

**SEKERE PROBLEME VAN ONDERWYSERS EN  
LEERLINGE RONDON DIE IMPLEMENTERING  
VAN DIE AANVULLENDE MODELLE VIR  
ONDERWYSVOORSIENING**

**JAN FREDERIK NIEMAND**

**1994**

**SEKERE PROBLEME VAN ONDERWYSERS EN  
LEERLINGE RONDON DIE IMPLEMENTERING VAN  
DIE AANVULLENDE MODELLE VIR  
ONDERWYSVOORSIENING**

**JAN FREDERIK NIEMAND**

B.Sc (Hons.) (UP); B.Ed. (UNIZUL); H.O.D. (UNISA)

Verhandeling voorgelê ter nakoming van die vereistes  
vir die graad

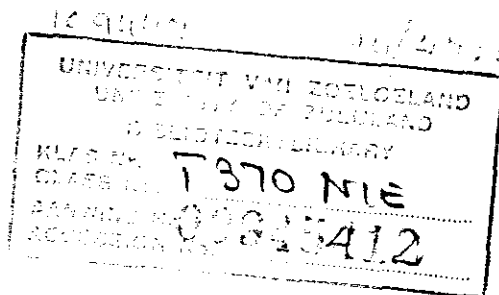
**MAGISTER EDUCATIONIS**

In die Departement Opvoedkundige Sielkunde  
van die Fakulteit Opvoedkunde aan die  
Universiteit van Zoeloeland

Port Shepstone  
Januarie 1994

Studieleier : Prof. G. Urbani

(ii)



## VERKLARING

EK VERKLAAR HIERMEE DAT: "SEKERE PROBLEME VAN ONDERWYSERS EN LEERLINGE RONDONOM DIE IMPLEMENTERING VAN DIE AANVULLENDE MODELLE VIR ONDERWYSVOORSIENING" MY EIE WERK IS EN DAT EK ALLE BRONNE WAT EK GEBRUIK OF AANGEHAAL HET DEUR MIDDEL VAN VOLLEDIGE VERWYSINGS AANGEDUI EN ERKEN HET.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'J.F. Niemand', written over a horizontal line.

J.F. NIEMAND  
PORT SHEPSTONE  
JANUARIE 1994

*Opgedra aan:*

*My ouers, Justitia en die dogters*

## DANKBETUIGINGS

Ek wil graag my opregte dank betuig en waardering uitspreek teenoor:

- \* Ons Hemelse Vader vir krag, genade en gesondheid om hierdie taak te kon voltooi.
- \* Prof. G. Urbani vir u hulp, onvermoeide ywer, geesdrif en bekwame leiding. Baie dankie dat u so baie omgee.
- \* My vrou, Justitia, vir die hulp met taalversorging, bystand, moed inpraat en liefde.
- \* My drie dogters wat die afskeep so gelate aanvaar het.
- \* Die kundige D.Ed.-studente van Unizul vir hulle waardevolle raad.
- \* Mev E. Botha vir uitstekende tikwerk.
- \* Die dames van die Natalse Mediadienste vir hulle bereidwilligheid om te help en flink diens.
- \* My vriend, André van der Merwe, wat altyd beskikbaar was wanneer ek hulp nodig gehad het.
- \* Onderwyskollegas vir hulp en aanmoediging.

## **OPSOMMING**

### **SEKERE PROBLEME VAN ONDERWYSERS EN LEERLINGE RONDOM DIE IMPLEMENTERING VAN DIE AANVULLENDE MODELLE VIR ONDERWYSVOORSIENING**

Weens politieke veranderings in Suid-Afrika het daar verskeie veranderings in die onderwysstelsel plaasgevind. Hierdie snelle veranderings het daartoe gelei dat blanke onderwysers en leerlinge skielik te doene gekry het met anderskleurige leerlinge in dieselfde skool. Hiervoor was die meeste blanke onderwysers en leerlinge nie voorbereid nie. Die onvoorbereidheid van beide onderwysers en leerlinge het gelei tot sekere probleme rondom die multikulturele opset.

Die doelstellings van hierdie studie kan soos volg beskryf word:

- \* Om deur middel van 'n literatuurstudie aandag te gee aan die agtergrond waarteen hierdie veranderings gemaak is, die omstandighede in enkele ander lande te ondersoek en om aandag te gee aan die onderwyser-kindverhouding.
- \* Om by wyse van 'n empiriese ondersoek die persepsies van onderwysers in Model C-skole ten opsigte van swart leerlinge asook onderwysers se probleme vas te stel.
- \* Om in die lig van die bevindings waartoe geraak word as gevolg van die literatuurstudie en empiriese ondersoek, enkele aanbevelings te maak ten einde die onderwysers en leerlinge se probleme te verminder.

Ten aanvang is 'n oorsig van multikulturele onderwys in die VSA en Engeland gegee. 'n Historiese oorsig van die ontstaan van beide lande se rasseverskeidenheid, asook die wette en beleid wat met multikulturele onderwys te make het, is aangebied. Die na-oorlogse beleid van assimilasië, integrasie en kulturele pluralisme in dié lande is ook ondersoek. Die voordele en nadele van die multikulturele onderwysbeleid is bespreek. Dit wil voorkom asof multikulturele onderwys teoreties die beste antwoord gee ten opsigte van onderwys in 'n veelrassige land. In die praktyk is daar egter vele hindernisse wat die ideale toestand pootjie.

Vervolgens is die blanke onderwysvoorsiening in Suid-Afrika in oënskoue geneem. Oorspronklik het die onderwysvoorsiening aan die blankes 'n baie beskeie begin gehad met die stigting van die eerste skool vir blanke kinders in 1663 in 'n solder. Hierdie begin was multikultureel, hoewel die onderrig monokultureel was. Uit hierdie beskeie begin het later vier provinsiale onderwysstelsels ontwikkel met Christelike Nasionale Onderwys as die matriks waarop al die onderwysbeleid geëts is.

As gevolg van buitelandse druk, swart onrus, misnoeë met die swart onderwysopset en 'n nuwe politieke bestel moes 'n groot mate van rasionalisasie in blanke onderwysvoorsiening plaasvind. Fondse was nie meer geredelik beskikbaar nie en as gevolg hiervan is toe die drie addisionele modelle vir onderwysvoorsiening aangekondig. In 'n groot mate word die verantwoordelikheid ten opsigte van die onderwys weer in ouerhande teruggeplaas. Onderwysvoorsiening aan die blankes neig ook al hoe meer tot multikulturaliteit, alhoewel dit tans nog so is dat 'n assimilationistiese onderwysopset in die meeste van die oorwegend blanke skole gevolg word.

Hierna is die toerusting waaroor die onderwyser en leerling moet beskik vir die vestiging van 'n suksesvolle onderwyser-kindverhouding bestudeer. Die ideale onderwyser is die een wat oor al die nodige toerusting beskik om sy taak suksesvol af te handel. Hiérdie taak is die begeleiding van die leerling om die pedagogiese doelstruktuur te verwesenlik. Die kind se toerusting maak van hom 'n unieke wese. Die kenmerkende karakteriserende kenmerke waaroor elke kind beskik, maak hom 'n wese wat nie net opvoedbaar is nie, maar wat opgevoed wil word. Die onderwyser en die kind staan in 'n besondere verhouding. Die sukses van die onderwyser se opvoedingsverhouding met die kind is gegrond op die verwerking van die begrypensverhouding, die kenverhouding en die gesagsverhouding. Die suksesvolle onderwyser-kindverhouding is slegs moontlik indien die onderwyser 'n grondige kennis van die kind se agtergrond, sy kultuur en tradisies het.

Na die literatuurstudie is 'n empiriese ondersoek met behulp van 'n selfgestruktureerde vraelys uitgevoer. Die navorsingsontwerp is volledig bespreek, die vraelys asook loodsstudie is uitgevoer en statistiese metodes is bespreek. Hierdie vraelys is aan die personeel van drie Model C-skole beskikbaar gestel. Die skole het almal ongeveer 10% swart leerlinge gehad ten tye van die ondersoek.

Hierna is die resultate ontleed en is die postulate wat gestel was, almal aanvaar. Daar is aangedui dat alhoewel swart leerlinge as opvoedlinge nie van blanke leerlinge verskil nie, daar vanweë hulle kulturele oriëntasie tog sekere terreine is waar probleme kan ontstaan. Die onderrig van verskillende kultuurgroepe in dieselfde klas het wel 'n beduidende effek op die onderwyser se dagtaak. Verder is dit duidelik dat die meeste leerkrigte nie die nodige opleiding en voorbereiding vir die implementering van die nuwe onderwysbedeling ontvang het nie.



Aan die hand van die bevindings is sekere aanbevelings gedoen. Eerstens is aanbevelings ten opsigte van onderwysersopleiding beide in opleidingsinrigtings en ook in die werksituasie, gedoen. Verder is sekere voorstelle ten opsigte van onderrigtaal, oorbruggingsonderwys, lewensopvoedingsprogramme, die pos van 'n berader en omgekeerde diskriminasie gedoen.

Daar is gepoog om deur middel van hierdie ondersoek 'n bydrae te lewer tot die beligting van die onderwyssituasie in ons land en om te probeer verhoed dat konflik as gevolg van onkunde plaasvind.

## **SUMMARY**

### **CERTAIN PROBLEMS EXPERIENCED BY TEACHERS AND PUPILS CONCERNING THE IMPLEMENTATION OF SUPPLEMENTARY MODELS FOR THE PROVISION OF SCHOOLING**

Due to political changes various changes took place in the education system of South Africa. These changes caused white teachers and pupils to be confronted by the idea of suddenly having to cope with people of other race groups in their schools. Most of the teachers and pupils were caught unprepared for all these changes. This unpreparedness led to problems being experienced in the multicultural situation.

The objectives of this study can be described as follows:

- \* To establish by means of a literature study the background as to why all these changes had to be made, to investigate the circumstances in some overseas countries and also to give attention to the teacher-child relationship.
- \* To establish by means of an empirical study the perceptions of teachers in Model C-schools concerning the problems being experienced by pupils and teachers.
- \* In the light of findings obtained from the literature study and empirical study, to make recommendations to prevent or lessen the possible problems being experienced by pupils and teachers in the multicultural situation.

Initially multicultural education in England and the USA was reviewed. A historical synopsis was made of the origin of the diversity of races found in both these countries, as well as the laws and policies concerning multicultural education. The post-war policy of assimilation, integration and cultural pluralism was also mentioned. The advantages and disadvantages of multicultural education were also discussed. It seems as if multicultural education is the best theoretical policy for a multiracial country. Unfortunately, in practice, there are plenty of stumbling blocks bedeviling the ideal situation.

