dit gestel dat bemagtiging verhoogde outoriteit verleen aan opvoeders (Zeichner), leerders (Neely en Alm), ouers (Delgado-Gaitan) en die gemeenskap (Mercado) vir besluitneming buite die grense van bekende tradisionele strukture van outoriteit (Dixon).

Bemagtiging in die praktyk kan gesien word as 'n plaasvervanger vir gedelegeerde outoriteit (Richardson, Lane & Flanigan 1995: xxvii).

Gore (in Carl 1994: 189) beweer: "Empowerment embodies a notion



of power as external power which can be given, which can be provided, power as property. ... power must be something which can be controlled. It implies some kind of vision." Volgens haar beteken die begrip bemagtiging dus om gesag te gee en om in staat te stel.

Maeroff (in Richardson, Lane & Flanigan 1995: 102) noem bemagtiging "the power to exercise one's craft with quiet confidence and to help shape the way the job is done". Bemagtiging word onvermydelik as opvoeders soveel het om aan te bied en so seker is van hulle kennis, dat hulle nie langer uit die beleidmakingsproses uitgesluit kan word nie. As bemagtiging in hierdie lig gesien word, verklaar dit die doel in 'n organisasie beter. Opvoeders wat die mag "neem", kan die logiese uitvloeisel wees van skole waarin prinsipale werklik op 'n kollegiale en samewerkende wyse optree.

Die uitoefening van mag skep onophoudelik kennis en in teenstelling daarmee dra kennis konstant by tot mag. Kennis en mag is geïntegreer met mekaar en daar sal nooit 'n tyd bestaan dat kennis sal ophou om van mag afhanklik te wees nie. Dit is nie moontlik om mag uit te oefen sonder kennis nie en dit is onmoontlik vir kennis om nie mag te kweek nie (Foucault 1980: 50).

Tradisioneel burokratiese leiers besit gewoonlik 'n sterk sin vir outonomie en is skepties oor die afstaan van enige mate van outoriteit aan andere in die organisasie. Hulle is tevrede met kontrole van bo-af en voel bedreig deur die idee van deelnemende besluitneming. Ooglopend bring die begrip, bemagtiging, visies van anargie of verlies van mag vir prinsipale wat binne hierdie tradisionele administratiewe gedagterigting funksioneer (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 104).

Vir Glenn (in Short 1994: 490) is die werklike mag in die begrip bemagtiging geleë in outoriteit, afgelei uit die beskikking oor vakkennis en essensiële onderrigvaardighede.

Bemagtiging is hoeveel outoriteit opvoeders in distriksbesluite het. Dit is die verantwoordelikheid wat aan mense gegee word en waarvoor hulle toerekeningsvatbaar gehou word. (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 207).

2.4 Deelnemende besluitneming

Bemagtiging word algemeen met selfbestuur en deelnemende besluitneming geassosieer (Short 1994: 489).

Liontos (in Richardson, Lane & Flanigan 1995: xxiii) stel dit dat bemagtiging beteken dat die verantwoordelikheid vir besluitneming na die laagste moontlike vlak gebring word, wat spesifiseer dat die bestuurder nie alle besluite alleen moet neem nie.

Kanpol (in Richardson, Lane & Flanigan 1995: xxiii) sê dat bemagtiging gedefinieer kan word as 'n vorm van desentralisasie wat besluitneming en toerekeningsvatbaarheid op die laagste vlak van bestuur plaas.

Bemagtiging is 'n gedesentraliseerde sisteem waar besluitneming gedeel word deur almal wat 'n belang by die besluit het (Richardson, Lane & Flanigan 1995: xxiv).

Die meeste omskrywings van die konsep en proses word gekenmerk deur betrokkenheid by besluitneming. Melenyzer (in Carl 1994: 190) beweer dat ware bemagtiging tot groei in professionaliteit sal lei omdat opvoeders betrokke raak by en verantwoordelikheid aanvaar vir besluite wat deur hulle geneem word. Die betrokke omgewing moet egter bevordelik wees vir opvoederdeelname.

Bemagtiging impliseer dat opvoeders inspraak begin kry in besluitneming (nie as bedreiging vir prinsipale nie, maar as vennote). Die kwessie van opvoeder-outonomie is ook hier ter sprake, want dit kan meehelp dat eienaarskap en groter toeëiening plaasvind (Carl 1994: 193).

Bemagtiging is die toenemende betrokkenheid van opvoeders in die besluitnemingsproses. Dit is gedeelde besluitneming deur versoeke vir idees en gedeelde besluite (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 207).

Bemagtiging is om besluite te neem op 'n vlak waar dit impak sal hê - dit is om insette op alle vlakke te lewer (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 207).

Kreisberg (in Richardson, Lane & Flanigan 1995: 20) sê dat bemagtiging gemeenskaplike dialoog en gedeelde werk insluit. Die gemeenskaplikheid kan gesien word onder dieselfde portuur en persone wie se werksbeskrywing hierargiese verskille insluit.

2.5 Demokrasering

Etlike skrywers verwys eerder na demokrasering as bemagtiging (Carl 1994: 190). Browder & Singer (in Carl 1994: 190) bepleit die uitbreiding van opvoederdeelname aan 'n demokratiese besluitnemingsproses.

2.6 Professionele status

Volgens Conger en Kanungo (in Richardson, Lane & Flanigan 1995: 86) kan bemagtiging gesien word as 'n manier om opvoederleierskap te voorskyn te laat kom.

In hierdie lig word aangeneem dat bemagtiging motiverend van aard is. Opvoeders moet egter eers genoeg bemagtigd voel alvorens hulle sal deelneem aan besluitnemingsprosesse en moet daarom ook toegewyd wees aan hierdie nuwe rol. Dit volg uit hierdie begrip dat die prinsipaal se rol, in die fasilitering van leierskap, is om bemagtigende geleenthede vir die opvoeders in die skool te skep. Prinsipale moet egter self ook bemagtigd voel, anders kan hulle onbevoeg voel om vrylik op te tree om ouers en opvoeders te bemagtig (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 86).

Goedkeuring deur die leiers, is die mees kritiese element van bemagtiging (White 1992: 70).

Prinsipale wat 'n meer menslike of medelyende benadering volg in organisatoriese leierskap, sien gewoonlik bemagtiging van departemente, leerders, personeel en ander belanghebbendes, as die sluitsteen waarop totale kwaliteit onderwys rus. Bemagtiging beteken vir hierdie leiers dat opvoeders die outoriteit het om te onderrig - dat hulle beheer oor hulle klaskamers het en kan staatmaak op die ondersteuning en fasilitering van bestuurders. Bemagtiging beteken verder vir hierdie leiers die aanmoediging van professionalisme van opvoeders, deur die voorsiening van 'n opvoedkundige atmosfeer waarbinne kollegialiteit en professionele interaksie geakkomodeer word. Dit beteken ook dat opvoeders betekenisvolle outoriteit het om in bestuur te deel en dat van hulle verwag word om hul deskundige kennis en vermoëns aan te wend in belang van die skool en sy kliënte (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 105).

Aansluitend hierby sê Browder & Singer (in Carl 1994: 190) dat bemagtiging in sy breedste sin enige aktiwiteit insluit wat die professionele status van die opvoeder bevorder. Dit behels dat die opvoeder se selfbeeld bevorder word sowel as die aansien wat hulle by kollegas geniet, dat hulle beter vakkundig sal wees en dat hulle binne spanverband moet kan saamwerk. Dit beteken inderdaad dat, indien persone meer gesag oor hul eie werk het, dit tot die verbetering van kwaliteit kan lei. Die bestaan van 'n sterk groepskultuur is egter ewe belangrik in hierdie verband.

Kavina & Tanaka (1991: 115) plaas egter klem op groter professionalisering en stel dit treffend soos volg: "... the power to exercise one's craft." Hulle sê verder: " It is the extent to which teachers practice autonomous behaviour while maintaining collegial interaction, giving attention to... needs, accepting responsibility and accountability, ... participating in group problem solving to determine collectively the goals and direction of the school."

Vir Kavina & Tanaka (1991: 115) omvat hierdie komplekse begrip ook die volgende:

- * Die graad van beheer oor onderrig-aspekte.
- * Tipe organisasie klimaat.
- * Beskikbaarheid van personeelontwikkelingsprogramme.
- * Onderwysleiers se beskouinge.
- * Helderheid oor skooldoelstellings.
- * Persepsie dat opvoeders professionele persone is.

'n Uitbreiding van die definisie is dat bemagtiging die voorsiening is van geleentheid vir professionele ontwikkeling vir personeel. Bemagtiging is om individue die geleentheid te bied om hul eie werk te doen. Dit is om mense 'n werk te gee om te doen en dan alleen te laat om hul werk te doen. Bemagtiging is om prominente mense te betrek om rigting vir 'n skool daar te stel (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 209).

2.7 Omgewing

Die begrip bemagtiging word ook dikwels gedefinieer volgens die konteks waarbinne dit plaasvind. Vavrus (in Carl 1994: 189) beskryf bemagtiging as "... the overcoming of workplace alienation and gaining the freedom to participate more fully in public affairs as a teacher". Volgens hom is 'n meer demokratiese omgewing nodig, anders word vervreemde opvoeders geskep wat weer produktiwiteit kan benadeel. Dit is met ander woorde opvoeders wat hulle nie met die betrokke omstandighede kan vereenselwig en nie eienaarskap kan aanvaar nie.

Vir Lagana (1989: 52) is bemagtiging "... the process of providing people with the opportunity and necessary resources to enable them to believe and feel that they understand their world and have the power to change it; for example greater autonomy and independence in decision making. It means loosening control over what people do but gaining a wider span of control over information and outcomes".

Kantor (in Richardson, Lane & Flanigan 1996: 30) stel dit dat bemagtiging die beheer is oor toestande wat dit moontlik maak vir iemand om op te tree, wat deelname in besluitneming en toegang tot hulpbronne insluit.

Rappaport (in Short 1994:488) beskryf bemagtiging as 'n konstruksie wat persoonlike vaardighede en vermoëns bind aan omgewings wat geleenthede bied tot keuse en outonomie in die demonstrering van hierdie bekwaamhede.

Dunst (in Short 1994: 488) stel voor dat bemagtiging bestaan uit twee sake: "(1) enabling experiences, provided within an organization that fosters autonomy, choice, control, and responsibility, which (2) allows the individual to display existing competencies as well as learn new competencies that support and strengthen functioning".

2.8 Eienaarskap

Bemagtiging is die gee van eienaarskap en implementering van besluitneming aan die bestemde individue (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 210).

Harrison (in Richardson, Lane & Flanigan 1995: xxiii) sê bemagtiging bewerk eienaarskap vir diegene wat verantwoordelik is vir die uitvoer van besluite deur hulle direk te betrek by die besluitnemingsproses.

Garman (in Richardson, Lane & Flanigan 1995: 278) definieer bemagtiging as hulp aan ander mense om beheer van hul eie lewe te neem, die inspirering van mense om 'n gevoel van eie-waarde te ontwikkel, asook 'n gewilligheid om selfkrities en reflektief te wees oor hul optrede.

2.9 Keuse

Bemagtiging is die teenoorgestelde van voorskrywing (Richardson,

Lane & Flanigan 1995: xxxi).

Sergiovanni (1991: 137) skryf dat daarteen gewaak moet word om bemagtiging en vryheid gelyk te stel.

Wassermann (in Richardson, Lane & Flanigan 1995: 22) stel dit, dat vryheid om te kies, implisiet in bemagtiging is. Mense is bemagtig deur keuses wat hulle het; en hulle vervul ook beter hul emosionele, kognitiewe en waarde-gedrewe versterking.

Volgens Liebermann en Miller (in Richardson, Lane & Flanigan 1995: xxiii-xxiv) kan die volgende komponente van bemagtiging onderskei word:

- * Bemagtiging behels 'n herevaluering van kurrikulêre en onderrig pogings vir leerders.
- * Bemagtiging beteken die bevordering van deelnemende besluitneming en beter leierskap van opvoeders, leerders, asook die gemeenskap.
- * Bemagtiging spesifiseer 'n gepaste en ondersteunende omgewing vir leerders en volwassenes.
- * Bemagtiging vereis nuwe vennootskappe en netwerke.
- * Bemagtiging artikuleer verhoogde deelname van ouers en die gemeenskap.

2.10 Samevatting

Volgens Bredeson (in Richardson, Lane & Flanigan 1995: 270) fokus die meeste definisies van bemagtiging op die sake van professionele ontwikkeling, gedeelde besluitneming en toenemende beroepsoutonomie. Gekoppel aan hierdie fundamentele elemente is die geloof dat bemagtiging nie kan bestaan binne die ou definisie van mag as 'n dominerende krag (mag oor) nie, maar eerder moet bestaan binne die konteks van samewerking (mag met). Daarom word bemagtiging binne die onderwysstelsel deur Smith en Lotven (in Richardson, Lane & Flanigan 1995: 270) gedefinieer as: " the possession and exercise of power, by instructional professionals,

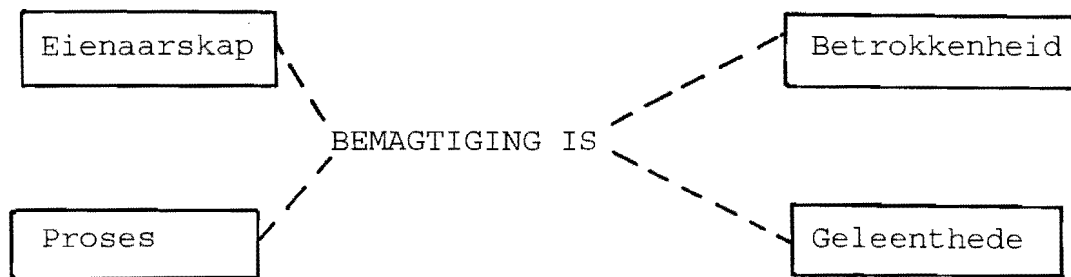
in the pursuit of occupational improvement, professional autonomy, and the overall improvement of the educational processes".

Raubenheimer (1992/1993: 77) se beskrywing bied 'n goeie samevatting en uiteensetting van wat bemagtiging is. Volgens haar beteken bemagtiging "that each person has a meaningful contribution to make to his/her situation and is capable of finding solutions to problems faced. ...teachers having the power over the knowledge by deciding how to use it".

Fourie (Science Forum 1993: 2) vra vir afnemende kaskaderingsbemagtiging, met ander woorde, die kontinue bemagtiging van werknemers op alle vlakke.

Volgens Richardson, Lane & Flanigan (1995: 210) kan die definisies van bemagtiging skematies as volg saamgevat word:

Figuur 2.1 Definisies van Bemagtiging





HOOFSTUK 3

BEMAGTIGING IN SELFBESTURENDE SKOLE IN SUID-AFRIKA

3.1 Inleiding

Daar is ten minste drie basiese filosofiese grondslae wat skoolbemagtiging as 'n effektiewe bestuursproses ondersteun, naamlik:

- 1) verandering moet leerdergesentreerd wees en daarom moet besluite so na as moontlik aan die leerders geneem word;
- 2) verandering vereis eienaarskap wat spruit uit die geleentheid om deel te neem in die definiëring van verandering en die plooibaarheid om dit aan te pas by individuele omstandighede, of anders gestel, verandering is nie die resultaat van ekstern opgelegde parktyke nie en
- 3) kennis is mag - effektiewe besluite vereis goeie en stiptelike inligting (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 292).

Volwasse en onvolwasse volgelinge verteenwoordig die ekstreme eindpunte van 'n kontinuum, een wat varieer beide op 'n individuele en organisatoriese basis. Skoolbemagtiging mag dalk meer doelmatig en ooreenstemmend suksesvol wees vir volwasse vermoë, maar onvolwasse vermoë mag dalk hierdie operasionele styl beide oneffektief en katastrofies vind (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 230).

Skoolbemagtiging is die proses van losmaking van die mag van die groep, opvoeders, personeel, gemeenskap en die leerders tot realisering van skooldoelwitte. Skoolbemagtiging is 'n proses, nie 'n uitkoms nie. Dit is 'n middel tot 'n doel nie 'n doel self nie (Richardson, Lane & Flanigan, 1995: 292).

3.2 Manifestasies van bemagtiging

Bemagtiging manifesteer op verskillende wyses. Gore (1989: 5-16) verwys hierna as "Teacher empowerment in use". Sy sien eerstens bemagtiging as die ontwikkeling van groter professionalisering wat saamhang met die gee van meer gesag, status en individuele groei. Spanwerk en die erkenning van hul werk deur kollegas is deel hiervan. Dit beteken volgens haar ook dat buite-persone namens die opvoeders besluit wat hulle nodig het. "Empowerment is clearly to be defined by those who are already in positions of authority within the school system."

Tweedens sien Gore (1989: 7-8) die manifestasie in die liberale humanisme. Daar word baie klem geplaas op vryheid en emansipasie. Emansipasie en individualisme word sterk beklemtoon, maar hou nie altyd rekening met bepaalde institusionele strukture wat beperkend kan wees nie.

Die derde manifestasie wat Gore (1989: 8-16) vermeld, is die kritiese teorie. Dit behels in kort dat persone in staat moet kan wees om die bepaalde sosiale omstandighede waarin hulle is, te kan verander.

'n Ander algemeen aanvaarde begrip van bemagtiging, vra na die skoolbestuur om sy eie begrotingsbeleid te kontroleer, personeel aan te stel en af te dank en om die kurrikulum te bepaal. Hiervolgens, word 'n bemagtigde skool bestuur deur 'n skoolraad wat bestaan uit die prinsipaal en verteenwoordigers van die opvoeders, ouers, leerders en die breë gemeenskap (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 86). Hier maak die Suid-Afrikaanse Wet op Skoolonderwys (1995: art 27, p 66) dus goed voorsiening in die voorskrifte vir die samestelling van die beheerliggame sodat bemagtiging kan plaasvind.

Vir Peters (in Carl 1994: 191) manifesteer bemagtiging in drie areas, naamlik op die gebied van status, kennis en die moontlikheid om self ook besluite te kan neem. Die opvoeder is

dus nie net meer die oordraer van kennis nie, maar eerder die fasiliteerder van leer.

Greene (in Carl 1994: 191) sluit hierby aan deur te stel dat bemagtiging manifesteer in die wyse waarop opvoeders oor hul werk reflekteer en die vryheid wat hulle het om dit te kan doen.

3.3 Wetlike regte waaroor Beheerliggame moet beskik

Volgens Richardson, Lane & Flanigan (1995: 250-251) moet selfbesturende skoolrade of beheerliggame wetlik die reg hê om besluite te neem ten opsigte van:

- * bepaling van die kurrikulum, insluitend 'n behoefte-analise en kurrikulumontwikkeling;
- * toewysing van tyd vir alle onderrig- en nie onderrigpersoneel;
- * indeling van alle leerders in klasse en programme binne die skool;
- * bepaling van die skoolprogram vir die dag en week, onderworpe aan die begin- en afsluitingstyd van die skooldag en die skoolkalender soos vasgestel deur die plaaslike raad;
- * bepaling van die gebruik van skoolruimte gedurende die skooldag;
- * beplanning en hantering van sake rakende onderrig;
- * seleksie en implementering van dissipline en klaskamerbestuurstechnieke, insluitend verantwoordelikheid van leerders, ouers, opvoeders, beraders en die prinsipaal;
- * seleksie van buite-kurrikulêre aktiwiteite en die bepaling van beleid ten opsigte van leerderdeelname gebaseer op akademiese kwalifikasies en bywoningsvereistes, progamevaluasie en toesighouding;
- * prosedures wat in lyn is met plaaslike skoolbestuursbeleid vir die bepaling van standaarde, tegnologiese benutting en programassessering.



Skole het meer oop en toeganklik geword deur 'n aantal meganismes en prosesse, insluitend verteenwoordiging; en die regering het wetgewing deurgevoer wat prosedures vir skoolinspeksie daarstel wat die verteenwoordiging van plaaslike besigheidsgemeenskappe insluit (Wolfendale 1992: 65).

Deur wetgewing word skole daartoe verplig om aan ouers geskrewe inligting oor plaaslike onderwysvoorsiening in die algemeen en ook in die besonderhede oor 'n skool se organisasie, personeelvoorsiening, kurrikulumreëlins en voorsiening te verskaf (Wolfendale 1992: 72).

Daar is toenemend ooreenstemming dat stellings oor die regte van kinders voorsiening maak vir waarborge en veiligheidsmaatreëls, maar vir hierdie om enige krag of effek te hê, moet daar wetgewing of ten minste 'n ekwivalente kragtevolle mandaat wees (Wolfendale 1992: 95).

3.4 Deelnemende / gedesentraliseerde besluitneming

Skoolbemaagtiging is 'n nuwe term vir 'n baie ou bestuurstyl. Dit omvat die idee dat 'n besluit oor 'n probleem die beste op grondvlak in die organisasie geneem kan word, of in 'n posisie naaste aan die probleem - verkieslik waar die proses kan lei tot 'n oplossing. Die verwydering van so veel as moontlik struikelblokke beteken dat die oplossings geïnisieer kan word by die oorsprong van die probleem (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 16).

Die proses van deelnemende besluitneming omsluit meer as die rondskuif van mag in skooldistrikte. Dit beteken sistematiese skepping van meer ruimte op alle vlakke vir kreatiewe probleemoplossing. Die proses help om oordrewe burokratiese vereistes, wat die skepping van nuwe idees en benaderings verhinder het, aan te spreek. Deelnemende besluitneming stel skole daartoe in staat om die opvoeder-leerder leerproses meer effektief aan te spreek (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 16).

Lichtenstein (in Carl 1994: 191) het bevind dat groter desentralisasie nie noodwendig tot groter bemagtiging lei nie, maar eerder dat die ontwikkeling van professioneel relevante kennis, noodsaaklik is vir werklike bemagtiging.

Volgens Caldwell en Wood (1988: 53) is verskeie opleidingsprogramme nodig om die veranderde rolle wat deelnemende besluitneming tot gevolg het, te akkomodeer. 'n Sistematiese program vir professionele groei moet voorsien word vir die administratiewe span - hoofkantoor en op skoolvlak - en ook vir opvoeders om hulle beter in staat te stel om saam te werk en om die nodige vaardighede te bekom wat nodig is om die nuwe rolle uit te voer in die gedesentraliseerde bestuur van skoolverbetering.

Wanneer prinsipale, opvoeders, personeel, ouers en lede van die gemeenskap betrokke raak in besluitneming, kan die strukture beskryf word as gedesentraliseerde besluitneming. Deelnemende besluitneming gee meer verantwoordelikheid aan prinsipale en opvoeders wat meer bekend is met die behoeftes en belange van leerders as die hoofkantoorpersoneel (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 4).

Bradley (1990: 24) het gevind dat een van die grootste struikelblokke in deelnemende besluitneming in skole die blouboordjie mentaliteit van opvoeders is. Dit beteken dat hulle nie bereidwillig is om na skoolure te werk nie. Daar moet tyd binne skoolure geskep word vir opvoeders om vergaderings te hou.

In 'n omgewing van deelnemende besluitneming, is die kommunikasie tussen deelnemers uiters belangrik (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 9).

Skole, soos die meeste burokrasieë, is konserwatief van aard en doen groot moeite om die status quo te handhaaf. Skooladministrateurs, opvoeders en ander onderwysleiers verkeer in 'n gunstige posisie om interaksie met die gesinne wat hulle



dien, te bewerkstellig en te bevorder. As die pogings egter beperk word tot persoonlike interaksie of beleidsveranderinge, sal baie van die potensiaal van bemagtiging verlore gaan. 'n Sistematiese, geleidelike proses wat interpersoonlike kommunikasie en vaardighede ten opsigte van beleidsformulering vir administrateurs, opvoeders en ouers beklemtoon, help elke groep om die voordele van gedeelde besluitneming raak te sien. Dit voorsien 'n ordelike meganisme vir die verskuiwing van mag tussen die groepe (Cochran 1991: 269).

Maier (in Richardson, Lane & Flanigan 1995: 47) het verskeie beginsels vir effektiewe groepbesluitneming gekodifiseer:

- 1) Sukses in probleemoplossing vereis dat denke gerig word op die bemeestering van oorkombare hindernisse. Bemagtiging kom voor as meer en meer onoorkombare hindernisse gesien word as oorkombaar, maar dit is 'n resultaat van toenemende groepbekwaamheid.
- 2) Beskikbare feite moet gebruik word, al is dit onvoldoende en onvolledig. Meer volledige data word gewoonlik geassosieer met meer effektiewe besluite, maar die besluitnemer moet altyd weet dat data selde of ooit volledig sal wees en moet daarom magteloosheid met analisering voorkom.
- 3) Die oorsprong van 'n probleem is die beste plek om op te fokus vir oplossings. Die aanpak van 'n probleem in die algemeen, lewer beter resultate as om op simptome te fokus.
- 4) Probleemgeörienteerdheid moet vergroot word en oplossinggeörienteerdheid moet verklein word. Om te haas tot oplossings, 'n algemene eienskap van probleemoplossing onder personeel in skole, lewer selde effektiewe resultate.
- 5) Die proses om die idee te kry, wat groter bydrae aanmoedig, moet geskei word van die proses van evaluering van die idee, wat lede verhinder om uitdrukking aan idees te gee. Uitgestelde uitspraak verhoog kreatiewe bydraes.
- 6) Leiers moet min oplossings voorstel, veral vroeg in die bespreking, want dit verhinder oop kommunikasie tussen groeplede.

Om die skool se personeel so ver te kry om om te gee of eienaarskap van die grootste probleme in die skool te neem en om persoonlik verantwoordelikheid vir die oplossing daarvan te aanvaar, is een van die moeilikste take in skoolverbetering en in die bemagtiging van die personeel en ander betrokkenes (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 49).

3.5 Doel van bemagtiging

Maerhoff (in Gore: 1989: 7) beweer dat daar 'n bepaalde visie moet wees, en indien bemagtiging nie tot meer effektiewe leer lei nie, dit nie van enige waarde is nie. Die verbetering van leer moet die doel van bemagtiging wees.

3.6 Verskillende toewysings van pligte

Alhoewel verskeie scenarios oorweeg word in die definiëring van skoolbemagtiging, laat 'n tipiese model sekere take oor op die gebied van die prinsipaal en sekere take totaal onder die gesag van die opvoeders en word verskeie take gelys op gedeelde terrein (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 97). Hierdie take kan as volg gelys word:

Tabel 3.1 Verdeling van take

Prinsipaal se terrein	Gedeelde terrein	Opvoeder se terrein
Veiligheid Instandhouding Salarisse Personeel afdanking Aankope	Openbare betrekkinge Dissipline Personeelontwikkeling Personeelevaluering Begrotingontwikkeling Begrotingtoewysing Personeelseleksie Terreintoesig	Kurrikulum Klaskamerbestuur Handboekseleksie Hulpbronseleksie Onderrigstrategieë

3.7 Die Prinsipaal se rol

Suksesvolle selfbestuur van skole en opvoederbemagtiging is afhanklik van die gereedheid van prinsipale om hul outonomie te deel, ongeag hoe uitgebrei of beperk, met diegene wie se verbintenis noodsaaklik is om die onderrigprogram op die hoogste vlak van effektiwiteit te laat funksioneer (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 97).

Die effektiewe leier is 'n funksie van die leier self, die volgelinge en die situasie (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 228).

3.8 Opvoeders se rol

Bemagtiging word gedefinieer as 'n proses waardeur deelnemers in skole die vermoë ontwikkel om beheer te neem van hul eie groei en om hul eie probleme op te los. Bemagtigde individue glo dat hulle die vaardighede en kennis het om op te tree in 'n situasie en dit te verbeter. Bemagtigde skole is organisasies wat geleenthede skep vir bekwaamheid om te ontwikkel en getoon te word (Short 1994: 488).

Die vermoë om ander te inspireer om nuwe idees uit te toets en veranderinge te maak, is meer 'n metode van onderrig as om konflik op te los en krisisbestuur toe te pas (Richardson, Lane & Flanigan 1995 : 258).

Bemagtiging is nie 'n wondermiddel vir alle onderwysprobleme nie. Dit is eerder 'n medium waardeur professionele mense op skoolvlak 'n gevoel van beheer oor dag-tot-dag aksies en uiteindelijke uitkomst verkry. Dit verskaf 'n metode vir opvoeders om hul kreatiwiteit en kennis uit te oefen terwyl interaksie met hul kollegas toeneem. Bemagtiging sal nie alle konflik oplos nie, intendeel, aanvanklik mag dit nuwe spanning veroorsaak. Ook kan dit nie swak leierskap of onvoldoende visie van die organisasie oorkom nie.

Die vernaamste argument vir bemagtiging van opvoeders, wat selde bespreek of verstaan word, is dat as ons wil hê dat leerders moet leer om ten volle funksionerende volwassenes te wees, moet ons hulle omring met ten volle funksionerende volwassenes (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 20).

Heel dikwels word die bemagtigde persoon deur sy portuur geëtiketeer as kreatief of as 'n persoon wat risiko's neem (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 21).

Wat belangrik is vir opvoeders, is dat beide opvoeders en leerders onderrig kan word tot groter effektiwiteit en dat die kragte vir die bou van hulle eie kapasiteit ontwerp en bevorder kan word in die skole waarin hulle werk en leer. Hierdie kragte kom voor in skole wat bemagtigd heet (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 21-22).

3.9 Toerekeningsvatbaarheid

Die idee van verbreding van die basis van verantwoordelikheid en toerekeningsvatbaarheid tot persone wat aktief deelneem in die suksesse en mislukkings hiervan, is herhaaldelik in die laaste 30 jaar geopper (Heller: 1993: 95).

Indien opvoeders betrokke gemaak word in die besluitnemingsproses, moet hulle ook toerekeningsvatbaar wees vir die besluite wat geneem word (Richardson, Lane & Flanigan 1995: xxvi).