Secondly, the provision of schooling for white children was discussed. In 1663 the provision of schooling for white children had a humble origin when the first school for white children was established in a loft. Although the teaching was monocultural, the school in fact was multicultural. Out of this humble origin eventually evolved four provincial education departments based on a Christian National Policy.

Due to various factors like pressure from overseas, black unrest, dissatisfaction with the black education system and a new political dispensation, a large amount of rationalization had to take place in white education. Funds were not readily available any more and because of these factors three additional models for the provision of schooling were announced. To a great extent the responsibility for the education of their children was handed back to the parents. The provision of schooling for white people also tends to become multicultural, although the policy of assimilation is still being used in most of the white schools.

After this chapter attention was given to the qualities necessary in both teacher and pupil for the establishment of a successful teacher-child relationship. The ideal teacher is the one with all the necessary qualities to complete his task successfully. This task entails the accompaniment of the child to achieve the pedagogic aim. The teacher has a special position in the relationship with the child. The

success of the relationship between the teacher and the child is based on three important corner stones which are called the relation of trust, the relation of understanding and the relation of authority. For the relationship between the teacher and pupils to be successful, the teacher must have a very good knowledge of the child's background, culture and traditions.

After the literature study an empirical investigation was done by means of a self structured questionnaire. During the discussion of the research design, the questionnaire, pilot study and statistical methods were discussed in detail. This questionnaire was made available to the teaching staff of three Model C-schools. During this investigation, these schools had an average of 10% black pupils.

Subsequently, the results of the investigation were analyzed and the postulates that were set were all accepted. It was found that although black pupils do not differ as educands from their white counterparts, some problems were encountered due to their cultural orientation. The teaching of different culture groups in the same class did have a significant effect on the daily task of the teacher. Furthermore, it was clear that most of the teachers were not sufficiently trained or prepared for the new education dispensation.

In the light of the findings certain recommendations were made. The recommendations were made concerning the training of student teachers as well as the in-service training of teachers. Furthermore, certain recommendations were made regarding the language in which teaching takes place, bridging of gaps in knowledge, the life education programme, the post of an adviser and reversed discrimination.

This investigation was a sincere attempt to enlighten the education situation in the country and to prevent conflict taking place due to ignorance.

# INHOUDSOPGAWE

## HOOFSTUK 1

### ORIËNTERING

	Bladsy
1.1 INLEIDING .....	1
1.2 PROBLEEMONTLEDING .....	2
1.3 PROBLEEMSTELLING .....	9
1.4 DOEL MET DIE ONDERSOEK .....	9
1.5 METODE VAN ONDERSOEK .....	10
1.6 BEGRIPSVERHELDERING .....	10
1.6.1 Enkulturasie .....	10
1.6.2 Dekulturasie .....	10
1.6.3 Akkulturasie .....	11
1.6.4 Kultuur (kulturaliteit) .....	11
1.6.5 Multikulturele onderwys .....	12
1.6.6 Christelik-nasionale opvoeding .....	13
1.6.7 Integrasie .....	13
1.7 PRINSIPIËLE BENADERING VAN DIE ONDERSOEK .....	13
1.8 VERDERE VERLOOP VAN DIE STUDIE .....	15

1.9 SAMEVATTING ..... 16

**HOOFSTUK 2**

**MULTIKULTURELE ONDERWYS IN SOMMIGE ANDER LANDE**

2.1 INLEIDING ..... 17

2.2 ENGELAND ..... 18

2.2.1 Historiese oorsig ..... 18

2.2.2 Wette ..... 20

2.2.3 Voor- en nadele ..... 24

2.3 VERENIGDE STATE VAN AMERIKA ..... 30

2.3.1 Historiese oorsig ..... 30

2.3.2 Wette ..... 34

2.3.3 Voor- en nadele ..... 37

2.4 SAMEVATTING ..... 44

**HOOFSTUK 3**

**BLANKE ONDERWYSVOORSIENING IN DIE R.S.A.**

3.1 INLEIDING ..... 46

3.2 HISTORIESE PERSPEKTIEF ..... 47

3.2.1 Onderwysvoorsiening in Suid-Afrika ..... 47

3.2.2	Christelik-nasionale onderwyskole . . . . .	59
3.2.3	Smuts-wet nr. 25 van 1907 . . . . .	61
3.2.4	Die Wet op Nasionale Onderwysbeleid 1967 . . . . .	63
3.3	<b>BYKOMSTIGE MODELLE</b> . . . . .	64
3.3.1	Inleiding . . . . .	64
3.3.2	Model A . . . . .	68
3.3.3	Model B . . . . .	69
3.3.4	Model C . . . . .	69
3.3.5	Model D . . . . .	71
3.4	<b>SAMEVATTING</b> . . . . .	72

#### HOOFSTUK 4

#### TOERUSTING VAN DIE ONDERWYSER EN KIND EN DIE ONDERWYSER-KIND VERHOUDING

4.1	<b>INLEIDING</b> . . . . .	74
4.2	<b>TOERUSTING VAN DIE ONDERWYSER</b> . . . . .	74
4.2.1	Onderwyser-eienskappe . . . . .	77
4.2.2	Onderwyser-modelle . . . . .	79
4.3	<b>TOERUSTING VAN DIE KIND</b> . . . . .	81
4.3.1	Intensionaliteit . . . . .	82
4.3.2	Moontlikheid . . . . .	82
4.3.3	Liggaamlikheid . . . . .	83
4.3.4	Openheid . . . . .	84

	<b>Bladsy</b>
4.3.5	Inisieerder van verhoudings . . . . . 84
4.3.6	Die kind as verskyningsvorm van die mens . . . . . 85
4.3.7	Die psigiese lewe van die kind in opvoeding . . . . . 88
4.4	<b>ONDERWYS-KINDVERHOUDING</b> . . . . . 90
4.4.1	Die pedagogiese situasie . . . . . 90
4.4.2	Pedagogiese verhoudingstruktuur . . . . . 91
4.5	<b>SAMEVATTING</b> . . . . . 97

## **HOOFSTUK 5**

### **DIE NAVORSINGSONTWERP**

5.1	<b>INLEIDING</b> . . . . . 99
5.2	<b>POSTULATE</b> . . . . . 99
5.2.1	Swart leerlinge . . . . . 99
5.2.2	Effek van multikulturele onderwys op dagtaak . . . . . 99
5.2.3	Ontoereikende voorbereiding . . . . . 100
5.3	<b>VOORBEREIDING VIR DIE EMPIRIESE ONDERSOEK</b> . . . 100
5.3.1	Toestemming . . . . . 100
5.3.2	Keuse van respondente . . . . . 100
5.4	<b>DIE MEETINSTRUMENT</b> . . . . . 101
5.4.1	Konstruksie en inhoud . . . . . 101
5.4.2	Voor- en nadele van die vraelys . . . . . 103



5.4.3	Vereistes van die vraelys .....	107
5.5	<b>DIE LOODSSTUDIE</b> .....	110
5.6	<b>VERSPREIDING EN AFNEEM VAN VRAELYS</b> .....	112
5.7	<b>STATISTIESE TEGNIEKE</b> .....	112
5.7.1	Frekwensietabelle .....	113
5.8	<b>LEEMTES IN DIE ONDERSOEK</b> .....	113
5.9	<b>SAMEVATTING</b> .....	115

## **HOOFSTUK 6**

### **AANBIEDING EN ONTLEDING VAN DATA**

6.1	<b>INLEIDING</b> .....	116
6.2	<b>AANBIEDING EN ONTLEDING VAN DIE DATA</b> .....	116
6.2.1	Biografiese gegewens .....	116
6.2.2	Response van onderwysers ten opsigte van hulle persepsies van swart leerlinge .....	124
6.2.3	Die effek van multikulturele onderwys op die dagtaak van die onderwyser .....	138
6.3	<b>POSTULATE TOETSING</b> .....	158
6.4	<b>SAMEVATTING</b> .....	159

**HOOFSTUK 7**

**SAMEVATTING EN AANBEVELINGS**

<b>7.1</b>	<b>SAMEVATTING</b> .....	160
7.1.1	Probleemstelling .....	160
7.1.2	Multikulturele onderwys .....	160
7.1.3	Blanke onderwysvoorsiening .....	162
7.1.4	Onderwyser-kind verhouding .....	164
7.1.5	Navorsingsontwerp .....	165
7.1.6	Empiriese ondersoek .....	166
7.1.7	Doel met die ondersoek .....	166
7.1.8	Bevindings van hierdie ondersoek .....	167
<b>7.2</b>	<b>AANBEVELINGS</b> .....	172
7.2.1	Onderwyseropleiding .....	172
7.2.2	Skool .....	173
<b>7.3</b>	<b>VERDERE NAVORSING</b> .....	174
<b>7.4</b>	<b>SLOTWOORD</b> .....	175
	<b>BRONNELYS</b> .....	177
	<b>BYLAE 1 : Begeleidingsbrief</b> .....	190
	<b>BYLAE 2 : Vraelys</b> .....	191
	<b>BYLAE 3 : Questionnaire</b> .....	205

**GRAFIEKE**

<b>Grafiek 1</b>	: Frekwensieverspreiding volgens verslag . . . . .	119
<b>Grafiek 2</b>	: Frekwensieverspreiding volgens jare onderwysdiens . . . . .	121
<b>Grafiek 3</b>	: Frekwensieverspreiding volgens gedissiplineerdheid . . . . .	129
<b>Grafiek 4</b>	: Frekwensieverspreiding volgens sosiale inskakeling . . . . .	132
<b>Grafiek 5</b>	: Frekwensieverspreiding volgens trots op skoolboeke . . . . .	135
<b>Grafiek 6</b>	: Frekwensieverspreiding volgens leemte in onderwystoerusting . . . . .	140
<b>Grafiek 7</b>	: Frekwensieverspreiding volgens aanbieding van Godsdiensoonderrig . . . . .	142
<b>Grafiek 8</b>	: Frekwensieverspreiding volgens afskaffing van Godsdiensoonderrig . . . . .	143
<b>Grafiek 9</b>	: Frekwensieverspreiding volgens lesvoorbereiding en aanbieding . . . . .	149
<b>Grafiek 10</b>	: Frekwensieverspreiding volgens skoolkeuse . . . . .	154

**TABELLE**

<b>Tabel 1</b>	: Frekwensieverspreiding volgens ouderdom . . . . .	117
<b>Tabel 2</b>	: Frekwensieverspreiding volgens respondente se geslag . . . . .	118
<b>Tabel 3</b>	: Frekwensieverspreiding volgens respondente se huistaal . . . . .	120
<b>Tabel 4</b>	: Frekwensieverspreiding volgens respondente se diensjare . . . . .	120
<b>Tabel 5</b>	: Frekwensieverspreiding volgens respondente se kwalifikasies . . . . .	122
<b>Tabel 6</b>	: Frekwensieverspreiding volgens respondente se rang . . . . .	122
<b>Tabel 7</b>	: Frekwensieverspreiding volgens respondente se onderrigjare van gemengde klasse . . . . .	123
<b>Tabel 8</b>	: Die swart leerling se verhouding met homself . . . . .	124
<b>Tabel 9</b>	: Die swart leerling se verhouding met ander . . . . .	130
<b>Tabel 10</b>	: Die swart leerling se verhouding met dinge en idees . . . . .	133