Craig (1982: 7) sê dat wanneer iemand toerekeningsvatbaar gehou word, word van jou verwag om op te tree op die basis van 'n voorgeskrewe model. Die sanksies en kontrole wat deur toerekeningsvatbaarheid geïmpliseer word, is ekstern. Die metode van toerekeningsvatbaarheid, soos hy dit beskryf, is konstante toesig. Die houding wat deur hierdie metode gekoester word, is om die minimum te doen en die werk kan onverskillig gedoen word solank die voorgeskrewe spesifikasies nagekom word. In kontras

hiermee beteken verantwoordelikheid bedagsaamheid, waardeur 'n persoon jou eie bedoelings en gevolge van daaropvolgende aksies takseer. Die sanksies en kontrole wat deur verantwoordelikheid geïmpliseer word, is intern: daar word gesê dat die mens 'n sin van verantwoordelikheid het, maar nie 'n sin van toerekeningvatbaarheid nie.

3.10 Skoolklimaat

'n Bepaalde demokratiese klimaat is bevorderlik om bemagtiging te stimuleer, maar die organisatoriese klimaat is ook van belang (Carl 1994: 191).

Volgens Stevens (1990: 66) is "... a strong leader who strives for an effective school climate and encourages staff involvement is on the road to success".

Deur groter betrokkenheid in skoolsake, kry beide opvoeders en ouers groter eienaarskap in 'n skool en is meer verbind tot nuwe inisiatiewe. Alhoewel regeringswetgewing en regulasies groter gedesentraliseerde besluitneming fasiliteer, beteken dit nie dat ouers en opvoeders meer bemagtig sal wees as in die verlede nie. 'n Groter desentralisering van skoolbestuur beteken nie outomaties dat egte besluitneming uitgebrei sal word oor 'n breër spektrum van die skoolgemeenskap nie. Weer eens, deelnemende besluitneming mag steeds eerder 'n mite as realiteit wees (Holt 1993: 177).

Skoolhervorming is nie net 'n saak van verbetering van die bestaande klaskamerpraktyke nie. Dit is 'n heroorweging van die totale skoolstruktuur met die doel om die hele sisteem goed op te knap. Om slegs gebonde klaskameroorwegings in ag te neem, faal om te erken watter geweldige invloed dinge buite die klaskamer kan hê op wat binne die klaskamer bereik word (Romanish 1993: 3).

As herstrukturering van skole nie langs demokratiese weë geskied nie, is dit onmoontlik om van opvoederbemagtiging te praat

(Romanish 1993: 7).

Skoolherstrukturering het as een van sy komponente, bemagtiging van opvoeders, bestuurders en leerders (Short 1994: 488).

3.11 Skooleffektiwiteit

Soos wat skoolgebaseerde bestuur en selfbestuur van skole meer algemeen word, kan en moet die bemagtiging van opvoeders, ouers en lede van die algemene publiek in die toekoms nie geïgnoreer word in beplanning, beleidmaking en beplande veranderingsaktiwiteite in hedendaagse skole nie. As gevolg van hierdie nuwe kragte in die onderwys, sal skooleffektiwiteit in die toekoms aansienlik deur die bemagtigingsfaktor beïnvloed word (Holt & Murphy 1993: 178).

3.12 Sosio-ekonomiese invloede

Lede van skoolrade en skoolbeheerligame moet sensitiewer wees vir die behoeftes en probleme van verskillende sosio-ekonomiese groepe, kulturele minderhede en leerders met leerprobleme. Die menslike faktor is waarskynlik die belangrikste komponent in die beplande veranderingsproses. Professionele ontwikkeling moet op 'n kontinue basis geskied sodat raadslede hulle kennis van onderwys, bewustheid van voorgestelde veranderinge en hul interpersoonlike verhoudings kan verbeter en uitbrei (Holt & Murphy 1993: 179).

Die Caldwell & Spinks se Samewerkende bestuursiklus bied 'n moontlikheid om hierdie komplekse proses te bestudeer (Holt & Murphy 1993: 180).

Aangesien toestande vir verskillende skole verskil, sal die betrokkenheid van leke en professionele mense in die bestuur en administrasie ook verskil. Hier kan Caldwell & Spinks se voorgestelde selfbestuurkontinuum gebruik word (Holt & Murphy 1993: 180).

Die bemagtigingsproses, as dit versigtig gedefinieer en gekoester word, kan aansienlik bydra tot die rol wat plaaslike gemeenskappe in die groei en ontwikkeling van gebalanseerde mense speel. Omdat skole sleutelinstansies in die plaaslike gemeenskappe is, is hulle in 'n spesiale posisie om bemagtiging te bevorder of te kortwiek (Cochran 1991: 261).

3.13 Groepsdeelname/ en -besluite

Bemagtiging kan die vermoë van 'n persoon insluit om nie-menslike kragte te beheer of dit effektief te hanteer. 'n Opvoeder kan 'n mate van mag verkry oor die onderrigmateriaal of die fisiese omgewing. In die huidige gebruik, behels bemagtiging die verkryging van vertroue en bevoegdheid om mense en sosiale inrigtings te hanteer. Alle bemagtiging in interpersoonlike situasies vereis deelname in groepbesluitneming en om effektief in groepe te funksioneer. Besluite moet geneem word met die kollektiewe in gedagte; gevolglik is groepvaardighede noodsaaklik vir ware bemagtiging. Hierdie groepvaardighede sluit dan in die wete dat geen groep in isolasie van die res van die wêreld funksioneer nie (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 45).

Sekere faktore bevorder motivering tot betrokkenheid in groepbesluitneming en die koestering van sodanige toestande blyk belangrik te wees vir die bemagtiging van opvoeders en leerders in skole. 'n Individue se gretigheid om deel te neem in groepbesluitneming is sterker as hy/sy die groep kan vertrou, deel van die groep voel, veilig voel, 'n diffuse (verspreide) gevoel van angs jeens die groep kan vermy, voel hy/sy weet iets van die saak en/of geïnteresseerd voel in of hoogs geaffekteerd voel deur die besluit wat geneem moet word (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 46).

Bemagtiging word bevorder deur groepprosesse te verstaan eerder as willekeurige menslike aktiwiteite. 'n Mens word meer bemagtig deur meer van die sistematiese karakter van groepe te weet. Deur te weet hoe om groepe te vorm of om hul gedrag te analiseer, dra

by tot bemagtiging. Deur die invloed op die mens se gedrag te verstaan en die mate waarin dit waardes en norme affekteer, is 'n magtige stimulant tot leer; gevolglik is dit 'n magtige onderrigontwerp (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 46).

Die gesin kan ook gesien word as 'n sosiale instelling vir die beskerming en grootmaak van kinders (Wolfendale 1992: 21).

Kagan (in Wolfendale 1992: 21) beskou die gesin vanuit drie uitgangspunte, naamlik die staat, ouers en kind. Vanuit die ouers se perspektief kan die gesin gesien word as 'n lokus van troos en psigiese ondersteuning, ... dit voorsien elke ouer van 'n geleentheid om nodig en bruikbaar te voel... dit voorsien aan ouers 'n geleentheid om die waardesistiem te bekragtig wat hulle tot volwassenheid gebring het. Vir die kind offer die gesin 'n model vir identifikasie, 'n bron van beskerming en 'n teiken vir hegting, 'n instelling waarbinne hy/sy inligting en leiding sal ontvang, 'n plek waarin vaardighede geleidelik bekom kan word en bekwaamhede ontwikkel kan word.

Dit moet beklemtoon word dat leer by die huis merkbaar aanvullend tot skoolgebaseerde leer is, of tot alle leer wanneer dit plaasvind (Wolfendale 1992:37).

3.14 Ondersoek van sekere temas

'n Manier om skoolbemagtiging te ondersoek, is om sekere temas te ondersoek. Temas wat ondersoek kan word, is: gemeenskap; eenheid van doel; innovasie en operasionele komponente (reëls, rolle, verhoudings en resultate) (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 146-147).

Deur die ondersoek van temas met die analisering van operasionele komponente te kombineer, kan twaalf onderskeibare eienskappe van bemagtigde skole gedefinieer word:



Tabel 3.2 Eienskappe van bemagtigde skole

OPERASIONELE KOMPONENTE					
		Reëls	Rolle	Verhoudings	Resultate
T E M A S	Gemeen- skap	Almal moet betrokke wees	Bring alle personee louers leerders gemeen- skap saam	Gevoel van vennoot- skap; verdeling van arbeid	Toename in deelname
	Eenheid van doel	Reëls word aangepas om die doel te pas	Alle partye betrokke het 'n werk om te doen	Oop, eerlike kommuni- kasie is die norm	Toename in trots en moraal; leerder- prestasie verbeter
	Innovasie	Eksperi- mentering word aange- moedig; foute word aanvaar	Nuwe rolle word geskep; ou rolle word verander	Vennote deel visie en idees; hoë vlak van entoe- siasme	Erken- ning deur andere

Hierdie tabel kan as 'n raamwerk gebruik word om bemagtigde skole te ondersoek (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 148).

3.15 Effek van bemagtiging

Voordat die skoolraad bemagtiging op skoolvlak oorweeg, moet



hulle eers 'n deeglike ondersoek loods na die effek wat dit op bestaande beleid en personeel sal hê. Voordat met die bemagtigingsproses begin word, moet die raad 'n beleid ontwikkel wat deelnemers identifiseer en riglyne daarstel vir deelname. Die onderskeie rolle van administrateurs, opvoeders, personeel, gemeenskap en ouerondersteuners en leerders wat sal deelneem in die besluitnemingsproses, moet duidelik uitgespel word. Om 'n beleid op te stel voordat met implementering begin word, skakel baie probleme uit wat ontstaan as gevolg van individue wat poog om te onderhandel oor hul posisie gedurende en na die implementering (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 293).

3.16 Implementering van bemagtiging

Die grootste struikelblok met skoolbemagtiging is hoe dit geïmplementeer moet word. Nadat dit ten volle geïmplementeer is, mag sekere deelnemers nie gemaklik wees met hul veranderde rolle nie. Hierdie fenomeen kan die resultaat wees van die "versteuring van die manier hoe dinge is" sindroom of as gevolg van vrees vir die onbekende. Mense is dikwels ontsteld as bestaande strukture verander word, al is dit oneffektiewe strukture (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 293).

Ondervinding dui op 'n stap-vir-stap skoolbemagtigingsproses, wat gekompartementaliseer kan word as drie aparte en verskillende stappe: konseptuele ontwikkeling, definiëring van rolle en besluitneming (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 294).

Die eerste stap, konseptuele ontwikkeling, betrek die skoolbeheerliggaam, administrateurs, die departement en die gemeenskap in die ontwikkeling van 'n algemene kennis, 'n algemene definisie van wat skoolbemagtiging werklik beteken. Dit beteken dat almal wat deur die fenomeen geraak word, die geleentheid gebied moet word om insette te lewer oor die betekenis van die proses. Die definisie moet deur almal aanvaar word, veral by 'n spesifieke skool (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 295)



Twee basiese standpunte is gewoonlik geïnkorporeer in die meeste definisies van skoolbemaagtiging: 1) die persone wat die nouste betrokke is by die besluit, moet 'n betekenisvolle rol speel in die besluitnemingsproses en 2) besluite sal meer effektief en 'n langdurende effek hê as 'n gevoel van eienaarskap en verantwoordelikheid ontwikkel word deur deelname aan die besluitnemingsproses. 'n Gevoel van gedeelde eienaarskap lei tot gedeelde leierskap om sukses vir die leerders daar te stel (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 295).

Die tweede stap in die skoolbemaagtigingsproses is roldefiniëring. Smith en Peterson (1988: 73) definieer 'n rol as die etiket van die stel verwagtinge ten opsigte van 'n individu se gedrag. Roldefiniëring beteken dat rolle moet verander in 'n bemaagtigde skool. Opvoeders, personeel, leerders, gemeenskap en administrateurs moet die rolle wat hulle tradisioneel van mekaar verwag en aanvaar het, verander of wysig. Daar kan nie meer van die prinsipaal verwag word om elke dag die operasionele besluite te neem nie. Daar moet byvoorbeeld gekyk word daarna hoe die meerderheid van die gemeenskap wat nie leerders in die skool het nie, betrokke gekry kan word by die skool. Die gemeenskap se verwagtinge ten opsigte van die skool moet verander word. Dalk moet 'n basiese veronderstelling verander: die skool het die gemeenskap se betrokkenheid by die skool nodig. (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 296).

Die bemaagtiging van leerders en hulle rol moet ook aangespreek word. Almal moet beseft dat leerders ook bemaagtig is en dat hulle sosiale waarde verder strek as om 'n werkseleentheid vir opvoeders te verskaf. Administrateurs en opvoeders moet insiklik en vindingryk wees om leerders se behoeftes te bevredig, 'n ondersteunende leeromgewing moet gehandhaaf word en prinsipale moet departementele leierskap verskaf. Leerders moet ook aktief betrokke wees in die onderrigproses (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 296).

Deur bemaagtiging moet van die gevoel van meerderwaardigheid

afgesien word en gevoelens van minderwaardigheid moet geëlimineer word. Navorsing stel dit duidelik dat bemagting op grondvlak, veral van opvoeders, deur toegang tot besluitneming en toename in kennis en status wat deur die proses geïmpliseer word, aanleiding gee tot verhoogde moraal en verbeterde onderrig. Die prinsipaal wat onderrigleierskap met opvoeders deel, staan nie die verantwoordelikheid van leierskap af nie (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 297).

Lewis (1989: 85-86) stel dit dat een van die grootste bates van enige skoolsisteem, die kollektiewe kennis en ondervinding van die onderrigpersoneel is en die ongetapte potensiaal om meer te bekom. 'n Effektiewe administrateur sal daarom maniere vind om dit te aktiveer.

Die rolle van almal wat betrokke is in bemagtigde skole, moet verander. Ouers, die departement, personeel, leerders en administrateurs moet krities hul benodigde rolle ondersoek, nie hul waargeneemde rolle nie. (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 299).

Die derde stap in die skoolbemagtigingsproses is 'n ondersoek na hoe besluite geneem word. Wie neem besluite in skole? Watter tipe besluite word geneem? Wat is die generiese proses vir die neem van besluite? Indien 'n organisasie effektief wil wees waar tallose besluite geneem word, mense en programme gekoördineer word, kommunikasie gekanaliseer word, posisies toegeken word, personeel gewerf word, skedules ontwikkel word en hulpbronne verkry en benut word, dan moet besluitneming gedeel word.

Met skoolbemagtiging word besluite vanuit die klaskamer verskuif na gelyke verhoudings. Opvoeders het opleiding nodig oor hoe om data in te samel, inligting te verwerk, verskillende beskikbare alternatiewe te ondersoek en dan hoe om uiteindelik besluite te neem.