<b>Tabel 11</b>	: Buitemuurse aktiwiteite . . . . .	137
<b>Tabel 12</b>	: Die swart leerlinge se verhouding tot God . . . . .	137
<b>Tabel 13</b>	: Multikulturele opleiding . . . . .	138
<b>Tabel 14</b>	: Leemte in onderwystoerusting . . . . .	139
<b>Tabel 15</b>	: Moontlike oplossings . . . . .	141
<b>Tabel 16</b>	: Aanbieding van Godsdiensoonderrig . . . . .	142
<b>Tabel 17</b>	: Afskaffing van Godsdiensoonderrig . . . . .	143
<b>Tabel 18</b>	: Kennis van die leefwêreld . . . . .	145
<b>Tabel 19</b>	: Standaard . . . . .	146
<b>Tabel 20</b>	: Lesvoorbereiding en aanbieding . . . . .	149
<b>Tabel 21</b>	: Oorbruggingsonderwys . . . . .	150
<b>Tabel 22</b>	: Dissipline . . . . .	152
<b>Tabel 23</b>	: Rasseverhoudings . . . . .	153
<b>Tabel 24</b>	: Onbevooroordeelde onderrig . . . . .	153
<b>Tabel 25</b>	: Skoolkeuse . . . . .	154
<b>Tabel 26</b>	: Kultuuroordrag . . . . .	155
<b>Tabel 27</b>	: Multikulturele onderrig . . . . .	156

# HOOFSTUK 1

## ORIËNTERING

	<b>Bladsy</b>
1.1	<b>INLEIDING</b> ..... 1
1.2	<b>PROBLEEMONTLEDING</b> ..... 2
1.3	<b>PROBLEEMSTELLING</b> ..... 9
1.4	<b>DOEL MET DIE ONDERSOEK</b> ..... 9
1.5	<b>METODE VAN ONDERSOEK</b> ..... 10
1.6	<b>BEGRIPSVERHELDING</b> ..... 10
1.6.1	<b>Enkulturasie</b> ..... 10
1.6.2	<b>Dekulturasie</b> ..... 10
1.6.3	<b>Akkulturasie</b> ..... 11
1.6.4	<b>Kultuur (kulturaliteit)</b> ..... 11
1.6.5	<b>Multikulturele onderwys</b> ..... 12
1.6.6	<b>Christelik-nasionale opvoeding</b> ..... 13
1.6.7	<b>Integrasie</b> ..... 13
1.7	<b>PRINSIPIËLE BENADERING VAN DIE ONDERSOEK</b> .... 13
1.8	<b>VERDERE VERLOOP VAN DIE STUDIE</b> ..... 15
1.9	<b>SAMEVATTING</b> ..... 16

# HOOFSTUK 1

## ORIËNTERING

### 1.1 INLEIDING

In September 1990 is drie bykomstige onderwysmodelle vir onderwysvoorsiening deur mnr. P.J. Clase, Minister van Onderwys en Kultuur: Volksraad, bekend gemaak. Hierdie modelle sou bekend staan as modelle A, B en C (Bykomstige modelle, 1990:1). Met hierdie stap is die onus effektief op die ouergemeenskappe van skole oorgedra om oor die toelatingsbeleid van hulle skole te beslis. Volgens die Natalse Onderwysdepartement, is daar besluit dat enige skoolgemeenskap wat dit sou verkies, die Minister kon versoek om hulle bestaande status as "gewone openbare skool" na een van die drie bykomstige modelle om te skakel. Daar is ook in hierdie dokument pertinent daarop gewys dat 'n gemeenskap wat op 'n alternatiewe model besluit, die gevolge van die keuse "baie goed moes oorweeg aangesien so 'n besluit nie ligtelik ongedaan gemaak kon word nie" (Bykomstige modelle 1990:1). Die skoolgemeenskap kon ook besluit om die *status quo* te bly handhaaf. Hierdeur het hulle nog steeds die reg bly behou om by 'n later geleentheid oor die aangeleentheid te stem en dan 'n keuse vir 'n spesifieke bykomstige model te maak.

Die weg is egter deur hierdie aankondiging van die Minister oopgemaak dat anderskleurige leerlinge in blanke skole opgeneem kon word. Baie blanke onderwysers en leerlinge is hierdeur werklik vir die eerste keer met die gedagte van multikulturele onderwys gekonfronteer. Dit gaan dan in hierdie studie om die

probleme wat ondervind word as gevolg van hierdie omskakeling na multikulturele onderwys.

## 1.2 PROBLEEMONTLEDING

Daar is twee aspekte van die moderne samelewing en een karaktertrek van skoling wat gesien kan word as deel van die rede waarom die verskillende onderwysmodelle ontwikkel is (Heunis, 1991a:3). Die twee aspekte is die toenemende demokratisering en diversifisering van die samelewing, en die feit dat skoling as 'n lokale verskynsel gesien kan word. Heunis (1991a:3) meld verder dat hierdie modelle 'n meganisme daarstel waardeur gemeenskappe 'n groter mate van verantwoordelikheid vir die bestuur van hulle eie skool ontvang en sodoende 'n groter mate van gesag oor die handeling van die skool kan uitoefen. Die verantwoordelikheid vir die toelatingsbeleid is vierkantig op die skouers van die ouergemeenskap geplaas. Hierdie aankondiging het veroorsaak dat baie meer aandag skielik op multikulturele onderwys gefokus is.

Volgens Heunis (1991b:2) het multikulturele onderwys reeds etlike jare in Suid-Afrika bestaan:

- \* Privaatskole, waarvan die meeste verskillende godsdienstige- en ander groepe gedien het.
- \* Privaatsektorskole wat gestig is met die uitsluitlike doel om multikultureel te wees, byvoorbeeld I-Tongati.

- \* Staatskole, grotendeels Engelsmedium in sekere stedelike gebiede, met 'n verskeidenheid van eerste en tweede geslag immigrante.

Skrywer weet ook dat selfs die parallelmedium en dubbelmedium blanke skole in der waarheid multikulturele skole is. In die geval van Afrikaans/Engelse parallelmedium skole word die twee kultuurgroepe egter meestal steeds in die klaskamer van mekaar geskei. By dubbelmediumskole word beide kultuurgroepe in dieselfde klaskamer geplaas.

In November 1991 is 'n nuwe model, Model D, aangekondig. Wit skole wat as gevolg van verminderde getalle gedwing is om te sluit, kon aansoek doen om "oop" te bly as ten volle geïntegreerde multikulturele skole. As gevolg van ekonomiese faktore het die Minister van Onderwys en Kultuur op 17 Februarie 1992 aangekondig dat alle model B-skole en *status quo* skole verander sal word tot model C-skole tensy die ouergemeenskap versoek dat die huidige model gehandhaaf moet word (Morris & Challenor, 1992:1).

Heunis (1991b:2), Marwick (1991:3), Dean (1993:8-23) en Steyn (1986:30) verklaar verder dat twee teenstellende benaderinge ten opsigte van multikulturele onderwys in lande oorsee na vore gekom het.

Hierdie twee benaderings staan bekend as die sogenaamde slaaibak (salad bowl) en smeltpot (melting pot) benaderings. Die eerste stel voor dat onderwys daarna moet strewe om elke kultuur sy eie identiteit te laat behou met as finale produk 'n ryk mengsel van al hierdie komponente. Die tweede stel voor dat onderwys daarna moet



strewe dat 'n nuwe kultuur moet ontwikkel uit al die verskillende kulture wat betrokke is.

Heunis (1991b:2) verklaar dat multikulturele onderwys gekenmerk word deur die blootstelling van leerlinge aan verskillende kultuurerfenisse. Dit lei tot 'n verbreding van die opvoeding en gevolglike kweking van verdraagsaamheid en empatie. Dit strewe verder na 'n balans tussen die behoud van redelike sosiale en politieke stabiliteit en die verdraagsaamheid en aanmoediging van die verskeidenheid van kulture. Multikulturele onderwys streef daarna om die volgende doelwitte te bereik (Heunis (1991b:2):

- \* Gelyke onderwysgeleenthede.
- \* Die ontwikkeling van nuwe verhoudings en verdraagsaamheid teenoor die verskillende kultuurgroepe.
- \* Die bevordering van kulturele interaksie wat lei tot wedersydse kultuurverryking.
- \* Die aanvaarding van die realiteit van etniese, kulturele en godsdienstige verskeidenheid terwyl daar gestreef word na nasionale eenheid.

Die omstandighede in Suid-Afrika is uniek en volgens Heunis (1991b:2) en Coutts (1990:21) is vergelyking met ander lande van beperkte waarde. Dit word oor die algemeen aanvaar dat Suid-Afrika een van die mees multi-etniese, multi-godsdienstige

en multikulturele bevolking in die wêreld het. Dit is 'n ope vraag of die implementering van multikulturele onderwys op sigself daartoe in staat is om 'n betekenisvolle bydrae te maak tot die omvangryke onderwysnood en verwagtinge in die land.

Die implementering van die aanvullende onderwysmodelle het nie sonder stryd en onenigheid verloop nie. Gemeenskappe het drasties van mekaar verskil gedurende die implementeringsfase (Model B, 1991:1). Volgens Webb (1991:13) sou die skraping van die Bevolkings Registrasiewet (1950) daartoe lei dat alle blanke skole leerlinge van alle kleure sou moes aanvaar, aangesien die kinders nie meer as anderskleurig geklassifiseer sou wees nie.

Volgens Schroenn (1992:48) kan onderwys, nieteenstaande die multikulturele aard van die Suid-Afrikaanse gemeenskap en die verskeidenheid van lewensfilosofieë, bydra tot die smee van 'n nuwe Suid-Afrikaanse kultuur. Alle Suid-Afrikaners kan tot hierdie nuwe kultuur bydra sonder om van hulle eie nalatenskap en kultuur af te sien. Om hierdie doel te bereik sal opvoedkundige leiers en kurrikulumbeplanners die lewensfilosofieë waarop die kurrikulum berus, moet verwoord. Die lewens- en wêreldbeskouing waarop die huidige kurrikula berus, is uitsluitlik van tradisioneel Westerse aard en ook tegnokraties.

Bybelse waardes, beginsels en norme bepaal hierdie lewensfilosofie. As die onderwyser gekonfronteer word met die "nuwe" multikulturele onderwys, sal hy 'n breë Suid-Afrikanisme moet benadruk. Dit kan moontlik gedoen word deur 'n gewaarwording van en 'n gevoel van trots in die multikulturele aard en menslike verskeidenheid van die Republiek van Suid-Afrika te ontwikkel. Verder moet 'n

gevoel van trots gekweek word dat daar saam gebou word aan 'n nuwe demokratiese Suid-Afrika waar demokratiese waardes soos verdraagsaamheid, geregtigheid en orde vooropgestel word.

Van Zyl (1991:5) noem moontlike kriteria vir multikulturele onderwys in 'n Afrikaanse hoërskool in metropolitaanse Durban. Sodanige onderwys moet:

- \* onderwys wees vir 'n multikulturele samelewing en nie bloot onderwys in 'n multikulturele samelewing nie;
- \* holisties benader word: dit moet onder meer die didaktiese benadering, inhoud van kurrikula en die totale etos of "gees" van die skool insluit;
- \* eerder akkulturasie en akkommodasie as assimilasië nastreef;
- \* leerlinge voorberei om kennisvaardighede en -houdinge te bemeester wat hulle in staat sal stel om aktief in hulle eie kultuurmilieu, met inagneming van ander etniese subkulture, te leef en te werk;
- \* daartoe bydra dat leerlinge nie van hulle eie besondere lewensopvatting en lewensbeskouing in hulle omgang met ander kulture vervreem raak nie;
- \* deur onderwysers gegee word wat vertrou is met die waarde- en normsisteme van ander etniese kulture en wat dit erken en eerbiedig.

Sodoende kan daar 'n skoolkultuur gevestig word wat die uiteenlopende (etniese) kulture van die gemeenskap sinvol en verrykend kan akkommodeer; en

- \* deur 'n geïntegreerde trans-kurrikulêre benadering bydra om multikulturele gesindhede en insigte onderling te verbeter.

Steyn (1991:6) en Steyn (1992:36-37) meld dat die gelyktydige implementering van die onderwysvernuwingsstrategieë druk op onderwysers sal verhoog. Hy noem ook dat hierdie druk 'n traumatiese depressiewe effek op die onderwysers kan hê. Hy meld verder dat die kumulatiewe effek van die volgende aspekte die werksgehalte van onderwysers negatief kan affekteer:

- \* Buitengewone werksdruk as gevolg van verhoogde onderwyser-leerlingverhoudings; gevolglike groter klasgroepe, sowel as die heroriëntering en opleiding wat veroorsaak word deur nuwe leerplanne en die aanpassing van leerinhoud in die verskillende vakke.
- \* Onsekerheid en vrese van die onderwyser weens rasionalisasie, vermindering in befondsing en die afname in onderwysposte.
- \* Die feit dat die onderwyser nou onderwerp word aan groter besluitnemingsmagte en -beheer van die ouers.
- \* Multikulturele klasse.

- \* 'n Verandering in die vergoedingsbasis en loopbaanmoontlikhede.
- \* Arbeidsverhoudinge en die rol van georganiseerde vakbonde in die onderwysprofessie.

Sekere probleme van onderwysers en leerlinge rondom die implementering van die aanvullende modelle van onderwysvoorsiening kan moontlik toegeskryf word aan die feit dat beide die onderwysers en die leerlinge nie genoegsaam vir hierdie veranderinge voorberei is nie. Daar bestaan die onsekerhede en vrese oor werksomstandighede, toekomsverwagtinge en rasionalisasie met verhoogde onderwyser-leerlingverhoudings. Die onvoorbereidheid van sowel akademiese personeel as studente vir die nuwe omstandighede word deur Havenga (1994) bevestig.

Vir die pedagogiese situasie om suksesvol te kan verloop, moet daar 'n pedagogiese verhouding bestaan. Hierdie verhouding is gebaseer op drie belangrike hoekstene naamlik die kenverhouding, vertrouensverhouding en gesagsverhouding.

Die volgende vrae kan nou gestel word:

- \* Is dit moontlik om 'n suksesvolle pedagogiese situasie daar te stel indien die onderwyser nie oor die nodige agtergrondskennis van die leerling se kultuur, tradisies en geloof beskik nie?
- \* Hoe sal die pedagogiese verhouding tussen onderwyser en leerling hierdeur beïnvloed word?

- \* Wat is die onderwyser se persepsie van die anderskleurige leerling in die skool?

### 1.3 PROBLEEMSTELLING

Die probleem wat in hierdie studie aangespreek word, wentel om die moontlikheid dat die blanke onderwysers en leerlinge nie vir hierdie nuwe onderwysbedeling voorberei is nie. In hierdie ondersoek gaan dit dus om die persepsies van blanke onderwysers ten opsigte van anderskleurige leerlinge se gesitueerdheid in Model C-skole. Die invloed van die anderskleurige leerlinge op die werkslading van die onderwyser sal ook aandag ontvang. Met hierdie studie sal dus gepoog word om sekere probleme van onderwysers en leerlinge, wat uit hierdie onvoorbereidheid op die implementering van die aanvullende modelle vir onderwysvoorsiening voortvloei, te identifiseer.

### 1.4 DOEL MET DIE ONDERSOEK

Die doel van die ondersoek is die volgende:

- \* Om deur middel van 'n literatuurstudie aandag te skenk aan multikulturele onderwys, blanke onderwysvoorsiening en die onderwyser-kindverhouding.
- \* Om by wyse van 'n empiriese ondersoek die onderwysers in Model C-skole se persepsies rakende swart leerlinge te bepaal.

- \* Om in die lig van die bevindings enkele aanbevelings te maak ten einde hulp en steun aan die kind te bevorder vir 'n suksesvolle onderwyser-kindverhouding.

## 1.5 METODE VAN ONDERSOEK

Hierdie navorsing sal aan die hand van 'n literatuurstudie en 'n empiriese ondersoek onderneem word.

## 1.6 BEGRIPSVERHELDERING

### 1.6.1 Enkulturasie

Van Rensburg & Landman (1986:44) definieer enkulturasie as opvoedingsgebeure waardeur die kind-in-opvoeding geleidelik toeneem in die vermoë om die eie kultuurgoedere te hanteer, steeds in toenemende mate die eie kultuur toe te eien en daardeur toenemend menslik te word. Vir die volwassene is dit 'n vormingsgebeure ten aansien waarvan hy self verantwoordelikheid opneem vir die keuse wat hy doen.

### 1.6.2 Dekulturasie

Van Rensburg & Landman (1986:28) beskou dekultrasie as die teenstelling van enkulturasie. Die voorvoegsel de- dui op die wegneem van iets, in hierdie geval kultuur.

### 1.6.3 Akkulturasie

Volgens Van Rensburg & Landman (1986:7) dui akkulturasie op kultuurverandering wat plaasvind vanweë die kontak tussen verskillende kultuurgroepe. Hierdie verandering is die gevolg van wedersydse interaksie op individuele, sosiale en kulturele vlakke. In die ontmoeting met die ander moet daar nie sprake wees van die vernietiging of geringskatting van die nader kultuur nie. Akkulturasie is dus die wedersydse positiewe beïnvloeding van kulture. Hierdie kontak met ander lei tot herwaardering van die eie en daar word besluit op die mate van oopstelling aan die ander.

### 1.6.4 Kultuur (kulturaliteit)

Kultuur word deur Odendal (red.) (1991:624) gedefinieer as 'n begrip wat die ganse geestelike besitting van 'n volk op elke terrein omvat; geesteslewe, beskawingstoestand. Hierdie siening word ook deur Pretorius (1979:69) gehuldig, hoewel hy kultuur in 'n ruimere sin soos volg omskryf: "Kultuur in ruimere sin staan teenoor natuur en omvat alles wat deur mensehand en mensegees uit die natuurlike materiaal gewring is, omdat dit vir die mens een of ander waarde verteenwoordig. Die natuur word tot kultuurgoedere omvorm, en die mens kultiveer sy werksaamhede en aktiwiteite in arbeid, spel, sport; die mens skep geestelike kultuur, soos kuns, wetenskap, moraal en godsdiens. Dit alles vorm in 'n bepaalde samelewing 'n kultuurgeheel of kultuurpatroon." Coulson (1978:409) verklaar dat kultuur 'n "improvement or refinement of mind, manners, etc., by education and training" is. Hy meld verder dat kultuur die toestand van so opgevoed en onderrig te wees, is.



### 1.6.5 Multikulturele onderwys

Suzuki (1984:43) definieer multikulturele onderwys as onderwys wat studente in staat stel om sowel hulle eie kulture as ander kulture wat in die samelewing voorkom beter te begryp. Hierdeur word studente geleer om kulturele diversiteit te aanvaar en te waardeer en om etnosentrisme en vooroordele jeens ander kultuurgroepe te bowe te kom. Claassen (1989:429) noem dat multikulturele onderwys, onderwys in diens van die ideologie van multikulturalisme is. Volgens hom behels hierdie ideologie onder andere die volgende:

- \* Minderhede en meerderhede het regte in 'n oop gemeenskap.
- \* Kultuurverskille word erken en waardeer.
- \* Groepe word aangemoedig om hulle eie kultuur te handhaaf.
- \* 'n Gesamentlike kultuur (makrokultuur) kan in 'n plurale land bestaan.
- \* Die kurrikulum moet die eie kultuur positief erken en die leerling help om in die makrokultuur te funksioneer.

Heunis (1991b:2) verklaar dat multikulturele onderwys gekenmerk word deur die blootstelling van leerlinge aan verskillende kultuurerfenisse. Dit lei tot 'n verbreding van die opvoeding en gevolglike kweking van verdraagsaamheid en empatie. Dit strewe verder vir 'n balans tussen die behoud van redelike sosiale en politieke stabiliteit en die verdraagsaamheid en aanmoediging van die verskeidenheid van kulture.

#### 1.6.6 Christelik-nasionale opvoeding

Volgens Van Rensburg & Landman (1986:26) is dit in Christelik-nasionale opvoeding nie 'n saak van willekeur dat "Christelik" voor "nasionaal" kom nie. Dit beteken slegs dat daar in die begrip "Christelik-nasionaal" 'n onlosmaaklike en 'n spesifieke orde is, naamlik dat die Christelike geloof as die hoogste waarde oorkoepelend moet wees oor die hele nasionale denke, lewe en strewe — die orde is dat Christelik eerste moet wees en ook eerste verwerklik moet word.

#### 1.6.7 Integrasie

Odendal (red.) (1991:466) definieer integrasie as die ineenskakeling van bevolkingsgroepe in een gemeenskaplike ekonomiese en maatskaplike eenheid waarin die lede van alle rassegroepe as gelykes behandel word.