'n Ander probleem wat opvoeders in werksgroepe konfronteer, is

die gebrek aan ondervinding in die debatering van sake en die bou van konsensus. Om vroeg in die oorgangsperiode van 'n burokratiese skool na 'n bemagtigde skool aandag te skenk aan groepdinamika en die kuns om 'n kompromie te bereik, sal tyd goed spandeer wees en ook krities wees vir groepsbesluitneming. Dit sal handig te pas kom as opvoeders die belangrike verband tussen outonomie en verantwoordelikheid verstaan. Besluitneming lei dikwels tot konflik en foute; al vind die groep 'n oplossing vir 'n probleem, sal daar dikwels 'n nuwe stel uitdagings te voorskyn kom.

Besluitneming impliseer ook 'n ander belangrike faset, naamlik verantwoordelikheid of toerekeningsvatbaarheid. Indien opvoeders betrokke raak in besluitneming, moet hulle ook die verantwoordelikheid vir die besluite kan aanvaar. Skole is al hoe meer betrokke by dinge wat nie 'n primêre voorvereiste vir onderrig is nie. Skole word pleegouers, surrogaatkerke en sosiale "hand-me-downs", dikwels ten koste van dit wat hulle goed doen, naamlik die skeep van gebalanseerde onderrig- en leergeleenthede. Skoolbemagtiging forseer skoolpersoneel en hul kliënte om krities ondersoek in te stel na die ware rol van die skool in die lig van sosiale verwagtinge. Skoolbemagtiging beteken dat skole bemagtig moet word om dinge te doen wat hulle goed doen (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 300-301).

3.16.1 Wil opvoeders deelneem aan besluitneming?

Prinsipale vra dikwels of opvoeders wel deel wil neem aan besluitneming. Hierdie vraag kan net op skoolvlak beantwoord word. Daar mag situasies wees waarin opvoeders nie gemaklik voel om deel te neem aan die proses nie. Opvoeders moet nie in bemagtiging in geforseer word net om hulle betrokke te kry nie. Die struktuur vir skoolbemagtiging moet eerder plooibaar genoeg wees sodat bemagtiging teen verskillende tempos kan plaasvind. Die struktuur moet geskik wees vir die taak. Vir sekere opvoeders is die geleentheid tot deelname belangriker as die deelname in besluitneming self (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 302-303).



Skoolbemagtiging impliseer dat besluite op grondvlak geneem moet word. Verandering wat stand hou en betekenisvol is, sal nie voorkom as opvoeders nie direk en aktief betrokke was in die beplanning en ontwikkeling van die verlangde verandering nie (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 302).

3.16.2 Wil prinsipale besluitneming deel?

'n Belangrike vraag is of prinsipale werklik opvoeders en die gemeenskap betrokke wil hê in besluitneming? Tradisionele denke suggereer dat mag die vermoë is om iemand iets te laat doen wat hulle nie andersins sou doen nie. Mag kan ook gesien word as die vermoë om sosiale invloed oor ander uit te oefen. Mag kan vanuit vyf verskillende perspektiewe ondersoek word, wat beteken dat mense mag kan hê op vyf verskillende maniere: beloning, dwingend, wettig, eerbied en deskundige mag. Mag word deur die volgelinge aan die leier gegee, gewilliglik of onder dwang. Mag is nie iets wat arbitrêr geneem kan word nie, maar is iets wat gegee moet word. Die volgelinge moet hulle berus by die mag van die leier, vir mag om betrokke te kan wees (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 302-303).

Volgens Blumberg (1969: 51) sal die afstaan van 'n tradisioneel hierargiese sisteem deur die prinsipaal ten gunste van 'n deelnemende model, nie beteken dat die prinsipaal invloed oor die omgewing sal verloor nie. Die resultaat mag wees dat die prinsipaal meer invloed oor sake van belang sal kry as oor prosedures. Die uitbreiding van mag binne 'n organisasie neig daartoe om die totale hoeveelheid mag binne 'n organisasie te vermenigvuldig.

Skoolbemagtiging beteken nie dat die prinsipaal mag afstaan nie. Bemagtiging is nie mag oor nie, maar 'n mag met, konsep, wat beteken dat die geheel meer as die som van die dele is (sinergie). Skoolbemagtiging verminder die magstryd tussen partye omdat elke entiteit sy mag moet gebruik om die organisasie suksesvol te laat wees. Daarom is dit so belangrik dat elke groep



(departement, personeel, gemeenskap, ouers, leerders en die prinsipaal) presies moet weet wat hulle rol en funksie binne die skoolbemagtigingsproses is (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 303).

Daar sal implementeringsprobleme wees in die herstrukturering van onderwyssisteme ten gunste van effektiewe skoolbemagtiging. Volgens Blumberg (1969: 39) sal verandering in prosesse, probleme, koste en voordele ontwikkel as die prerogatief van besluitneming in skole verskuif van 'n hierargiese patroon na 'n deelnemende een waarbinne die prinsipaal mag met die opvoeders deel.

3.17 Samevatting

Skoolbemagtiging sluit drie sake in wat as krities beskou kan word vir die voortsetting van skoolbemagtiging: verantwoordelikheid, administratiewe ondersteuning en gemeenskapsbetrokkenheid. Opvoederbemagtiging word geassosieer met inspraak in besluitneming. Alhoewel dit 'n noodsaaklike stap is in skoolbemagtiging, is dit onvoldoende om positiewe verandering in 'n skool te skep en te handhaaf.

In ruil vir besluitnemingsbevoegdheid, moet opvoeders verantwoordelikheid neem en aanvaar vir hulle optrede. Opvoeders moet toegang tot hulpbronne gegee word om ingeligte besluite te kan neem.

Administratiewe ondersteuning word verskaf deur toenemende toegang tot inligting en ander sleutelbronne en deur onderhandeling met departementele personeel om nuwe vorme van bestuur, kurrikulum, onderrig en alternatiewe gebruike van hulpbronne te aanvaar.

Laastens moet bemagtiging inklusief ten opsigte van die groter gemeenskap wees om openbare kritiek te kan deurstaan. Uitgebreide insluiting maak ook onderrig meer betekenisvol en relevant vir



die leerders (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 332).

In die onderstaande tabel word 'n tradisionele skool vergelyk met 'n bemagtigde skool (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 92).

Tabel 3.3 Vergelyking van 'n tradisionele en bemagtigde skool

Veranderlikes	Tradisionele skool	Bemagtigde skool
Deelname	Beperk	Aangemoedig
Tyd benodig vir besluite	Prinsipaal se terrein beperk	Terrein verbreed
Inligting vir belanghebbendes	Gesentraliseer	Gedesentraliseer
Outonomie	Beperk	Groter
Opleiding	Beperk	Aangemoedig
Besluitneming	Beperk	Gedesentraliseer
Konflik oplossing	Gesentraliseer	Portuurgerig
Prinsipaal se rol	Outoritêr	Fasiliteerder
Prinsipaal/opvoeder interaksie	Hierargies van aard	Kollegiaal van aard



HOOFSTUK 4

BEMAGTIGING VAN OUERS (BEHEERLIGGAME) EN OPVOEDERS

4.1 Inleiding

Die term opvoederbemagtiging is nie slegs 'n gier nie, maar het mandaties in die onderwysdiskoers geword (Romanish 1993: 1). Die kwessie van bemagtiging van opvoeders blyk duidelik nie so 'n eenvoudige saak te wees nie. Die opvoeder is nie bloot net 'n ontvanger en implementeerder van beoogde veranderinge nie, maar moet met inisiatief en kreatiwiteit optree. Daar kan na die opvoeder as 'n ontwikkelingsagent verwys word, maar dit verg egter 'n bepaalde vlak en graad van bemagtiging.

Die bemagtiging van ouers hou baie positiewe moontlikhede in, maar die probleme wat hieruit voortspruit, moet ook aangespreek word.

4.2 Vaardighede waaroor prinsipale moet beskik

Sokoloff (1990: 43) wys op 'n aantal vaardighede waaroor prinsipale en opvoeders moet beskik om suksesvoller te kan wees in die implementering van deelnemende besluitneming. Hierdie vaardighede sluit onder andere in : konflikbestuur, probleemidentifikasie, probleemoplossing, oplossingsbeplanning, data analise, spanbou en bou van konsensus.

Amundson (1988 : 11) lys ook sekere areas waarin prinsipale bedrewe moet wees, naamlik : onderrig-leierskap en kurrikulumbewustheid, besigheidsbestuur, personeelbestuur, fasiliteits-, onderhouds- en eiendomsbestuur, sekuriteit, beraadslaging, kommunikasie en gemeenskapsverhoudinge.

Lightfoot (in Richardson, Lane & Flanigan 1995: 49) vind dat bemagtiging op sy beste gefasiliteer word deur prinsipale wat weerstand bied daarteen om stereotipe karikature van hul rol te



word. Sodanige prinsipale word gekarakteriseer deur 1) herkenning van die belangrikheid van nabye alliansies en intimiteit met betroubare kollegas, 2) begrip van die dinamiese interaksie tussen die persoon en die konteks (geskiedenis, waardes, kultuur) en 3) uitsonderlike pogings om mag te herverdeel. Hulle vertrou nie net op uitdruklike manlike kwaliteite nie, maar ook op hul sagter, meer vroulike kwaliteite soos luister, lydsaamheid (uithouvermoë) en koestering. Nonkonformering en idiosinkrasie word waardeur en aangemoedig.

4.2.1 Kommunikasie

Stimson en Appelbaum (1988: 316) stel voor dat die prinsipaal metodes moet vind om terugvoering van opvoeders te ontvang en daarop te reageer, want as 'n prinsipaal negatief reageer op terugvoering vanaf opvoeders, sal die kommunikasievloei vinnig opdroog. Hulle stel voor dat skooldistrikte prinsipale moet oplei om koalisies te vorm en kommunikasielyne oop te hou. As prinsipale ondersteuning aan opvoeders wil verleen gedurende die proses van transformasie na deelnemende besluitneming, moet hulle in voeling wees met die behoeftes van opvoeders om ontvanklik te kan wees vir voorstelle.

4.2.2 Leierskap

Die nood aan leierskap by die prinsipaal word ook verhoog. Eventueel berus die mate waarin skooloutoriteit gedeel word en die wyse waarop dit gedeel word, in die hande van die prinsipaal. Hierdie nuwe leierskap plaas die prinsipaal onder druk, want dit bied aan hom addisionele toerekeningsvatbaarheid en verantwoordelikheid, terwyl dit terselfdertyd van hom vereis om besluitneming met opvoeders, ouers, lede van die gemeenskap en dikwels ook leerders te deel. Die prinsipaal bly egter die sleutel tot die ontwikkeling en implementering van skoolverbeteringe (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 9-10).

Opvoederbemagtiging beteken nie dat die prinsipaal nie meer in

beheer is of verminderde gesag het nie. Dit beteken dat daar beter konsultasie en samewerkingsoorwegings is met diegene wat die nouste by 'n saak betrokke is (Heller 1993: 95).

Indien prinsipale 'n rol speel in die bemagtiging van opvoeders, beteken dit nie dat hulle gesag verloor en selfs ontmagtig word nie, intendeel, bemagtiging is 'n meer intensiewe professionalisering van die opvoeder se rol. Dit vereis 'n deelnemende leierskapstyl wat geleentheid tot inspraak en medebesluitneming bied (Carl 1994: 192).

Die effektiewe prinsipaal is een wat 'n duidelike visie voorsien, sterk leiereienskappe vertoon op die gebied van onderrig, die beste verwag van leerders en opvoeders en gereelde en herhaalde evaluerings implementeer (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 230).

Vanaf die outonome direkteur van leerders, personeel en programme, tot 'n fasiliteerder van onderrig en leer binne 'n omgewing wat werklik 'n gemeenskap van leerders is, is die prinsipaal se rol baie vinnig besig om meer kompleks en krities te word. Soos wat hierdie rol aanhou ontvou, sal effektiewe prinsipale daardie wees wat waarlik 'n samewerkende leierskapmodel benut, wat glo dat bemagtiging, tot 'n sekere mate, essensieel vir effektiewe onderrig is (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 106).

Lieberman (in Richardson, Lane & Flanigan 1995: 49) sê dat om effektiewe skole met bemagtigde opvoeders te hê, moet prinsipale sterk wees, maar nie outokraties of patriargaal nie.

Die eerste en grootste aangeleentheid ten opsigte van bemagtiging, behels die houding van skoolleiers teenoor so 'n poging. Bemagtiging as 'n proses moet sodanige fokus of visie hê dat dit die individue en die kollektiewe aksies van die groep aanspoor (Maeroff in Richardson, Lane & Flanigan 1995: xxix).



4.2.3 Koördineerder

Bradley (1990: 24) sien die prinsipaal se rol as die van koördineerder en 'n bron van inligting waaruit die regte hulpbronne en navorsing gevind moet word om doelwitte te verwesenlik.

4.2.4 Probleme

Volgens Conley en Bacharach (1990: 541) sal bestuurders met baie ervaring toegee dat een van die mees beduidende strategieë in skole is om die inrigting voor te berei om onsekerheid suksesvol te kan hanteer. Nog 'n probleem wat die proses van verandering vir prinsipale inhou, is dat die verskillende verwagtinge vir prinsipale en die tekort aan 'n onderling aanvaarbare besluitnemingsproses, onderliggende gevoelens van vyandigheid by die personeel kan skep. Deur personeel te dwing om nuwe vaardighede te gebruik wat hulle ongemaklik laat voel, kan 'n uitdaging bied aan die prinsipaal se leierskapsvermoëns (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 9).

4.2.5 Skoolklimaat en vertroue

'n Veilige en positiewe skoolklimaat is essensieel vir onderrig om te kan plaasvind en opvoeders kan nie effektief onderrig as chaos heers of as hulle persoonlik bedreig voel nie (Richardson & Evans 1993: 40).

Effektiewe prinsipale skep 'n atmosfeer in die skool waarbinne opvoeders, leerders en personeel verstaan dat die bemagtiging wat hulle geniet, nie 'n beloning is wat deur 'n weldoener aan hulle gegee word nie. Dit is eerder outonomie en mag wat hulle kan aanneem as professionele mense en besorgde belanghebbendes (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 106).

Volgens Cunningham en Gresso (in Richardson, Lane & Flanigan 1995: 107) is die bousteen van effektiwiteit vir enige skool,

vertroue. Sonder 'n opregte atmosfeer van vertroue wat as rugsteun vir die dag-tot-dag aktiwiteite van 'n skool dien, sal enige poging om 'n opregte gemeenskap van leerders te ontwikkel, vergeefs wees.

'n Moontlike strategie wat deur die prinsipaal gevolg mag word om 'n atmosfeer van vertroue te skep, is om die begroting vir insae oop te stel. Die opvoeders moet die geleentheid gebied word om betrokke te raak by die ontwikkeling van prioriteite en die allokering van toegekende fondse. Dit is 'n maklike manier om eienaarskap en 'n gevoel van bemagtiging te koester (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 108).

'n Ander manier waarop die prinsipaal vertroue kan ontwikkel, is om vertroue te modelleer. In die modellering van vertroue, moet die prinsipaal in alle onderhandelinge oop wees vir alle belanghebbendes. Inligting wat gedeel kan word, moet nooit weerhou word nie en sake moet nie "onder die tafel" gedoen word nie. Die prinsipaal moet ook beginselvastheid modelleer (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 108).