### 1.7 **PRINSIPIËLE BENADERING VAN DIE ONDERSOEK**

Hierdie studie se kern is op die mens, naamlik onderwysers en leerlinge toegespits. Die onderwyser, as opvoeder, en die kind, as opvoedeling, verskil wel in baie opsigte van mekaar, maar bly steeds mense. Deesdae bestaan daar verskillende sienings van die mens en dus wil skrywer dit net duidelik stel dat die mens in hierdie studie benader sal word vanuit 'n Calvinistiese Christelike beskouing. Die rede vir hierdie keuse is weens die feit dat ons in die Skrif leer dat die mens die kroon van die skepping en beeldraer van God is. In Genesis 1:27 lees ons dat God die mens geskep het as Sy verteenwoordiger en as beeldraer van God.

Die ouerhuis is 'n primêre samelewingsverband omdat dit deur God self ingestel is. Die ware Christelike huisgesin bestaan uit twee ouers, een van elke geslag, en een of meer kinders wat deur God aan hierdie ouerpaar geskenk is. Die gesin kan dus beskou word as die sentrum van opvoeding en saamlewe (Pretorius, 1979:44). Die "opvoeding-in-eintlike-sin" word in die gesin voltrek. Die begin van 'n Christelike huisgesin word duidelik uitgebeeld in Genesis 2:21-24 waar vertel word hoe God die man aan die slaap laat raak het, 'n ribbebeen geneem en toe vir die man 'n vrou geskep het. Die man het daarna gesê: "Hierdie keer is dit een uit myself, een soos ek. Daarom sal sy 'vrou' genoem word; sy is uit die man geneem. Daarom sal 'n man sy pa en ma verlaat en saam met sy vrou lewe, hulle sal een word."

Die Christen lê 'n doopsbelofte af dat sy kind opgevoed sal word in die vrese van die Here. Vir die Christen sluit hierdie roeping van ouerskap nie net die liefdevolle opvoeding van hulle kinders tot eer van die Here in nie, maar ook opvoeding tot naastediens en tot verantwoordelike beheersing van die totale werklikheid wat deur God geskape is.

Volgens Pretorius (1979:64) is die skool enersyds 'n samelewingsinstituut, wat eintlik as "instrument" deur die samelewing daargestel is, met die taak om die grootwordende generasie op metodiese wyse te voorsien van die vaardighede, kennis en insigte wat hulle uiteindelik as volwassenes in die maatskappy sal nodig kry om 'n toereikende deelgenootskap aan die maatskappy te verwerklik. Andersyds is dit 'n samelewingsvorm, met ander woorde 'n plek waar menslike saamlewe en saamwerk voltrek word. As deel van die doopbelofte word die kind na die skool gebring en in die skool in die hande van die onderwyser as opvoeder geplaas. Die

Christen-onderwyser sal weet dat hy in gehoorsaamheid aan Gods Woord, besondere aandag aan die leerlinge in sy sorg moet gee. Die woorde in Matteus 18:6 dien as waarskuwing vir die Christen-onderwyser: "Elkeen wat een van hierdie kleintjies wat in My glo, van My afvallig maak, vir hom is dit beter as hy met 'n groot meulsteen aan sy nek in die diep see verdrink".

Opvoeding kan nie losgemaak word van 'n lewens- en wêreldsbeskouing nie, omdat dit daarop bou en voortdurend blootgestel is aan die beïnvloeding daarvan. Die taak van die opvoeder is 'n baie groot verantwoordelikheid. Die lewensbeskouing van die kind word verwerf deur die invloed van en by die opvoeder. Die lewens- en wêreldsbeskouing van die mens bepaal sy totale doen en late, nie net sy godsdienstige, morele of sedelike gedrag nie. Volgens Taljaard (1981:1609) en Venter (1989:59) is Christelike opvoeding 'n doelbewuste, opsetlike daad, bepaal deur die norme van die waarheid, waarby 'n Christelike opvoeder 'n kind lei, help vorm, toerus en oorhaal tot vrywillige en roepingsbewuste aanvaarding en uitlewing van sy taak om God met sy hele lewe te dien.

## 1.8 VERDERE VERLOOP VAN DIE STUDIE

Hoofstuk twee behels 'n literatuurstudie van multikulturele onderwys in sommige ander lande. Die VSA en Engeland sal as voorbeelde hiervan geneem word.

Die onderwerp van bespreking in hoofstuk drie is blanke onderwysvoorsiening in die Republiek van Suid-Afrika.

In hoofstuk vier sal die toerusting van onderwyser en kind vir 'n geslaagde onderwyser-kind verhouding bespreek word.

Aandag sal in hoofstuk vyf gegee word aan die navorsingsontwerp. Die keuse van respondente, die meetinstrument en verwerking van data sal bespreek word.

Hoofstuk ses sal die resultate van die empiriese ondersoek bevat. Die voorlegging van data uit die vraelys, sowel as afleidings daaruit, sal daarin opgeneem word.

Die samevatting van die ondersoek, gevolgtrekkings en enkele toepaslike aanbevelings betreffende die studie, sal in hoofstuk sewe aangebied word.

## 1.9 SAMEVATTING

Die probleem en doel van die ondersoek is in hierdie hoofstuk uiteengesit. Die metode van ondersoek is verduidelik en enkele begrippe is uitgelig en gedefinieer.

In hoofstuk twee sal multikulturele onderwys in enkele ander lande bespreek word.

# HOOFSTUK 2

## MULTIKULTURELE ONDERWYS IN SOMMIGE ANDER LANDE

Bladsy

2.1	<b>INLEIDING</b> .....	17
2.2	<b>ENGELAND</b> .....	18
2.2.1	<b>Historiese oorsig</b> .....	18
2.2.2	<b>Wette</b> .....	20
2.2.3	<b>Voor- en nadele</b> .....	24
(1)	<b>Voordele</b> .....	24
(2)	<b>Nadele</b> .....	26
2.3	<b>VERENIGDE STATE VAN AMERIKA</b> .....	30
2.3.1	<b>Historiese oorsig</b> .....	30
(1)	<b>Assimilasionistiese benaderings</b> .....	32
(2)	<b>Pluralistiese benaderings</b> .....	33
2.3.2	<b>Wette</b> .....	34
2.3.3	<b>Voor- en nadele</b> .....	37
(1)	<b>Voordele</b> .....	37
(2)	<b>Nadele</b> .....	40
2.4	<b>SAMEVATTING</b> .....	44

## HOOFSTUK 2

### MULTIKULTURELE ONDERWYS IN SOMMIGE ANDER LANDE

#### 2.1 INLEIDING

Goodey (1989:477) verklaar dat feitlik alle moderne gemeenskappe uit verskeie etniese-, godsdiensstige-, taal-, kultuur- en sosio-ekonomiese groepe bestaan. Volgens Claassen (1989:429) is onderwys in 'n multikulturele land 'n netelige saak, veral omdat die kultuur-oordragfunksie problematies is. Goodey (1989:477) wys daarop dat verskeie onderwysbenaderings, -metodes, -teorieë en -modelle in hierdie multikulturele gemeenskappe die lig gesien het in 'n poging om gelyke geleenthede aan lede van die verskillende kultuurgroepe te bied. Interkulturele onderwys, bikulturele onderwys, onderwys ten opsigte van kultuurverskille, multi-etniese onderwys en multikulturele onderwys is slegs maar 'n paar onderwysbenaderings wat in hierdie gemeenskappe gebruik is.

Multikulturele onderwys word deur Suzuki (Claassen, 1989:429) beskryf as onderwys wat studente in staat stel om hul eie kulture sowel as ander kulture wat in die samelewing voorkom, beter te begryp. Marwick (1991:2) noem dat multikulturele onderwys gekenmerk word deur die blootstelling van leerlinge aan 'n verskeidenheid van kulturele erfenisse, terwyl verdraagsaamheid en empatie gekweek word.

Om 'n beter begrip van multikulturele onderwys in Suid-Afrika te verkry, is 'n wyer

perspektief nodig en dus sal daar in hierdie hoofstuk gekonsentreer word op multikulturele onderwys in Engeland en die Verenigde State van Amerika.

## 2.2 ENGELAND

### 2.2.1 Historiese oorsig

Mullard (Tierney, 1982:120-129) en Craft (Banks & Lynch, 1986:79-83) wys daarop dat die onderwys aan minderheidsgroepleerlinge in Brittanje sedert die sestigerjare as 'n probleem beskou is. In 'n poging om hierdie probleem op te los, is gebruik gemaak van drie veelrassige onderwysmodelle. Hierdie modelle is die assimilasiemodel, die integrasiemodel en die model wat aan kulturele pluralisme gekoppel is.

Die assimilasiemodel, wat dominant was in die middel sestigs, het as basis die veronderstelling dat 'n nasie 'n eenheid vorm, wat polities en kultureel onverdeelbaar is. Immigrantegroepe moes dus deur die inheemse homogene kultuur geabsorbeer word. Hierdie model het dit baie duidelik gestel dat daar nie van 'n nasionale sisteem verwag kan word om die verskillende waardes van die immigrantegroepe te verewig nie.

Die integrasiemodel het uit die assimilasiemodel ontwikkel. Baie politici het in die laat sestigs begin voel dat die assimilasiemodel rassisties is. Hulle het dus 'n model voorgestel wat gelyke geleentheid tesame met kulturele diversiteit in 'n atmosfeer van wederkerige verdraagsaamheid voorstaan. Ongelukkig het kwessies soos



kultuurvoorkeur, sosiale stabiliteit en verskillende gedeelde waardes en sienings steeds hierdie model oorheers. Die integrasiemodel was dus slegs 'n meer gesofistikeerde en liberale variasie van die assimilasiemodel.

Mullard (Tierney, 1982:120-129) verklaar dat die konsep van kulturele pluralisme 'n nog meer verfynde vorm van die vorige twee modelle is. Dit brei die idee van kulturele diversiteit uit en vestig hierdie idee as die sentrale waarneembare eienskap van die sosiale struktuur. Dit is die model wat tans die Britse onderwysdenke oorheers.

'n Algemene fout, wat dikwels begaan word, is om die Engelse onderwysstelsel te verwar met die onderwysstelsel van die Verenigde Koninkryk. Daar is in werklikheid vyf verskillende stelsels, wel met baie ooreenkomste, maar ook met beduidende verskille (Holmes, 1985:24). In hierdie hoofstuk word dus hoofsaaklik gekonsentreer op die Engelse onderwysstelsel.

Verma en Mallick (Bhatnagar, 1981:47) meld dat die beëindiging van Brittanje se koloniale ryk fundamentele sosiale en ekonomiese veranderinge tot gevolg gehad het, wat nie voor 1947 voorsien kon word nie. Groot getalle werkers van die voormalige koloniale gebiede het vrywilliglik na Brittanje gemigreer met die doel om daar te gaan werk. Tierney (1982:19) noem dat hierdie migrasie van werkers na Brittanje geensins iets nuut was nie. Volgens hom het daar reeds gedurende die heerskappy van Koningin Elizabeth die Eerste, swart mense na Brittanje gemigreer. Corner (1984:30), Todd (1991:7) en Craft (Banks & Lynch, 1986:77) noem ook dat daar gedurende die negentiende eeu vele Ierse immigrante in Brittanje aangekom het. Todd (1991:9) meld dat die Joodse bevolking in Brittanje in 1914 omtrent 300 000

getel het en Craft (Banks & Lynch, 1986:77) meld dat daar in 1986 ongeveer 400 000 Jode in Brittanje gewoon het.