'n Omgewing wat risikoneming bevorder, is krities vir die kweek van vertroue. In sodanige omgewing word daar foute verwag, maar dit word nie as foute gesien nie, maar as boustene vir toekomstige suksesse (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 108).

Volgens Cunningham en Gresso (in Richardson, Lane & Flanigan 1995: 108) ontwikkel vertroue soos wat mense hulself blootstel en saam deel en risiko's neem. Die persoonlike waardes van respek, selfvertroue en selfbeeld kom in gedrang wanneer mense besef dat hulle nie al die antwoorde het nie en dat hulle op ander staat moet maak om sukses te behaal.

Vertroue is die medium wat alle komponente van 'n bemagtigde omgewing vir onderrig en leer saambind (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 108).

Sekere prinsipale was beskeie, hardwerkende mense, pragmaties, bewus daarvan dat personeel moet deel in die visie om dit te laat slaag. Wat almal besit het, was die mag om ouers as gewaardeerd deur die skool te laat voel. Dit is 'n ander saak as om ouers welkom te laat voel (Sallis 1988: 57).

Die konsep van kollektiewe verantwoordelikheid vir families se welsyn is in wese 'n polities gedrewe saak. Die ideologie van die politieke party aan bewind op 'n spesifieke tydstip, word gereflekteer in die sosiale beleid en wetgewing (Wolfendale 1992: 47).

4.2.6 Mag

Mag, soos aangewend deur die prinsipaal, kan in twee breë kategorieë val, naamlik persoonlike mag en posisionele mag. Stimson en Appelbaum (1988: 314) definieer hierdie tipes mag as volg: Posisionele mag verwys na 'n persoon se posisie in die organisasiestruktuur as primêre bron van mag. Dit neig om hierargies van aard te wees, om gereeld kompetender te wees en om wenners en verloorders te produseer. Persoonlike mag, daarenteen, is afgelei van die persoonlike karaktereienskappe van 'n individu. Dit maak grootliks staat op die verhouding tussen volgeling en leier en dit neig om horisontaal van aard te wees, maar koöperatief en deelnemend in oriëntasie.

Een tipe persoonlike mag is deskundige mag wat gebaseer is op die volgeling se persepsie van die spesiale kundigheid of kennis van die leier. Opvoeders wat tevrede is met prinsipale wat persoonlike mag gebruik, glo dat hulle prinsipale omgee vir hulle opinies en reageer op hulle belange. Prinsipale wat tyd afgestaan het aan die bou van koalisies, wat idees by sleutelopvoeders plant en dan stadig steun werf, was onder diegene wat die effektiëfste was in die beïnvloeding van verandering in hulle skole (Stimson & Appelbaum 1988: 314-315).



4.2.7 Pligte

Bestuurders se pligte sluit onder andere personeelvoorsiening in, insluitend aanstellings en diensbeëindigings, finansies, behoorlike en effektiewe lewering van die nasionale kurrikulum, spesiale behoeftes en geslagsopvoeding. Dus is hulle verantwoordig verskuldig aan die ouers van skoolkinders, die onderwysdepartement, die plaaslike onderwysbestuur en die breër gemeenskap (Wolfendale 1992: 62).

Volgens Sexton (in Richardson, Lane & Flanigan 1995 : 255) is daar 'n aantal voorvereistes vir die posisie van die prinsipaal. Dit sluit onder andere die volgende in:

- * die vermoë om met ander administrateurs, ouers en die gemeenskap saam te werk;
- * die vermoë om ander te inspireer om nuwe idees uit te toets en veranderinge te maak;
- * die vermoë om beleid aan die opvoeders, ouers en die gemeenskap te verduidelik sonder om oor te gaan tot niksseggende terme, onnodige herhaling of verwarring van mense;
- * die vermoë om meer te bestuur met minder geld.

4.3 Probleme wat opvoeders ondervind met deelnemende besluitneming

Gomez (1989: 22) noem twee probleme wat opvoeders ervaar wanneer hulle betrokke raak in deelnemende besluitneming:

- * Opvoeders is nie voorbereid daarop om die totale skool se probleme te hanteer nie en daarom bied hulle dikwels simplistiese oplossings vir skoolprobleme.
- * Opvoeders is onvorbereid daarop om administratiewe sake, soos die opstelling van 'n begroting, te hanteer, want hulle opleiding het nie aan hulle die nodige agtergrond gegee nie.

Beide hierdie probleme kan egter deur indiensopleidingsprogramme uitgeskakel word (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 7).

'n Verdere probleem wat opvoeders ervaar en wat deur addisionele opleiding verminder kan word, is die tekort aan ondervinding in die debatering van sake en die bou van konsensus (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 7).

Wanneer opvoeders begin deelneem in besluitneming op skoolvlak, kan hulle dalk ongemaklik wees met die verantwoordelikheid wat hand aan hand gaan met outonomie. Dit sal vir hulle nodig wees om die verhouding te verstaan wat daar is tussen die mag om 'n besluit te kan neem en om vir die uitkomst verantwoordelik te wees. Die neem van besluite kan lei tot konflik en foute (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 7).

'n Opvoeder sal slegs suksesvol kan wees in sy/haar taak in die mate wat hy/sy aktief kan luister na ouers, ondersoek en kan leer van hulle en praat in 'n taal wat vir die ouers aanvaarbaar is (Dimidjian 1992: 8).

4.4 Ouerdeelname

Vir nuwe effektiewe bestuursvennootskappe, is die belangrikste bestanddeel 'n ernstige verbintenis van opvoeders, skole en die gemeenskap tot ouerdeelnameprogramme. Alle belangegroepe in die onderwysgemeenskap moet deelnemende besluitneming in skoolbestuur ondersteun om skole van effektiewe leierskap te voorsien. Soos wat ouers, opvoeders en die algemene publiek meer betrokke raak by skoolsake, sal daar beslis 'n verskuiwing van mag en outoriteit moet voorkom. Hierdie nuwe omstandighede beteken nie dat prinsipale nie meer invloed in skoolsake het nie, maar eerder dat nuwe rolle ontstaan en andere mag verdwyn. Soortgelyk hieraan word mag en invloed nou uit verskillende bronne verkry. Die hedendaagse skoolleier moet polities bedrewe, 'n suksesvolle professionele entrepreneur, 'n ervare bemiddelaar en 'n effektiewe veranderingsagent wees. 'n Deeglike kennis van hoe 'n



organisasie, interpersoonlike verhoudings, groepdinamika, personeelbestuur en persoonlike waardestelsels funksioneer, het nou die boustene vir mag geword (Holt & Murphy 1993: 177-178).

Verantwoordelike ouerskap is die idee dat opvoeders en ouers tweeledig en wedersydse verantwoordelikheid teenoor kinders en mekaar het.

Ouerlike verteenwoordiging omvat die idee dat ouer-bestuurders 'n medium is vir die oordra en uitvoer van ouers se sienings en bekommernisse (Wolfendale 1992: 66).

Sallis (1988: 7) sien behoorlik gekonstitueerde skoolbeheerligame as 'n essensiële verdediging van die onafhanklikheid en verskeidenheid van skole teen die buitensporigheid van burokrasieë.

Dit is duidelik dat daar 'n verskil is tussen wat opvoeders sê die vlak van ouerbetrokkenheid is, teenoor dit wat die ouers ervaar. Die gevoel onder ouers is dat wanneer kritiese besluite geneem moet word, hulle oor onvoldoende inligting beskik. Ontevredenheid heers oor die formaat van oueraande en eenrigting-kommunikasie (Sallis 1988: 35).

Beheerligame is verantwoordelik vir die bepaling van 'n skool se doelstellings en vir die vasstelling van die metodes wat aangewend word om die doelwitte te bereik. Verder, as hulle betrokke is by die aanstelling en bevordering van personeel, is dit dan logies om hulle uit te sluit uit die skool se reëlings vir beroepshersiening? Bedoelende hier die beloningsproses? As minimum vereiste moet ouers deeglik bekend wees met die sisteem, moet hulle toegang tot rekordhouding hê, moet hulle van tyd tot tyd die geleentheid hê om die proses as individue waar te neem en moet hulle die prinsipaal kan ondersteun in moeilike en belangrike take wat uit die proses voortspruit (Sallis 1988: 39).

4.4.1 Ouerdeelname en bemagtiging

Kan ouerverteenwoordiging op 'n skool se beheerliggaam die ouers bemagtig? Die organisasie en samestelling van beheerliggame is veronderstel om 'n mikrokosmiese verteenwoordiging van demokrasie in werking te wees. Die realiteit is egter dat enige magsdelingsooreenkoms die inherente potensiaal besit vir binnegevegte en promovering van eie belange (Wolfendale 1992: 63).

Wetgewing het verseker dat ouers se stemreg bemagtig is en dat ouers se opinie gemobiliseer kan word om betekenisvolle veranderinge, insluitend veranderinge in skoolstatus teweeg te bring. Sulke demokratiese magte vereis van die elektoraat om goed ingelig te wees. Verder moet hulle die omringende bewyse vir 'n saak weeg en onbevooroordeeld beoordeel, hulle menings uitspreek, en bevoeg wees tot selfverteenwoordiging. Die onus rus op behoorlike werwing, asook 'n bevredigende vlak van kwaliteit opleiding en ondersteuning vir alle bestuurslede, ten einde te verseker dat hulle hulle take effektief kan uitvoer (Wolfendale 1992: 63-64).

Moontlik sal die meeste ouers gerusgestel wees om te weet dat daar formele strukture binne skole bestaan om opvoeders te monitor (Sallis 1988: 25).

As daar, wanneer leerders by 'n nuwe skool inskryf, en ook later weer, aan ouers verduidelik word watter meganismes bestaan om opvoeders te beloon en diegene wat sukkel te help, sal dit grootliks bydra om ouers se vertrouwe en geduld te versterk (Sallis 1988: 26).

Ouers moet in breë trekke weet watter strukture daar in die skool bestaan om die optrede van opvoeders te beoordeel en hulle professionele ontwikkeling op 'n ordelike wyse te bevorder. Dit is seker wat die meerderheid wil weet, maar dit is tans ondenkbaar om leerlingdata en opvoederdata aan ouers bekend te

maak (Sallis 1988: 39-40).

Wolfendale (1992: 8-9) verdeel die aktiwiteite binne die Wiel van Ouerbetrokkenheid in vier dele: ouers in die skool; verbinding met die huis; geskrewe kommunikasie; forums vir ontmoetings - waarbinne dit die speke van die wiel verteenwoordig.

Versoeke is uitgespreek ten gunste van uitgebreide ouerdeelname in gedragsbestuur in skole sowel as by die huis. Die redes hiervoor is:

- * dat sulke insluiting versoenbaar is met verhoogde ouerbetrokkenheid in die onderwys in die algemeen;
- * dat konsultasie met en die betrokkenheid van ouers in bespreking en beplanning van die skoolbeleid, insluitend dissipline en gedragsbestuur, sodoende voorkomende maatreëls van 'n positiewe aard skep;
- * dat ouers aanvullende vaardighede en ekwivalente ondervinding het om by te dra (Wolfendale 1992: 45-46).

Beide die Elton Verslag (in Wolfendale 1992: 46) en sielkundiges beveel aan dat daar groter ouerbetrokkenheid in toestemming, implementering en die hersiening van skoolbeleid oor dissipline en gedragsbestuur moet wees.

Geen ouer word benadeel of uitgesluit nie, aangesien ouerbetrokkenheid in 'n gegewe skool spontaan of insidenteel begin, sonder hulpbronne of 'n uitgespelde beleid. Die beste beskerming vir ouers en skole is 'n gelykstelling tussen gemeenskapskonsepte. Skole vorm 'n deel van die gemeenskap en word gedefinieer deur hulle gemeenskappe. Vennootskappe met ouers, waarbinne geslaagde praktyke gebruik word as vertrekpunt vir voortgesette samewerking en identifisering van gedeelde doelstellings, is belangrik (Wolfendale 1992: 66).

Ouers word nie bemagtig nie, maar verander met verloop van tyd op

'n sistematiese wyse. Daar is kwalitatiewe bewyse van stappe in die veranderingsproses. Die eerste stap het 'n verandering in die siening van die self behels. Die tweede stap beklemtoon verhoudings met ander. 'n Latere stap behels sosiale aksie ter wille van die kind. Daar blyk dus verskillende aspekte van bematiging te wees (Cochran 1991: 262).

Volgens Sallis (1988: 13) is die probleem hoe om die regte van sekere ouers te verenig met die behoeftes van alle leerders, hoe om maksimum keuse aanpasbaar te maak met die belange van die meerderheid, en hoe om vir die meerderheid 'n stabiele en redelik koste-effektiewe diens te verskaf.

4.4.2 Gevolge van ouerbemagtiging

Belangstelling in Ouer-opvoederverenigings en verteenwoordiging op beheerliggame sal spontaan toeneem. Ouers soek 'n struktuur waarbinne beleid verduidelik en bespreek kan word, en bekommernis en ondersteuning uitgespreek kan word (Sallis 1988: 27).

Die implikasie is egter dat ouers meer oor skole wil weet om hulle te kan vergelyk, en nie om deur hul begrip 'n groter ondersteunende rol in hul eie skool te speel nie (Sallis 1988: 30).

Daar is egter inherente nadele daaraan verbonde om 'n bestuurlid te word:

- * verhoogde inligtinglading - soms oorlading;
- * praktiese probleme om die nodige indiensopleiding by te woon;
- * addisionele pligte wat 'n las word (Wolfendale 1992: 64).

Deur die proses van deelwording en deelbly van 'n vroeëre onderwysprogram waarin hulle kinders betrokke is, het baie ouers meer kennis bekom, groter selfvertroue ontwikkel en meer begrip vir die stelsel verkry. Hulle is ook beter toegerus om vrae te

stel en die status quo te bevraagteken, met ander woorde, hulle is bemagtig (Wolfendale 1992: 7).

4.4.3 Probleme met ouerbetrokkenheid

Skole noem die volgende as probleme wat hulle ondervind met ouerbetrokkenheid in skoolaktiwiteite:

- a) konfidensialiteit en ouers wat skinder oor die werk en gedrag van ander leerders;
- b) personeel se weerstand teen ouers se teenwoordigheid in die klaskamer;
- c) die effek van ouers se teenwoordigheid op die gedrag van leerders;
- d) min klagtes oor die moontlikheid dat ouers die opvoeders se rol sou oorneem, is ontvang;
- e) daar is groot bekommernis oor die gedeelte van die ouers wat nie op die uitnodiging om te help kan reageer nie, as gevolg van omstandighede of verskille (Sallis 1988: 50-51).

Daar bestaan 'n groot korrelasie tussen suksesvolle ouerbetrokkenheid en die deursigtigheid van die skool se werksmetodes (Sallis 1988:51).

4.4.4 Ouer-opvoederverenigings

In lande soos Australië, Frankryk, Wes-Duitsland, België, Luxemburg, Denemarke en Nederland, word ouerverenigings direk of indirek, in kontant deur die staat gesubsidieer. Dit is dalk ook van belang om daarop te let dat in hierdie lande, met die enkele uitsondering van Denemarke, die kurrikulum deur die staat voorgeskryf word. Dit sny na twee kante toe: enersyds moedig dit ouers aan om druk uit te oefen waar die beleid opgestel word sodat hulle verteenwoordigende organisasies meer nasionaal word, andersyds maak dit opvoeders ook meer gewillig om mag te deel (Sallis 1988: 85).

Ouer-opvoederverenigings of ekwivalente daarvan (ouerverenigings, opvoederverenigings, mini-verenigings) kom in die meeste skole voor. Dit is 'n forum vir opvoeders en ouers om te ontmoet en in sosiale en dalk fondsinsamelingsaksies betrokke te raak. Die realiteit is dat fondsinsameling 'n groot aktiwiteit van Ouer-opvoederverenigings is en wetlik moet wees (Wolfendale 1992: 74).

Volgens Maepa (1993: 19) is die Professionele Opvoederverenigings toerekeningsvatbaar aan die breë publiek en nie net aan die opvoederkorps nie.

4.4.5 Aanstelling van opvoeders

Skoolbeheerliggame, soos wat hulle onvermydelik groter kurrikulum betrokkenheid ontwikkel, vind die logika van deelname in die aanstelling van personeel onafwendbaar. Daar is ook beweging in die rigting van verkiesing van 'n prinsipaal op skoolvlak en groter deelname van prinsipale in die aanstelling van personeel (Sallis 1988: 97).

4.4.6 Regte van ouers

Ouers beskik oor fundamentele regte om deel te neem in bepaalde (maar nie in alle) opvoedkundige besluitneming (bv in spesiale gevalle tov behoeftes) deur middel van verteenwoordiging op skoolbeheerliggame en om verslae van skole te ontvang oor hulle kinders se opvoedkundige vordering. Die konsep, regte, kan as vertrekpunt dien om te verseker dat ouers nie slegs hulle regte ken nie, maar dat hulle kan waarborg dat hierdie regte uitgeoefen word (Wolfendale 1992: 3).

Regte van ouers wat in wetgewing verskans behoort te word, sluit die volgende in:

- * ouerlike verteenwoordiging op beheerliggame: keuse van skool; plaaslike onderwysbesture moet inligting oor skole verskaf;



- * oor spesiale onderwysbehoefte: ouers kan kinders verwys vir evaluering; ouers se reg om geraadpleeg en ingelig te word deur die skool oor sake rakende die kind; ouers se reg om by te dra tot evaluering; ouers se reg om te appelleer teen onderwysplasingbesluite;
- * reg om: inligting vanaf die skool te ontvang; 'n jaarlikse verslag van beheerliggame te ontvang; uitgenooi te word na 'n jaarlikse byeenkoms wat deur die bestuur byeengeroep word;
- * ouers se keuse van 'n skool: oop inskrywings; reg om te onttrek uit 'n spesifieke area van beheer, gegee deur 'n voldoende meerderheidstem van ouers; reg om 'n jaarlikse verslag van hul kind se vordering in die skool en nasionale kurrikulum te ontvang; reg om ingelig te word oor die uitslae van evaluering;
- * ouers se mening moet gesien word as deel van die hersiende inspeksieprosedures van skole; publikasie van skole se evalueringuitslae en bywoningsyfers (Wolfendale 1992: 12-13).

Ouers het twee fundamentele regte, naamlik die reg om te weet en die reg om te kies. Ons kan elkeen verder vollediger omskryf as:

Die reg om te weet:

- * 'n verslag oor jou kind ten opsigte van kurrikulêre en algemene vordering;
- * gereelde verslae van onafhanklike adviseurs;
- * prestasietabelle vir alle plaaslike skole;
- * 'n prospektus of brosjure oor elke skool;
- * 'n jaarlikse verslag oor die bestuur van die skool.

Die reg om te kies:

- * die kind se reg tot gratis onderwys;
- * skole deur skenking in stand gehou;
- * die reg om te sê watter skool hulle verkies en oop



inskrywings;

- * keuses na die ouderdom van 16;
- * die verpligting op plaaslike onderwysowerhede om inligting te publiseer oor hoe hulle voorsiening maak vir kinders met spesiale onderwysbehoefte (Wolfendale 1992: 115-116).

Hierdie regte van ouers verhoog die toerekeningsvatbaarheid van opvoeders en onderwysbestuurders aan ouers (Wolfendale 1992: 13).

Ouers moet ook ingesluit word in die daarstelling, monitering en hersiening van interne anti-rassistiese strategieë in skole (Wolfendale 1992: 98).

Bestuurslede het die reg om die volgende te ontvang:

- * inligting wat op datum is;
- * opleiding wat hulle toerus om saam met die ander bestuurslede die leisels van mag te hanteer;
- * hulpbronne wat hulle in staat stel om die sienings en belange van ander ouers ten volle te verteenwoordig;
- * versekering dat hulle mening en die van ander, gelyke status sal geniet (Wolfendale 1992: 64).

Die element van keuse wat ouers ten opsigte van skole het lyk na magsbesit, maar almal weet dat die regstelling van swak diens of goedere van swak gehalte, is selde maklik (Wolfendale 1992: 15).

Wragg (in Wolfendale 1992: 15) onderskei tussen regte wat slegs 'n benoeming voorstel en mag wat die vermoë is om gedrag te beïnvloed. Hy wys daarop dat nie alle ouers oor die vereiste kennis en begrip van die stelsel beskik of oor die selfvertroue om dit te manipuleer nie. Die uitoefening van magte wat oorbly vir die ouers bly beperk, dus bly bemagtiging van ouers op 'n breë skaal steeds ver van die realiteit (Wolfendale 1992: 15).

Wragg is een van die eerstes om te erken dat beroepsmense ook oor regte beskik en hy voel dat ouers as oningeligte leke nie kan

deel hê in professionele aangeleenthede soos opvoederassessering nie (Wolfendale 1992: 15).

4.4.7 Geleenthede

Opvoedkundige inisiatiewe waarby ouers betrokke is, moet tot hulle voordeel strek, ook in terme van geleenthede wat betrokkenheid voorsien vir ouers om self te leer, te groei en om moontlikhede te ontdek. Verder om vertrouwd te raak met organisasies soos skole en plaaslike opvoedkundige outoriteite en om met gemak en vertroue te werk binne sulke sisteme. Waar toepaslik en waar nodig, moet bestaande strukture en tradisies geopponeer word. Bemagtiging verwys gewoonlik na die manier om behoeftes, nood en regte te laat realiseer en om te verseker dat ouers se mening gehoor word (Wolfendale 1992:3).

Ons konseptualiseer 'n kontinuum wat strek vanaf die beskermende houding dat ouers ondersteuning en leiding van kundiges nodig het, tot 'n bemagtigde gefokusde houding. Die sentrale beginsel is hier dat, met die toepaslike hulpbronne, ouers van alle verskillende sosiale en opvoedkundige agtergronde hul potensiaal en bevoegdheede as ouers kan ontwikkel en maksimeer. Dit sluit in dat hulle hul eie probleme kan hanteer en oplos en oor selfvertroue beskik (Wolfendale 1992: 46-47).

4.4.8 Evaluering

Navorsing en evalueringsaktiwiteite is nie sinoniem nie, maar moet komplementêr wees tot ouerbetrokkenheid in onderrig, wat deurgaans dinamies van aard is. Dit kan nooit 'n laboratoriumsituasie wees waarbinne alle veranderlikes en toevallige gebeurtenisse maklik gekontroleer kan word nie (Wolfendale 1992: 56).

4.4.9 Rolle

Daar bestaan nie voorskrifte vir ouers as bestuurders nie, maar



die rolle wat hulle vertolk kan die volgende wees:

- * verteenwoordigend - optree namens die ouers van die skool;
- * beskerming van al die ouers se belange;
- * rapporteer terug aan die ouers watter besluite geneem is (geleidingsfunksie);
- * verantwoordelik vir die bewaar van inligting (Wolfendale 1992: 63).

4.5 Bemagtiging van Opvoeders

Bemagtiging van opvoeders is 'n begrip wat dikwels met effektiwiteit en satisfaksie van die opvoeder geassosieer word (Quaglia, Marion & McIntire 1991: 208).

Die magsbalans moet in die hande van die opvoeders gehou word, maar daar steek moontlikhede in 'n ondertekende verklaring wat integraal voorsiening maak vir die regte asook vir die pligte van opvoeders (Wolfendale 1992: 113).

Volgens Garan (1994: 199) moet die opvoeder om ten volle bemagtig te wees, beheer met die leerders deel. Die opvoeder se bemagtiging kom deur die besluite om parameters daar te stel en in die daarstelling van 'n omgewing wat leerders toelaat om vir hulself te dink.

Opvoeders dra dikwels die blaam vir onderwysmislukkings, terwyl ander groepe toerekeningsvatbaarheid vryspring (Romanish 1993: 2).

McNeil (in Romanish 1993: 2) stel dit dat: "External standards of various kinds have been established, not only to provide incentives for students to achieve but to guarantee that teachers are held accountable to precise public objectives. Teachers often perceive such standards as reducing their already marginal educational authority and diminishing the quality of their work life. The erosion of their authority seems a demeaning workplace

condition".

Om die status van onderwys te verander, vereis dat die begrip bemagtiging breër eerder as enger gedefinieer word. As opvoeders kern modelleerders van die onderwysproses moet word, sal die areas vir hulle insette uitgebrei moet word. Verder sal hulle inspraak in onderwyssake nie gegee en ontnem kan word deur die wisselvalligheid van onderwysbestuurders nie. Om betroubaar te wees, moet hul mag verskans word, nie slegs toegelaat word nie. Om opvoeders meer seggenskap toe te laat, beteken dat dit weggeneem kan word. Om toe te laat, is om te erken dat 'n magtiger krag die outoriteit het om opvoeders se professionele voorregte toe te staan of op te skort. Dit moet verstaan word dat opvoeders 'n regmatigte plek in die besluitnemingsproses het en dat die reg om direk deel te neem gewaarborg moet word, soos stemreg vir elke landsburger. Opvoeders moet dieselfde vlak van versekering in hul kontrake ingebou hê of deur ander wetgewing gewaarborg word (Romanish 1993: 5).

Indien bemagtiging plaasvind, word individue meer bewus van hul eie vermoëns, hoe hierdie vermoëns die organisasie tot voordeel kan strek en hoe hulle ander mense in die organisasie se vaardighede aanvul en benadeel. Organisasies verbeter as individue meer leer oor hulle eie aanlegte. Dus is die sleutel tot organisatoriese effektiwiteit om te leer hoe om individuele verskille ten volle te gebruik. Dit is presies die teenoorgestelde daarvan as om alle individue te forseer om dieselfde stel rolle, reëls en regulasies na te volg om hulle sodoende uitruilbaar te maak (Cunningham & Gresso 1993: 205).

Die opvoeder neem deel as die verskaffer van kundigheid wat ontwikkel is vanuit ervaring, navorsing en opleiding, nie as instrukteur wat deskundige kennis inoefen nie (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 287).

Volgens Laing (1986: 92-93) sal opvoeders baie selde blywende veranderinge maak tensy die nuwe optrede kongurent met hulle eie

oortuigings en waardes is. Mense bied merkwaardige weerstand teen verandering. Gedwonge verandering word gewoonlik vertoon in die teenwoordigheid van die owerheid, maar verwaarloos in hul afwesigheid. Wanneer die klaskamer se deur toegemaak word, het die opvoeder geweldige mag.

'n Opvoeder sal eerder professioneel groei en aanbevelings in evaluering aanvaar as die opvoeder die prinsipaal se oordeel respekteer. Daarom is dit belangrik dat prinsipale uiters versigtig moet wees in hul kommunikasie met opvoeders, want hulle mag vind dat hulle reputasie deur een bevraagtekenbare optrede benadeel word (Seldin 1988: 9).

Betrokkenheid van opvoeders in bemagtiging gee aan opvoeders groter inspraak in hoe skole bestuur word, maar dikwels ten koste van die individuele opvoeder (Casner-Lotto 1988: 350).

Opvoeders moet begin met 'n herevaluering van hoe leerders leer, asook hoe skole funksioneer. Een van die mees kritiese resultate van hierdie herevaluering, is die verskuiwing in fokus weg vanaf die prinsipaal as die enigste onderrigleier van die skool. Erkenning, onderrig en bestuursverantwoordelikheid word nou gedeel met kundiges op die gebied van kurrikulum en onderrig - die opvoeders. 'n Algemene naam vir hierdie praktyk is opvoederbemagtiging (Heller 1993: 94).

'n Sentrale komponent van opvoederbemagtiging is vermeerderde kennis. Deur die opvoeder se kennis, metodologie en vermoëns te verbeter, sal hul mag ook vergroot. As opvoeders beter toegerus is, sal hulle meer respek afdwing. Dan sal hulle makliker besluitnemers kan oorreed om na hulle te luister. Opvoeders beskik reeds oor 'n groot mate van outoriteit oor hulle omstandighede en hul kurrikulum (Romanish 1993: 3).

'n Belangrike argument ten gunste van die bemagtiging van opvoeders is dat wanneer mense hulle eie besluite neem, is dit waarskynliker dat hulle dit sal uitvoer as wanneer iemand namens

hulle besluite neem. Hulle sal eerder die verantwoordelikheid aanvaar, daarop reageer of die besluit uitvoer (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 23).

Lightfoot (1981: 19) stel dit dat bemagtiging aan die swakste lid opheffing en ondersteuning verleen.

Glickman (1990: 69) skryf: "The theory of empowerment is that when given collective responsibility to make collective decisions in an information-rich environment, educators will work harder and smarter on behalf of their clients: students and their parents."

Vogt en Murrell (1990: 162) stel dit dat bemagtiging die fundamentele doelwit van alle opvoeders is: om mense te help om doelwitte vir hulself te stel en te verwesenlik ter wille van individuele en sosiale oogmerke.

Volgens Hart (in Richardson, Lane & Flanigan 1995: 89) is daar drie oogmerke wat direk met opvoederbemagtiging verband hou:

- 1) om leerders se prestasie te verbeter,
- 2) om opvoeders in besluitneming betrokke te kry sodat hulle verbind sal bly tot leerders se prestasies en tevrede sal wees met groepprosesse wat gebruik word in besluitneming,
- 3) om opvoeders aan te moedig om in die professie te bly en om talentvolle jong mense te oortuig dat onderwys aan hulle bevorderingsgeleentheid sal bied.

Alhoewel min opvoeders sonder mag is, is min van hulle werklik bemagtig. Voorwaardes wat opvoeders lys vir bemagtiging om plaas te vind is onder andere: goeie kommunikasie, hoër salarisse, professionele ondersteuning (netwerking), besluitnemingsmagte in die klaskamer en die erkenning van opvoeders se prestasies (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 101-102).

Bemagtiging word gesien as 'n taktiek, gebruik deur diegene wat

reeds bemaagtig is, om die status van die onbemaagtigdes op te hef (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 102).