Corner (1984:29) maak melding van die feit dat die kulturele diversiteit van die Britse samelewing baie verander het in die afgelope 38 jaar. Dit moet in gedagte gehou word dat immigrante in Brittanje nie net as swartes beskou moet word nie aangesien vele ander kulture ook deel uitmaak van die multikulturele samestelling van Brittanje. Volgens Cohen en Manion (1983:16) was een van die gevolge van 30 miljoen ongevallen gedurende die Tweede Wêreldoorlog, dat daar 'n kroniese tekort aan werkers was om te help met die heropbou van industrieë en handel in Europa. Na vredesluiting was daar 'n groot groep vlugteling en persone sonder enige heenkome as werkers beskikbaar. So het Brittanje die aankoms van 200 000 vrywillige Europese werkers in Brittanje verwelkom. Die herstel en uitbreiding van die ekonomieë van Wes-Europa het verdere mannekragtekorte tot gevolg gehad. Ander bronne van mannekrag moes gesoek word. Brittanje het werkers in die Wes-Indiese eilande, Indië en Pakistan gaan werf. Tierney (1982:20) stel dit baie duidelik dat swart mense dus nie net sommer ongevraag op die Britse samelewing afgelaai is nie, maar dat die meeste van hulle deur die Britte self gewerf is.

Todd (1991:10) meld ook dat hernubare werkpermitte toegeken is aan omtrent 100 000 Europese werkers in die 1950s en 1960s. Hierdie werkers was Italianers, Portugese en Spanjaarde.

### 2.2.2 Wette

Jones (Holmes, 1985:24) verklaar dat die Onderwyswet van 1944 (Butlerwet) beskou

word as 'n baie belangrike stap in die onderwysgeskiedenis van Brittanje. Dit word steeds beskou as die hoeksteen van die moderne onderwys in Brittanje, alhoewel daar al heelwat ander wetgewing daarop gevolg het. Dit is verrassend dat hierdie wet, nie teenstaande die belangrikheid daarvan, so min duidelik gestelde doelwitte vir die onderwys bevat. Hierdie wet stel dit dat onderwys moet bydra tot "the spiritual, moral, mental and physical development of the community". Verder word dit ook in die wet bepaal dat kinders onderwys gegee moet word wat aanpas by hulle ouderdom, moontlikhede en aanleg.

Dat godsdiens wel 'n plek in die Engelse skool het, word wel duidelik in die wet genoem. Volgens Dierenfield (1981:254) en Hill (1976:89) stel die wet dit duidelik dat skool elke dag met 'n godsdienstige byeenkoms moet begin en dat godsdiensonderrig ook aangebied moet word. Ouers word egter toegelaat om, indien hulle so verkies, skriftelik te vra dat hulle kinders nie moet meedoen aan hierdie aktiwiteite nie.

Hierdie wet het egter die multikulturele aard van die Britse samelewing geïgnoreer, aangesien die eenheid en homogeniteit van die Britse samelewing in 1944 as vanselfsprekend aanvaar is. Dit het tot probleme gelei, sodat die Britse regering uiteindelik in 1977 sy standpunt ten opsigte van multikulturalisme in 'n sogenaamde "Green Paper 'Education in Schools'" gestel het (Verma & Ashworth, 1986:9). Hierdie beleidstuk, wat die moontlike voorloper van ware kulturele pluralisme was, het die feit benadruk dat etniese minderhede in Brittanje implikasies inhou vir die onderwys van alle leerlinge. Opdrag is ook aan alle skole gegee om aan die leerlinge die multikulturele aard van die Britse samelewing te verduidelik. Hierdie skrywe verwys na die behoeftes van die "nuwe Brittanje" wat weerklank moet vind in die

skoolkurrikulum. Volgens Verma en Ashworth (1986:9) glo beheerliggame oor die algemeen dat in gebiede waar daar min van hierdie minderheidsleerlinge is, die multi-etniese aard van die groter samelewing met hulle min te doen het.

Corner (1984:48) meld dat die Europese Gemeenskapslande (EEC) bekommerd was omdat die 13 miljoen vreemde werkers en hulle nageslag nie sonder probleme langer in die tradisionele onderwysstelsels van die Europese Gemeenskapslande geakkommodeer kon word nie. Na ondersoek rakende dié probleem is wetgewing in Julie 1981 ingestel (Corner, 1984:49). "Member States shall, in accordance with their national circumstances and legal systems, and in cooperation with states of origin, take appropriate measures to promote, in coordination with normal education, teaching of the mother tongue and culture of the country of origin." Dit wil voorkom asof hierdie wet nie altyd ten volle in Brittanje nagekom is nie.

In 1977 het 'n Rasseverhouding en Immigrantekomitee terug gerapporteer oor die Wes-Indiese gemeenskap met die dringend versoek dat verdere ondersoek na die onderwys van kinders van alle etniese minderhede gedoen moet word (Todd, 1991:56; Troyna & Carrington, 1990:45). Die Britse regering het dan ook in 1979 'n komitee saamgestel wat ondersoek moes doen na die onderwysprestasies van alle etniese minderheidsleerlinge. Die voorsitter van die komitee, wat sy finale verslag in 1985 gepubliseer het, was Lord Swann. Die Swann-komitee het 'n benadering voorgestaan wat moes lei tot pluralisme met 'n raamwerk van algemeen aanvaarde waardes, maar ook ruimte moes laat vir die ontwikkeling van kenmerkende etniese minderheidsgemeenskappe. Todd (1991:57) en Rex (Verma, 1989:23) som die hoofpunte van die Swann-verslag soos volg op:

- \* Die fundamentele verandering wat nodig is, is die besef dat die probleem wat die onderwysstelsel konfronteer, nie is hoe om die kinders van etniese minderhede op te voed nie, maar wel hoe om ALLE kinders op te voed.
- \* Brittanje is 'n veelrassige en multikulturele samelewing en alle leerlinge moet die betekenis daarvan leer.
- \* Opvoeding behoort meer te wees as die versterking van die sienings, waardes en identiteit wat elke kind saambring skool toe.
- \* Dit is nodig om rassisme, mites en stereotipes wat oorgeërf is, teen te staan. Die wyse waarop hierdie negatiewe eienskappe in onderwyskundige praktyke beliggaam is, moet ook uitgeroei word.
- \* Die multikulturele werkswyse moet deur alle skoolwerk suurdeeg. Dit is nie 'n aparte tema wat aan bestaande praktyke vasgeplak kan word nie.
- \* Alleenlik indien bestaande beleid gevolg word, kan skole daarin slaag om gelykheid van geleentheid aan alle leerling te bied.

Volgens Todd (1991:60-64) is die aanbevelings van die Swann-verslag aanvaar en het daar in die daaropvolgende jare betekenisvolle veranderinge in die beleid van verskillende skole plaasgevind. As voorbeelde noem hy Berkshire se anti-rassistiese beleid van die vroeë 1980s en Hampshire se multikulturele beleid in 1986. Williams

(Troyna & Carrington, 1990:77) noem die Swann-verslag "the boldest, most comprehensive statement on the subject" van multikulturele onderwys. Sommige skrywers was egter nie baie beïndruk met dit wat die Swann-verslag bereik het nie (Troyna & Carrington, 1990:78-80; Rex in Verma, 1989:24).

Die "Education Reform Act" is in 1988 aanvaar. Todd (1991:133) meld dat daar teenstellende visies oor die impak wat hierdie veranderinge in onderwys op die multikulturele gemeenskap gaan hê, was. Troyna & Carrington (1990:93) glo dat die sentraliserende effek van die wet tot die afskaling van plaaslike anti-rassistiese inisiatiewe sal lei. Dorn (Todd, 1991:134) sien die nuwe wet as die skepping van geleenthede vir diskriminasie. Aan die ander kant wil dit voorkom asof Todd self redelik optimisties is dat multikulturele onderwys in die 1990s in Brittanje die aandag sal geniet wat dit toekom.

### 2.2.3 Voor- en nadele

#### (1) Voordele

Little (Megarry, 1981:130) meld dat onderwys van groot belang is in die bereiking van die ideaal van 'n regverdige en harmonieuse samelewing. Volgens hom het onderwys in 'n multikulturele opset 'n tweeledige taak, naamlik die identifikasie van, en voorsiening in die spesiale behoeftes van leerlinge van verskillende kulture en gemeenskappe, en verder die voorbereiding van alle leerlinge op die lewe in 'n multikulturele samelewing.

Volgens Stone (1981:100) word die volgende voordele vir multikulturele onderwys voorgehou:

- \* Dit sal minderheidsgroepleerlinge help om trots in hulle eie identiteit en in hulle groep te ontwikkel.
- \* Dit sal wit leerlinge aanmoedig om hulle anderskleurige klasmaats in 'n meer positiewe lig te beskou.
- \* Dit sal onderwysers aanmoedig om hulle eie houdings teenoor minderheidsgroepleerlinge te ondersoek en aanpassings te maak waar nodig.
- \* Dit sal die vervreemding van minderheidsgroepleerlinge verminder - veral van Wes-Indiese leerlinge.
- \* Deur die ontwikkeling van nuwe leerplanne en onderwysmetodes, word die belange van die skool uitgebrei na die ouerhuis en gemeenskap en maak dit dus die onderwys meer tersaaklik vir groepe wat moeilik is om te bereik.
- \* Die nuwe multikulturele leerplanne sal ook meer suksesvol wees in die motivering van minderheidsgroepleerlinge en in die bevordering van positiewe houdings teenoor die skool en onderwysers.

(2) Nadele

Volgens Verma en Ashworth (1986:10) behoort die onderwys in 'n ware plurale gemeenskap aan die aspirasies en behoeftes van alle kultuur- en etniese groepe te voldoen. Hulle kom egter, na 'n volledige ondersoek van al die programme, strategieë en filosofieë van multikulturele onderrig, tot die gevolgtrekking dat die hele stelsel maar baie "ad hoc" uitgevoer word en afhang van wie polities, sosiaal of ekonomies die mag besit. Die onderwysstelsel het tot sover misluk in die voorbereiding van alle individue om te leef in 'n gemeenskap wat interafhanklik is, maar wat verskil ten opsigte van kulture, lewenswyses en sosiale norme. Dit het ook nie daarin geslaag om leerlinge te leer om die aard van rassisme of die groot wanbalans in magsbesit in die Britse gemeenskap, te verstaan nie.

Stone (1981:99) beweer dat daar vier faktore is wat die onderwysituasie in skole beïnvloed. Hierdie faktore is soos volg:

- \* Verskillende tale en die vaardigheid van die leerlinge daarin.
- \* Kultuurverskille tussen leerlinge, leerling en onderwyser en onderwyser en ouers.
- \* Rasseverhoudings wat 'n komplekse stel faktore is wat nie alleen groepsverhoudinge betrek nie, maar ook elke minderheidsleerling se selfpersepsie.
- \* 'n Tekort aan vaste behuising, inkomste en stabiele omgewing, wat lei



tot 'n tekort aan gesinsgeborgenheid en wat die algehele ontwikkeling van die kind beïnvloed.

Syer (Tierney, 1982:89) noem drie probleme wat oorkom moet word rakende die onderwys van immigrantekinders.

- \* Probleme met taalonderwys.
- \* Probleme met die bepaling van teenswoordige en potensiële vaardigheidsvlakke.
- \* Probleme as gevolg van sosiale en kulturele verwaarlosing.

Stone (1981:100) verklaar dat multikulturele onderwys nie die antwoorde op al hierdie probleme verskaf nie. In baie gevalle is multikulturele onderwys so neerbuigend en etnosentries, dat dit moontlik die houdings aanmoedig wat dit wil verander. Sy noem as voorbeeld dat die etikettering van minderheidsgroepe steeds plaasvind. In stede van die etiket "minderwaardig" te gebruik, word daar nou gepraat van "anders". Dit beteken vir die kind presies dieselfde.

Stone beweer verder dat 'n belangrike funksie van die skool die voorbereiding van leerlinge op hulle lewenstaak is. Die realiteit, egter, vir die meeste swart leerlinge, is dat hulle bestem is vir 'n bestaan van geen of baie min besoldiging in nie-populêre of knegsdienste. Sy stel dit soos volg: "Given these facts the question arises as to whether MRE represents anything more than a misguided liberal strategy to compensate black children for not being white?" (Stone 1981:100).

Volgens Syer (Tierney, 1982:87) vind daar bewustelike sowel as onbewustelike rassisme plaas in multikulturele skole. Tierney (1982:20) verklaar dat rassisme en rassevooroordeel fenomene van kolonialisasie is. Hy beweer dat die verowering van arm en relatief onderontwikkelde lande deur tegnologies-gevorderde nasies, aanleiding gegee het tot rassistiese teorieë as gevolg van die groot ongelykhede in ontwikkeling. Volgens Syer (Tierney, 1982:88) vind onbewustelike rassisme dikwels plaas waar godsdienstige verskille voorkom. Dit kan plaasvind bloot deurdat die onderwyser nie van die verskille bewus is nie. Tradisionele drag en diëte is ook baie maklike bronne van onbewustelike rassisme.

Die Swann-verslag was ten gunste van die bevordering van die moedertale van die etniese minderheidsgemeenskappe, aangesien die verskeidenheid van tale in Brittanje as 'n positiewe eienskap van die teenswoordige gemeenskap gesien word (Todd, 1991:73). Die implementering van tweetalige onderwys in die skole word egter nie ondersteun nie. Volgens Hamers en Blanc (Todd, 1991:74) is die gebruik van 'n ander taal as onderwystaal in die plek van moedertaal, 'n negatiewe ondervinding vir 'n kind. Hy ervaar dan sy eie taal, en daarmee gepaardgaande sy kultuur, as minderwaardig. Hill (1976:52) meld dat daar geen vinnige oplossing vir die taalprobleem is nie en dat dit 'n groot struikelblok in die onderwys van minderheidsgroepelinge is. Die akademiese welslae van leerlinge word grootliks bepaal deur hulle vermoë om 'n taal te verstaan en te gebruik.

Dhondy (James & Jeffcoate, 1986:268) voel baie sterk dat multikulturele onderwys geen doel dien nie. As onderwyser voel hy dat hy nie in staat is om reg te laat geskied aan die kultuur van die verskillende kultuurgroepe in sy klas nie. Volgens

hom sal multikulturele onderwys geen effek op die produk hê wat die skool op die lewensmark lewer nie. Hy glo dat die skool steeds 'n klein persentasie geskoolde werkers, 'n groter persentasie halfgeskoolde werkers en 'n baie groot persentasie ongeskoolde werkers sal lewer.

Driver (James & Jeffcoate, 1986:291-297) verwys na probleme in 'n multikulturele klaskamer waar die grootste oorsaak van die probleme die onsekerheid van die onderwysers is, aangesien hulle sowel die liggaamstaal as ander tekens van verskillende kultuurgroepe nie kon verstaan nie.

Volgens Troyna en Carrington (1990:112) vind daar tans sogenaamde anti-rassistiese onderwys in Engeland plaas. Hierdie onderwys is die gevolg van die "Education Reform Act 1988". Troyna en Carrington (1990:112) meld dat hierdie vorm van onderwys deur steeds meer en meer akademici gekritiseer word. Daar word beweer dat die regering se godsdiens-onderrigbeleid 'n terugkeer is na die assimilasiemodel en die taalbeleid 'n groter status aan Europese Gemeenskapstale as aan die belangrikste etniese minderheidstale gee. Volgens Troyna en Carrington is die boodskap dus duidelik, tweedeklas status vir tweedeklas burgers. Nieteenstaande dit wat Troyna en Carrington (1990:113) ten opsigte van anti-rassistiese onderwys rapporteer, is hulle egter wel ten gunste daarvan omdat "... it constitutes an emancipatory notion of educational change which embraces styles of teaching and classroom organisation that have the potential to facilitate the cognitive, social and affective development of children".

## 2.3 VERENIGDE STATE VAN AMERIKA

### 2.3.1 Historiese oorsig

Volgens Banks (Banks & Lynch, 1986:30) was die Verenigde State van Amerika sedert sy ontstaan 'n etniese en kulturele diverse samelewing. Die inheemse bevolking van wat later in die VSA sou ontwikkel, was reeds 'n kulturele verskeidenheid. Hulle het bestaan uit 'n paar honderd verskillende gemeenskappe met meer as tweehonderd tale. Eckstein (Husen & Postlethwaite, 1986:5359) meld dat 'n yl verspreide inheemse bevolking van Indiane baie gou in getalle oortref is deur 'n magdom immigrante. Hierdie immigrante was hoofsaaklik afkomstig van Brittanje, Duitsland, Skandinawië en Suid- en Oos-Europa. Banks (Banks & Lynch, 1986:30) noem voorts dat, hoewel die Engelse en Wallisers teen 1790 die meeste in getalle was, daar ook redelike groot getalle Skotte, Duitsers, Nederlanders, Iere, Franse en ander Europese groepe was. Swartes, wat ongeveer 20% van die totale bevolking uitgemaak het, was die grootste nie-Europese groep. Eckstein (Husen & Postlethwaite, 1986:5359) verklaar dat hierdie swartes, wat meestal slawe was, se afstammeling, sowel as immigrante van die Karibbiese eilande, deel uitgemaak het van 'n stewige swart minderheidsgroep. Ongeveer 40% van die bevolking was nie Engelssprekend nie. Banks (1988:3) verklaar dat die Engelse die sosiale, ekonomiese en politieke lewe in die VSA oorheers het in die 1700s.

Volgens Banks (Banks & Lynch, 1986:30-31) het die etniese verskeidenheid van die Amerikaanse nasie steeds toegeneem deur die jare. Uitbreiding van die nasie vanaf die Atlantiese tot by die Stille oseaan deur oorlog en verowering, sowel as verdere immigrasie van mense wat op soek was na die Amerikaanse droom, het plaasgevind.

So is omtrent 'n derde van Meksiko se noordelike landstreke, na die oorlog tussen die Verenigde State en Meksiko in 1848, deur die VSA verkry, en daarmee tesame 80 000 van die inwoners. Kuba is aan die einde van die Spaans-Amerikaanse oorlog in 1898 onder die voogdyskap van Amerika geplaas. Die VSA het toe beheer verkry van Puerto Rico, Guam en die Fillipyne. Puerto Rikane word in 1917 Amerikaanse burgers en in die 1920s en 1930s het groot getalle na die VSA migreer. Fillipyne het tussen 1923 en 1929 in groot getalle na Hawaii en die VSA migreer as veldwerkers op die suikerplase. In die 1860s het eers Chinese en later Japannese in betekenisvolle getalle na Amerika migreer. Eckstein (Husen & Postlethwaite, 1986:5359) verklaar dat die etniese oorsprong van die meerderheid Amerikaners, ongeveer 87% wit, 11% swart en ongeveer 1,5% Asiërs was.

Die ontwikkeling van multikulturele onderwys was in die Verenigde State 'n geleidelike en ewolusionêre proses (Banks, 1988:29). Daar kan vier aanvanklike fases in die ontwikkeling van multikulturele onderwys in die VSA onderskei word:

**Fase 1:** Mono-etniese kursusse. In antwoord op versoeke van die verskillende etniese minderheidsgroepe, word kursusse wat te doen het met daardie spesifieke etniese groep aangebied, byvoorbeeld 'n kursus in swart geskiedenis.

**Fase 2:** Multi-etniese kursusse. Al hoe meer van hierdie groepe rig versoeke ten opsigte van mono-etniese kursusse. Die skool of kollege bied dan multi-etniese studie kursusse aan, wat op verskillende etniese kulture fokus. Hier word dan gebruik gemaak van 'n vergelykende perspektief (byvoorbeeld 'n kursus oor die musiek van minderheidsgroepe).

**Fase 3:** Multi-etniese onderwys. Claassen (1989:430) stel dit dat die klem verskuif van enkele kursusse na 'n totale onderwysbenadering; die kurrikulum in die geheel moet pluralisme verreken.

**Fase 4:** Multikulturele onderwys. Nou begin subkultuuraspekte ook aandag geniet.

Goodey (1989:478) verklaar dat verskillende beleide ten opsigte van onderwys gevolg kan word in multikulturele samelewings. Hy noem onder meer die volgende benaderinge:

(1) Assimilasionistiese benaderings

- \* Assimilasie. Die doel met hierdie beleid is om etniese groepe geheel en al in die dominante kultuur te absorbeer. Kultuurverskille word geïgnoreer.
  
- \* Amalgamasie. Hiervolgens ontwikkel 'n unieke nuwe kultuurgroep uit die amalgamasie van bestaande kultuur- en etniese groepe. Dit staan ook bekend as die smeltpotbenadering ("melting pot") (Banks, 1988:4; Marwick, 1991:9). Volgens Banks (Corner, 1984:71) word in 'n smeltpotbenadering gevind dat die meeste van die immigrante en etniese kulture aan die pot se boom vassit en dat die Anglo-Saksiese kultuur oorheers.