Die volle personeel benodig personeelontwikkeling om gemeenskaplike doelwitte te ontwikkel en om hulle eie pogings te dissiplineer. Verder ook om ander te respekteer terwyl hulle mag verkry om gedrag te analiseer en meer produktiewe maniere te ontwikkel om ander te help om leerders se welsyn na te streef. Bestuurders is gewoonlik opgelei om te bestuur en nie om te lei nie. Bestuurders benodig vaardighede om die spanbouproses, delegering van outoriteit, mededeling en die deelword van die bestuursplan te bevorder (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 42).

Volgens Lightfoot (1990: 15) vereis bemaagtiging die herindelung van mag van die gewone hierargiese organisasie, insluitend deelnemende besluitneming, vertroue, bondgenootskap en intimiteit (gemeensaamheid) met diegene wat vertrou word en 'n begrip van die onderlinge vorming van persoon en konteks het. 'n Atmosfeer of etos van selfkritiek, dialoog en ongemaklikheid is noodsaaklik om te lei tot bemaagtiging. Een bron van ongemaklikheid is die spanning tussen (a) individuele wil en keuse en (b) vereistes van gemeenskapskohesie en verbintenis.

Follett (in Richardson, Lane & Flanigan 1995: 43) beweer dat geen mate van toesig kan kompenseer vir die afwesigheid van diskresie nie. Om diskresie te hê is essensieel vir bemaagtiging.

Volgens Streshley en Bernd (in Richardson, Lane & Flanigan 1995: xxvii) vereis bemaagtiging dat opvoeders meer tyd aan besluitnemingsaktiwiteite en dus aan onderrigaktiwiteite moet spandeer.

As daar aangeneem word dat opvoeders reeds oor mag beskik en hul beheer oor leerders is bevestig, word twee verskillende gebruike van die woord, mag, gebruik. Die mag wat opvoeders in verhouding tot hulle studente het, is eenvoudig mag oor 'n minder gesagvolle groep en daardie mag is toegeken vir daardie uitdruklike doel. Opvoeders het dus mag oor leerders, maar dit is op geen manier

vergelykbaar met die mag waaroor ander beskik om die stelsel te affekteer deur hulle besluitneming nie (Romanish 1993: 3).

Opvoeders se houdings kan as 'n kontinuum voorgestel word, saamgevat aan die een kant deur werklike vyandigheid jeens ouers wat in skole werk en aan die ander kant 'n verbintenis om gesamentlike werk te inisieer en in stand te hou waarbinne die ouers as vennote beskou word (Wolfendale 1992: 10).

Soos wat gelyke geleenthede en die reg op alle kurrikulum- en onderwysgeleenthede uitgebrei moet word na alle leerders, moet die fundamentele regte ook na ouers uitgebrei word. Dit beteken dat eksplisiete metodes gevind moet word om te waarborg dat ouers inligting ontvang, dat ouers se taalvermoë hulle nie toegang tot opvoeders moet verhinder nie en dat ouers nie ongunstig beoordeel moet word op die basis van verskillende kinderopvoedingsmetodes en houdings nie (Wolfendale 1992: 16).

Die bemagtiging van opvoeders het te doen met hulle individuele houding en nie met hulle vermoë om ander te bestuur nie (Heller 1993: 95).

Die begeerte by opvoeders om groter seggenskap in onderwys sake te verkry, het ontstaan uit hulle behoefte om geëmansipeer te word uit burokratiese-voorskrywende sisteme waarbinne hulle funksioneer. Vir opvoeders is die operasionele element in die woord bemagtiging, die woord mag. So gou as wat dit gebruik word, ontstaan daar egter weerstand. Bemagtiging klink riskant, 'n ontwrigting van die status quo, radikaal en polities. Mense met mag sal nie maklik daarvan afstand doen nie, want mag word selde sonder kompetisie afgestaan (Romanish 1993:2).

4.5.1 Faktore wat 'n rol in opvoederbemagtiging kan speel

Volgens Carl (1994: 192) is moontlike faktore wat 'n rol kan speel in die bemagtiging van opvoeders, die volgende:

- * Onderwysleiers moet self ook bemagtig wees.
- * Daar moet 'n verbintenis tot die proses van bemagtiging wees.
- * Bemagtiging moet nie as 'n bedreiging van gesag beskou word nie, maar as 'n geleentheid tot ontwikkeling. Dit vereis 'n bepaalde ingesteldheid van alle betrokkenes by die onderwys.
- * Daar moet duidelikheid wees oor wat die proses presies beteken sodat daar nie misverstande kan ontstaan nie.
- * Opvoeders moet besef dat hulle self ook 'n bepaalde rol te speel het in die selfbemagtigingsproses. Hulle moet nie net passiewe ontvangers wees nie, maar moet 'n aktiewe rol in hulle eie selfontwikkeling speel.

4.5.2 Besware van opvoeders

Sommige opvoeders se vyandigheid en negatiewe houdings jeens ouers is verklaarbaar en gegrond op 'n aantal wettige besware, waarvan die belangrikste die volgende is:

- * dat ouers in die klaskamer die opvoeder se professionalisme sal ondermyn;
- * dat ouers se siening nie noodwendig gesaghebbend is nie en daarom sal 'n botsing met opvoeders onvermydelik wees;
- * dat die aktiewe ouers 'n spreekbuis, self-geselekteerde groep is wat nie verteenwoordigend van die ouers in die algemeen is nie (Wolfendale 1993: 10,11).

4.5.3 Opleiding van opvoeders

Dit word beweer dat die mees effektiewe punt, waar opvoeders aangemoedig kan word om te dink aan en konstruktiewe houdings te vorm teenoor samewerking met ouers, in die inisiële opleidingsfase geleë is. Hierdie fase van voorbereiding vir die onderwysberoep is krities, nie net vir die vorming van houdings nie, maar ook vir toepaslike en effektiewe metodologie rondom die insluiting van die ouerlike en gemeenskapsdimensie in opleiding (Wolfendale 1992: 11).



Opvoeders in opleiding en wat reeds in diens is, het opleiding en ondersteuning nodig om effektief in die area van ouerbetrokkenheid te kan werk. Dit sluit in opleiding in persoonlike ontwikkeling, interpersoonlike vaardighede, kennis relevant vir nuutaangestelde personeel en spesifieke konsiderasie vir die werk met ouers (Wolfendale 1992: 128).

Een seminaar oor ouerbetrokkenheid het inisiële en voortgesette opvoederopleiding geïdentifiseer as 'n area om vaardighede te bevorder wat opvoeders benodig om effektief en gemaklik met ouers te kan werk (Wolfendale 1992: 16).

4.5.4 Klaskamer

Richardson, Lane & Flanigan (1995: 123) stel dit dat indien opvoeders hul energie fokus op skoolprobleme, sal baie klaskamerprobleme verdwyn. Die oplossing van probleme, of dit skoolverwant of persoonlike probleme is, maak 'n integrale deel van 'n opvoeder se dag uit. As die fokus van hierdie pogings die skool in plaas van die klaskamer is, is dit 'n klein stappie in die regte rigting.

Zeichner (1992: 365) beweer dat opvoeders toegelaat moet word om self oor vakverwante aspekte besluite te neem, sowel as oor kurrikulêre en organisatoriese aspekte wat buite hulle betrokke klaskamers lê. Hy verwys ook na die rasionaal vir en aangeleentheid van opvoederdeelname aan besluitneming. Hy maak voorts ook melding van die sogenaamde demokratisering van die skool.

Colyn (1991: 112) sê dat opvoeders aktiewe agente van verandering moet word en in beheer van sake in hul klasse moet wees sodat hulle met selfvertroue besluite kan neem. Hierdie beheer geskied egter binne 'n bepaalde stelsel, maar dit beteken nie dat hulle inisiatief daardeur gedemp moet word nie.

4.5.5 Kenmerke van bemaagtigde opvoeders

Dit is binne die areas van sillabusontwikkeling, vakkurrikulering en mikrokurrikulering dat die volgende funksies kenmerkend van 'n doelmatig bemaagtigde opvoeder is:

- * kennisname van en betrokkenheid by sillabushersiening;
- * kennisname en benutting van inspraakkanale;
- * betrokkenheid by sillabus- en vakkomitees;
- * deelname aan vakverenigings;
- * betrokkenheid by die sinvolle ontwikkeling van die skoolkurrikulum;
- * die dinamiese ontwikkeling van 'n vakspanstelsel;
- * inisiëring en fasilitering van relevante veranderinge;
- * sillabusvertolking;
- * seleksie en die skryf van toepaslike leerinhoud (handboeke, ander materiaal);
- * ontwikkeling van die vaknaslaanwerke in die mediasentrum;
- * identifisering en benutting van gemeenskapsbronne;
- * die op die hoogte bly van departementele riglyne en sillabusverwante omsendskrywes;
- * klimaatskepping;
- * die bemaagtiging van kollegas;
- * die reël en bywoning van vakverwante en professionele opleidingsgeleenthede;
- * beplanning en evaluering van praktiese en projekwerk en
- * die eksperimentering met vernuwende onderwysmetodes (Carl 1994: 193).

Binne die klaskamer self manifesteer die bemaagtigde opvoeder se funksies in die wyse waarop die kurrikulum hanteer word. Dit sluit aspekte in soos:

- * dinamiese leskurrikulering;
- * die benutting (en ontwerp) van relevante kurrikulummodelle;
- * die dinamiese eksperimentering met nuwe metodes en werkswyse;



- * eksperimentering met ander vakaangeleenthede;
- * die uitvoering van vakverwante aksienavorsing wat implikasies vir die onderrigleergebeure inhou;
- * die lees en skryf van vakartikels;
- * die op hoogte bly met en die toepassing van die nuutste ontwikkelinge in 'n bepaalde vakgebied;
- * die optrede as vernuwingsagent (ontwikkelaar, eksperimenteerder, inisieerder, fasiliteerder) en
- * die wyse waarop onderrigverwante aktiwiteite (klaskamerorganisasie, diagnostiese en remediërende optrede, addisionele onderrig, opstel en nasien van vraestelle ens) hanteer word (Carl 1994: 193).

Bemagtigde opvoeders oorweeg die inhoud wat aan leerders geleer word deurdag; is aktief in die ontwikkeling van oorspronklike kurrikuluminhoude gebaseer op hul eie of hul leerders se belangstellings en is bevoeg om materiale, grondstowwe, persoonlike talente en innoverende hulpbronne kreatief in beplanning en die implementering van leeraktiwiteite te gebruik. In besonder is hierdie individue verbind om goed deurdagte en uitdagende opvoedkundige ondervindings vir leerders te verskaf - dus word leerders hierdeur aangemoedig om ook bemagtig te wees (Kuzmic 1994: 16).

Eksperimentele denke word deur onderwyshandelinge binne die klaskamer gereflekteer en dit vorm 'n belangrike komponent van bemagtiging (Carl 1994: 193).

Die opvoeder sal dus nie net 'n vakspesialis moet wees nie, maar ook in staat moet wees om oor algemene kurrikulumaspekte na te dink en om waar moontlik aktief daarby betrokke te raak (Carl 1994: 193).

Opvoeders moet dus altyd studente en aktiewe leerders bly ten einde so te ontwikkel en te groei dat hulle in staat sal kan wees om hierdie veranderinge teweeg te bring (Carl 1994: 193).

Volgens Maepa (1993: 19) moet die professionele opvoeder, met ander woorde die Professionele Opvoederverenigings die eksklusiewe mag (met dalk beperkte mag vir ander rolspelers) kry om inhoude en standaarde te bepaal.

Opvoeders is minder bekommerd daaroor om ouerbetrokkenheid te beheer, maar stel meer belang daarin om die ouers se behoeftes en sienswyses te verstaan (Cochran & Dean 1991: 264).

4.6 Ironië van skoolbemagtiging

Heller (1993: 102) beskryf sewe ironië van skoolbemagtiging:

- 1) Hoe meer 'n bemagtigde skool verbeter, hoe duideliker word dit dat daar meer is om te verbeter.
- 2) Hoe meer erkenning 'n bemagtigde skool kry vir sukses, hoe meer sal onbemagtigde skole dit kritiseer.
- 3) Hoe meer kollektief 'n bemagtigde skool werk, hoe sigbaarder word individuele verskille en onderlinge spanning tussen opvoeders.
- 4) Hoe meer 'n bemagtigde skool 'n model vir sukses word, hoe minder word dit 'n praktiese model om deur andere nagevolg te word.
- 5) Hoe meer bemagtig 'n skool word, hoe huiweriger word dit om op te tree.
- 6) Hoe meer 'n bemagtigde skool het om te wen, hoe meer het dit om te verloor.
- 7) Hoe meer 'n bemagtigde skool 'n demokrasie verteenwoordig, hoe meer moet dit sy eie bestaan regverdig teenoor die mees uitgesproke voorstanders van demokrasie.

Indien gevestigde belange en die status quo, verbintenis tot tradisionele praktyke, vrees vir die onbekende en weerstand teen verandering oorkom kan word, is die potensiële voordele van bemagtiging van ouers en opvoeders aansienlik (Holt 1993:177).



4.7 Onderwysprogram

'n Totale kwaliteit onderwysprogram, sal:

- 1) totale verbintenis van die skoolbeheerliggaam en topbestuurders vereis;
- 2) 'n kultuur verbind tot kontinue verbetering (kontinue daaglikse taksering van bestuur, onderrig en leer), ontwikkeling en instandhouding handhaaf;
- 3) fokus daarop om aan die behoeftes en verwagtinge van die leerders en ouers te voldoen;
- 4) alle personeel (nie net opvoeders nie) betrokke kry in die ontwikkeling van wyses om werkseffektiwiteit te bevorder;
- 5) 'n gevoel van eensgesindheid ontwikkel deur spanwerk en konstruktiewe werksverhoudinge;
- 6) erken dat mense die belangrikste hulpbronne is;
- 7) die beste bestuur- en administratiewe praktyke, tegnieke en tegnologie gebruik (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 110).

4.8 Veranderde rolle van opvoeders

Die rol van die opvoeder ondergaan verskeie veranderinge as gevolg van bemagtiging. In bemagtigde situasies, word opvoeders aktief aangemoedig om betrokke te raak in leierskaprolle en dit verhoog spanning tussen opvoeders en bestuurders (Romanish 1993: 52).

Opvoeders se gewone verhoudings met leerders het in die verlede persoonlike en professionele bevrediging voorsien, maar in bemagtigde situasies word daar van opvoeders verwag om buite die klaskameromgewing op te tree en nuwe rolle aan te neem teenoor prinsipale, kollegas, leerders en ouers (volgens Strodl in Richardson, Lane & Flanigan 1995: xxvii).

Volgens Laing (in Richardson, Lane & Flanigan 1995: 263) maak opvoeders selde blywende veranderinge tensy hulle eie oortuigings

en waardes kongruent is met die nuwe gedrag. Mense is opmerklik teensinnig om te verander. Verandering wat afgedwing word, word vertoon in die teenwoordigheid van die outoriteite, maar word afgeskeep in hul afwesigheid.

4.9 Organisasoriese disfunksies wat bemagtiging rem

Merton (in Richardson, Lane & Flanigan 1995: 38) stel dit dat bemagtiging in skole verhinder word deur organisatoriese disfunksies wat natuurlike en onvermydelik uitvloeisels, maar onverwagse konsekwensies van die normale funksies van die organisasie is.

Pinnell en Watson (in Richardson, Lane & Flanigan 1995: 38) identifiseer 'n aantal organisatoriese disfunksies wat kenmerkend is van mislukking-geörienteerde skole. Isolاسie is een van hierdie disfunksies. Opvoeders kan maklik isolاسie ervaar ten opsigte van gebeure buite hulle werksverantwoordelikhede. Dit kan wissel van inligting, van druk vir verandering wat kenmerkend is van die meeste organisatoriese lewe en van professionele kollegas. 'n Mate van isolاسie is goed, maar isolاسie oortref meestal redelike behoeftes, wat opvoeders afsny van noodsaaklike inligting, direkte toegang tot hulpbronne en geleenthede wat hul leer om met gesag op te tree.

In 'n magsituasie word status en gesag verwerf deur suksesvolle ondervinding en onderhandelinge. Wanneer 'n organisasie egter gebind word deur rolbegrip wat status, mag en wat mense mag doen, voorskryf, kom rolrigiedheid voor. Dan word huisbesoeke, spanbepłanning, spanonderrig en nie-strafbare dissipline gesien as iemand anders se verpligting. Opvoeders wat nooit probleemoplossende departementele vergaderings bygewoon het nie, skiet nie net tekort aan probleemoplossingsvaardighede nie, maar voel dat sulke vergaderings inbreuk maak op bestaande rolle (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 38).

Gehoorsaamheid en lojaliteit aan superieure en ondergeskikte

verhoudings kan verder ontaard in kinderlike afhanklikheid, gekenmerk deur onderdanigheid, onverantwoordelikheid en vyandigheid (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 39).

Geloofwaardigheid is die vervanging van senioriteit, range, diplomas, kredieture, grade of sertifikate deur waarneembare vermoëns en meriete - die doelwitte wat oorspronklik vir geloofwaardigheid daargestel is. Deur mag en outoriteit aan geloofwaardigheid eerder as aan bevoegdheid te ontleen, neig skole om moontlike bydraes van persone met veelvoudige vaardighede en informele, eksperimentele kennis in gebiede anders as dië waarin hulle gesertifiseer is, buite rekening te laat. Personeel word dan verhinder om op ander terreine ook bydraes te kan maak (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 39).

Oorspesialisering is nou verwant aan geloofwaardigheid. Hierin word werk verdeel in sulke klein eenhede wat persone verhinder om 'n begrip te vorm van wat die geheel veronderstel is om te bereik. In 'n skool verhinder dit dat die opvoeder aandag verleen aan die kind in totaliteit (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 39).

Magteloosheid, is 'n toestand waarin persone verantwoordelik gehou word vir resultate, maar geen toegang het tot hulpbronne, borgskappe of maniere het om die buitengewone te demonstreer nie. Dit word dan gesien as synde baasspelerig, krities en beherend van aard te wees. Hulle is ook jaloers oppassend oor hul eie terrein en vereis streng onderworpenheid aan reëls en beleid (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 39).

Al bogenoemde disfunksies kom voor waar opvoeders individuele verantwoordelikheid en nie kollektiewe (gedeelde) verantwoordelikheid aanvaar nie (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 39).

4.10 Foute wat met bemagtiging geassosieer word

Foute wat dikwels met bemagtiging geassosieer word, sluit onder andere die volgende in:

- * Die eerste fout is die neiging om op die hier en nou te fokus en nie op die toekoms nie (Orlich in Richardson, Lane & Flanigan 1995: xxviii);
- * Die tweede fout is om die verandering in rolle van opvoeders en bestuurders nie voldoende aan te spreek nie (White in Richardson, Lane & Flanigan 1995: xxviii). In die skuif van gesentraliseerde bestuur na bemagtiging, verander die rolle van die personeel in distrikkantore, opvoeders, administratiewe personeel, leerders, ouers en lede van die gemeenskap. Die prinsipaal se voorbeeld en rol moet verander van 'n diktator na 'n leier van leiers. Bemagtiging dwing administratiewe werkers om in skoolbesluitneming nouer met opvoeders saam te werk as in die verlede (Meadows in Richardson, Lane & Flanigan 1995: xxix).
- * 'n Derde fout wat gemaak word met die implementering van bemagtigingspogings, is die mislukking in die voorsiening van opleiding vir alle skoolpersoneel (Foster in Richardson, Lane & Flanigan 1995: xxix). Skielik word daar van prinsipale en opvoeders verwag om saam te werk en hulle besluite te deel, terwyl hulle gewoon daaraan is om alleen te werk (Sagor in Richardson, Lane & Flanigan 1995: xxix).
- * Die vierde fout omvat die tekort aan voorbereiding vir die realiteite van verandering (Fullan in Richardson, Lane & Flanigan 1995: xxix). Bestuurders moet bedag wees op die impak wat verandering op die individu het (Grosso & Robertson in Richardson, Lane & Flanigan 1995: xxix). Hulle moet seker maak dat 'n verskeidenheid bemiddelingstrategieë aangebied word en ook dat personeel beskikbaar is om individue te help indien konflik sou ontstaan (Harrison e.a. in Richardson, Lane & Flanigan 1995: xxix).

4.11 Vereistes vir bemagtigingsaktiwiteite

Bemagtigingsaktiwiteite moet op die leerders en hulle sukses in die skool fokus deur die skepping van toestande wat die opvoeders toelaat om die verlangde uitkomst te bereik (Cherry 1991: 33-39).

Daar moet ook 'n balans tussen aksie en refleksie wees. Daar is nie 'n padkaart vir bemagtiging nie; die proses is nie voorspelbaar of ordelik nie en almal moet bewus wees daarvan dat probleme langs die pad sal ontstaan (Liebermann & Miller 1990: 759-764).

'n Saak wat egter die meeste misgekyk word, is evaluering. Bemagtigingsaktiwiteite moet geëvalueer word om hulle relatiewe impak op opvoeders en leerders vas te stel. Hierdie evaluering moet uitgevoer word vanuit 'n formatiewe en summatiewe benadering om aan bestuurders betroubare en akkurate data te voorsien (Bhasin in Richardson, Lane & Flanigan 1995: xxx).

Bemagtiging moet in skole toestande skep wat verbetering, innovasie en kontinue groei vir almal in die skool fasiliteer. Bemagtiging kan opvoeders en prinsipale help om minder willekeurig op te tree, maar meer samewerkend ten opsigte van die baie besluite wat daagliks in skole geneem word (Richardson, Lane & Flanigan 1995: xxxi).

4.12 Vennote

Wolfendale (1992: 14) identifiseer vennootskap soos gekarakteriseer deur ouers as:

- * aktief en sentraal in besluitneming en die implementering daarvan;
- * voorskriftelik deur gelyke sterkte te hê en ekwivalente kundigheid;
- * moontlikheid om by te dra tot en ook dienste te lewer



(wisselwerking);

- * in staat te wees om verantwoordelikheid te deel sodat hulle en professionele mense onderling toerekeningsvatbaar sal wees.

Die konsep van ouers en opvoeders as vennote is al deur baie skrywers, navorsers, deelnemers en ouers aangespreek. Die grondbeginsel is gelyke status tussen ouers en professionele opvoeders. Daar moet dialoog wees tussen volwassenes wat 'n gemeenskaplike en gevestigde belang by die kind het, inaggenome dat elkeen verskillende, maar gelyke ondervinding en bekwaamhede na die gesamentlike onderneming bring (Wolfendale 1992: 3).

Die beginsel van wisselwerking behels dat almal betrokke in die posisie is om te baat by 'n produktiewe bespreking ter wille van die kind: die kind self, die ouers - wie se eie regte en belange verteenwoordig word - en die opvoeders.

Pugh (in Wolfendale 1992: 14) sien vennootskap as 'n werkende verhouding wat gekarakteriseer word deur 'n gedeelde sin van doel, onderlinge respek en die bereidwilligheid om te onderhandel. Dit beteken die deel van inligting, verantwoordelikheid, vaardighede, besluitneming en toerekeningsvatbaarheid.

Die klemverskuiwings in magspel en magsdeling hou vennootskap met ouers steeds as 'n ideaal voor. Die realiteit is dat ten spyte van die uitbreiding van ouers se regte via wetgewing, bly die hoogste mag steeds gevestig in die groot instellings van die staat en plaaslike regering (Wolfendale, 1992: 15).

Daar bestaan 'n verband tussen die rol en verantwoordelikhede van ouers en die onderrig van opvoeders. Dit strek verder as die aanbieding van lesse (die ouer, historiese pedagogiese siening van onderrig) na die breër siening van onderrig van die kind in totaliteit. In hierdie opsig, afgesien van enige skool se toewyding tot ouerdeelname, het ouers en opvoeders baie in

gemeen. Hulle deel in die algemeen verwagtinge oor die kind se welsyn en die optimering (deur onderrig op skool en leer by die huis) van die kind se moontlikhede en bekwaamhede. Ouers sal deur blootstelling aan die skool meer ingelig en kundig word oor onderwys. Dit kan slegs tot die opvoeders se voordeel strek as hulle meer ingelig is oor wat ouerskap behels, beide vanuit 'n teoretiese standpunt asook eerstehandse praktiese ervaring (Wolfendale 1992: 32).

Ouers bly potensieel 'n skool se beste bondgenoot, dus is dit tot 'n skool se voordeel as hulle ouers outomaties insluit in die demokratiese besluitneming, op alle vlakke (Wolfendale 1992: 65).

Effektiewe kommunikasievaardighede is bindende elemente in skool-huis-verhoudinge (Wolfendale 1992: 81).

Dit moet die kollektiewe verantwoordelikheid van ouers en opvoeders wees om die relevansie van kurrikulêre en nie-kurrikulêre aktiwiteite vir leerders te definieer. Die proses van bemagtiging van ouers is sentraal tot die definiëring van wat die onderwys vir hulle kinders moet bied (Wolfendale 1992: 94).

'n Gebrek aan betrokkenheid van ouers het drie hooforsake. Eerstens, die onwilligheid van opvoeders om saam met ouers, wat as onprofessioneel beskou word en daarby nie gekwalifiseer is om enige bydrae te lewer nie, deel te neem. Tweedens, die siening dat ouers se pligte by die skoolhek ophou. Derdens, die skole se rigiditeit in die organisering van besoeke wat nie die werksverpligtinge van ouers in ag neem nie (Wolfendale 1992: 98).

'n Moontlike huis-skool vennootskapskontrak moet verwagtinge uitspel wat die skool en ouers van mekaar het. Van die ouers en die skool kan vereis word dat hulle hulle sal verbind tot verpligtinge en verantwoordelikhede wat hierdie verwagtinge impliseer. Daar is diegene wat nie hou van 'n kontrak nie, want dit formaliseer en verstar die huis-skool-verhouding tot so 'n mate dat dit dalk sal strydig wees met die harmonieuse huis-skool

vennootskap. Kritici wys ook daarop dat indien daar nie wyses vir die herstel hiervan is nie, so 'n kontrak oneffektief van aard kan wees (Wolfendale 1992: 113).

Die onderliggende beginsels van 'n vennootskap tussen die ouers en die skool, moet die volgende insluit:

- * die ouer se reg om te weet - die reg tot 'n plaaslike ouervereniging en skoolinligting;
- * ouers se reg tot inligting oor die skool se prestasies;
- * ouers se reg tot toegang tot die opvoeders, met reëlings meer plooibaar as die tradisionele oueraande;
- * ouers se reg tot inligting /verslae oor hulle kinders se prestasies;
- * ouers se reg tot deelname aan die onderwys;
- * ouers se reg om te adviseer, deur byvoorbeeld onderwysinligtingsentrums;
- * ouers se reg tot optrede, byvoorbeeld om besware aan te teken;
- * ouers se reg tot 'n verhoor oor moontlike netelige sake, byvoorbeeld voorgestelde sluiting van 'n skool;
- * ouers se reg tot 'n oop bestuur - die reg om ingelig te word en geraadpleeg te word oor sake wat die skool en hulle kinders direk raak;
- * ouers se reg tot 'n huis-skool vennootskap (Wolfendale 1992: 115).

Die doel van samewerking met ouers is om self-determinasie, deur interafhanklikheid binne die gemeenskap en in die verhouding tussen gesinne en jong leerders, aan te moedig (Wolfendale 1992: 128).

'n Dinamiese vennootskap impliseer selfrespek vir beide vennote. Die status van die ouer as onderwysvennoot moet doelbewus vertroetel word (Wolfendale 1992: 139).

Volgens Holt (1993: 176) het die openbare afname in vertroue in

onderwys en meer spesifiek in skoolonderrig, verskeie regerings genoop om ouers en opvoeders aan te moedig om meer betrokke te raak by skoolsake.

Lankshear (1994: 60) stel dit dat bemagtiging, soos vryheid, 'n verhoudingskonsep is wat verwys na sosiale reëlins en uitkomste bereik binne beredeneerde praktyke.

Verder, vir eise ten opsigte van bemagtiging om duidelik te wees, moet die volgende gespesifiseer word:

- 1) die onderwerp van bemagtiging;
- 2) die magstrukture in verhouding waartoe of in opposie waarmee 'n persoon of groep bemagtig word;
- 3) die prosesse of kwaliteite waardeur bemagtiging voorkom en
- 4) die tipes uitkomste wat kan voorkom of as 'n resultaat van bemagtiging wel voorkom.

4.13 Samevatting

Bemagtiging is 'n produk van die neem van suksesvolle besluite net soveel as van enige ander bron (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 23).

Ondersteunende verhoudings is baie belangrik waar daar algemene verkwisting voorkom, 'n negatiewe gees tussen skole bestaan, mislukking om andere met probleme te help voorkom, en veral, 'n tekort aan nabyheid in die verhouding tussen skole, hulle ouers en besture bestaan. Hier sal kennis en vertrouwe verseker dat inligting wyslik gebruik word (Sallis 1988: 32).

Toenemende bewustheid en meer kennis werk bemagtigend vir beide ouers en opvoeders (Wolfendale 1992: 11).

Professionele mense mag twee waardes handhaaf: aan die een kant wil hulle nie op familieprivaatheid inbreuk maak nie, en aan die ander kant voel hulle hulle moet ondersoek instel om probleme in



familieverband te verklaar en te regverdig (Wolfendale 1992: 21).

Baie ouers en kinders van etniese minderheidsagtergronde bly steeds benadeel binne die onderwysstelsel as gevolg van 'n groot aantal redes (Wolfendale 1992: 15-16).

As die onderwysstelsel moet verander om die uitdagings van 'n veranderende wêreld die hoof te bied, sal opvoeders die agente van verandering moet wees. Die oplossing om enige suksesvolle verandering teweeg te bring, lê nie in mandate nie, maar in deelnemende besluite en praktyke (Heller 1993: 95).

Nuut bemagtigde mense is dikwels swak voorbereid daarop om 'n beredeneerde of politiese forum te hanteer (Richardson, Lane & Flanigan 1995: 259).