- \* Oop samelewing. Die basis van hierdie beleid is die totale verwerping en verontagsaming van etnisiteit, godsdiens of enige faktor wat kan dien as metode van groepsassosiasie. Deur hierdie benadering word die individu as die middelpunt van die sosiale orde gesien.

(2) Pluralistiese benaderings

As teenvoeter vir die assimilasionistiese benadering waar minderheidskultuurgroepe geneig was om hulle identiteit te verloor, is die volgende nuwe benaderings ontwikkel:

- \* Klassieke kulturele pluralisme. Volgens Goodey (1989:479) word hierdie benadering hoofsaaklik gebaseer op die sienings van Kandel. Daarvolgens leef diverse groepe saam as gewone lede van 'n gemeenskap, maar elk behou sy eie kulturele andersheid en identiteit. Skole, huwelike en godsdiens vind in groepsverband plaas.
- \* Gemodifiseerde kulturele pluralisme. Hierdie benadering erken ook die bestaan van verskillende groepe, maar glo aan 'n groter mate van interaksie tussen die verskillende groepe. Dit staan ook bekend as die slaaibakbenadering ("salad bowl") en beskou elke komponent as belangrik genoeg om toegelaat te word om sy individuele identiteit te behou (Banks, 1984:71; Marwick, 1991:9). Die finale produk word beskou as 'n ryk mengsel van hierdie komponente. Hierdie benadering vermy beide kulturele isolasie en kulturele assimilasie en

streef daarna om die kind voor te berei om in 'n multikulturele samelewing te leef.

### 2.3.2 Wette

Volgens Eckstein (Husen & Postlethwaite, 1986:5360) is die regeringsvorm van die VSA op die Grondwet van 1787 en daaropvolgende wysiginge gebaseer. Onderwys word nie spesifiek in die grondwet genoem nie (Turner in Holmes, 1987:106). Onderwys is dus een van die belangrike verantwoordelikhede wat deur die federale regering afgewentel is na die state. Die state delegeer weer heelwat verantwoordelikhede na plaaslike regerings en plaaslike skooldistrikte. Volgens Eckstein (Husen & Postlethwaite, 1986:5360) is die algemene doelwitte van die onderwysstelsel om eenheid uit verskeidenheid te skep, om demokratiese ideale en praktyke te bevorder, om hulp te bied in individuele ontwikkeling en om sosiale toestande te verbeter en nasionale voorspoed aan te help.

Turner (Holmes, 1987:105) noem dat die stigters van die nuwe Amerikaanse Republiek die beginsels van vryheid, gelykheid en broederskap in hulle wetgewing geïnkorporeer het. Hy verklaar verder dat die presiese woorde of interpretasie van die Grondwet nie streng gesproke die bron van onderwysprobleme was nie. Onderwysprobleme is geïdentifiseer deur groepe wat gevoel het hulle word benadeel deur die huidige voorsiening en wat dan met behulp van 'n Federale Hooggeregshofbeslissing die benadelende stuk beleid laat verwyder het. Hoewel onderwys dus nie deur die grondwet pertinent genoem word nie, word daar tog van die grondwet gebruik gemaak om onderwysgeskille te besleg.



Eckstein (Husen & Postlethwaite, 1986:5360) verklaar dat hoewel elke staat sy eie onderwyswette maak, verpligte skoolbywoning gewoonlik geld vir alle kinders van ses- of sewejarige ouderdom tot sestienjarige ouderdom. Aangesien dit baie moeilik sou wees om volledig verslag oor alle state se onderwyswette te doen, sal hoofsaaklik op belangrike hofuitsprake, tendense en sommige wette wat te doen het met multikulturele onderwys, gekonsentreer word.

Turner (Holmes, 1987:106) meld dat onderwys vir almal as 'n onvervreembare reg beskou is. Die probleem was egter watter soort onderwys elke kind moes ontvang. Vele debatte is gehou om te probeer bepaal of die onderwys kindgesentreerd of gemeenskapgesentreerd moes wees. Kindgesentreerde onderwys was baie gewild, maar later is ook meer aandag gegee aan vakkeuses wat die gemeenskap sou bevoordeel. Eckstein (Husen & Postlethwaite, 1986:5364) noem dat daar vroeg in die 1980s 'n beweging vir die teruggaan na basiese onderwys was, en daarmee 'n gepaardgaande groeiende belangstelling in beroepsonderwys.

Turner (Holmes, 1987:112) verklaar dat swartes oorspronklik tradisioneel aparte geadministreerde skole gehad het. Die hooggeregshofuitspraak van 1896 (Plessy v. Ferguson) was ten gunste van gesegregeerde fasiliteite vir swart en wit, solank as wat die voorsiening gelykwaardig geskied. Hierdie beleid is tussen 1896 en 1954 heelwat in die hof getoets, maar het staande gebly. Turner (Holmes, 1987:112) beweer dat swart skole, in vergelyking met wit skole, in der waarheid swak voorsien was van toerusting en kwaliteit onderwysers. In 1954 het die Hooggeregshof egter in die saak van Brown teen Topeka 'n baie belangrike uitspraak gelewer. Die hof het beslis dat gesegregeerde voorsiening nie gelykwaardig was nie, en dat dit dus ongrondwetlik was. Volgens Nelson, Palonsky en Carlson (1990:93) was die

hoofrede wat die hof aangevoer het vir die onwettigverklaring van segregasie die feit dat segregasie sielkundige skade aan swartes veroorsaak. Volgens die hof sou segregasie 'n minderwaardigheidsgevoel by swartes wek, wat hulle menswees permanente skade sou aandoen. Turner (Holmes, 1987:112) meld verder dat hierdie hofuitspraak, sowel as latere burgerregtelike wetgewing, gelei het tot *de jure* desegregasie en ook tot sekere maatreëls, soos busvervoer ("busing"), om *de facto* segregasie te verminder. Die burgerregtelike wetgewing van 1964 het federale fondse vir opvoedkundige programme beskikbaar gestel, wat tot die verkryging van burgerregte vir alle burgers, veral swartes, op 'n gelyke basis bygedra het. Die wet het verder die skenking van enige federale fondse aan instellings wat rasgesegregeerd is of diskrimineer, verbied.

Volgens Turner (Holmes, 1987:113) het die ontnugtering met die gevolge van die segregasiebeleid baie lede van die swart gemeenskap ander alternatiewe laat soek. Hulle wou dus hulle eie onderwysstye in skole in swart omgewings vestig, en hierdie skole moes onder swart beheer staan. Die Hooggeregshof het egter beslis dat skoordistrikte nie so gewysig kon word dat skoolrade slegs plaaslike etniese groeperings mag verteenwoordig nie.

Banks (1986:40) noem verskeie wette wat belangrike implikasies gehad het vir etniese minderheidsgroepe. Daar was die "Title 1 Amendment to the Elementary and Secondary Education Act (ESEA)" van 1965, wat hulp aan onderwysinstansies voorsien het vir die onderwys van kinders uit families met 'n lae inkomste. Verder was daar die sogenoemde "Bilingual Education Act 1068" wat spesiale fondse voorsien het om leerlinge te help wat nie Engels magtig was nie, en in 1972 het die

"Ethnic Heritage Studies Act" gevolg, wat fondse verskaf het vir die ontwikkeling en verspreiding van materiaal wat verband hou met die geskiedenis en kultuur van etniese groepe en ook vir die opleiding van onderwysers vir die toevoeging van etniese inhoud tot die kurrikulum.

Marwick (1991:3) beweer dat die meeste Amerikaanse skole twintig jaar na die Brown-uitspraak meer rasgesegregeerd was as in 1964. Maatreëls soos busvervoer ("busing"), paring ("paring"), groepering ("grouping") en selfs die Rasse Wanbalans Wet kon, volgens hom, nie daarin slaag om 'n rassebalans in skole te skep nie. Basiese demografiese tendense soos residensiële patrone het steeds die rasssamestelling van gemeenskappe en skole bepaal. Marwick (1991:3) word in sy siening ondersteun deur Nelson, Palonsky en Carlson (1990:93) wanneer hulle noem dat, hoewel die hofbeslissing belangrike verskille tot gevolg gehad het deurdat alle skole in Amerika gedesegegreer is en swartes baie meer geleenthede gekry het vir beter onderwys, werk en behuising, die VSA steeds 'n rasgesegregeerde gemeenskap is. Hoewel die skole volgens wet gedesegegreer is, woon die meeste swartes in die middestad, terwyl die wittes en ryk swartes na die voorstede toe uitwyk.

### 2.3.3 Voor- en nadele

#### (1) Voordele

Claassen (1989:429) verklaar dat, volgens 'n groep skrywers waaronder Banks, Bennett en Klassen en Gollnick, multikulturele ideologie die volgende behels:

- \* Minderhede en meerderhede het regte in 'n oop gemeenskap.
- \* Kultuurverskille word erken en waardeer.
- \* Groepe word aangemoedig om hulle eie kultuur te handhaaf.
- \* 'n Gesamentlike kultuur (makrokultuur) kan bestaan in 'n plurale land.
- \* Die kurrikulum moet die eie kultuur positief erken en die leerling help om in die makrokultuur te funksioneer.

Volgens Marwick (1991:10) word die volgende doelwitte nagestreef in multikulturele onderwys:

- \* die bereiking van gelyke onderwysgeleentheid;
- \* die ontwikkeling van nuwe gesindhede en verdraagsaamheid tussen die verskillende kulturele groepe;
- \* die propagering van kulturele interaksie wat sal toelaat dat wedersydse kulturele verryking plaasvind; en
- \* die erkenning van die werklikheid van etniese, kulturele en religieuse diversiteit terwyl na nasionale eenheid gestreef word.

Volgens Banks (1988:35) poog multikulturele onderwys om elke etniese groep bekend te stel aan die unieke kultuur van ander etniese groepe. Die doel hiermee is om die leerlinge te laat beseft dat ander etniese kulture net so betekenisvol en geldig is as hulle eie. Hoe meer die leerlinge die ander kultuur leer ken en verstaan, hoe beter is die kans dat respek vir die ander kultuur sal groei. 'n Belangrike doelwit van multi-etniese of multikulturele onderwys is om leerlinge met kulturele en etnies alternatiewe te voorsien. Banks (1988:35) glo dat skole verskeie etniese en kulturele opsies moet voorsien, sodat alle leerlinge blootgestel kan word aan die kulturele rykdom van verskillende etniese groepe. Dit kan die menswees van elke leerling verryk. Hy glo dus dat skole in Amerika nie Anglogesentreerd moet wees nie.

Multikulturele onderwys het ook as 'n ander belangrike doelwit, die vermindering van die pyn en diskriminasie wat leerlinge van spesifieke etniese groepe in die skool en buite ervaar, as gevolg van hulle unieke ras, fisiese of kulturele kenmerke Banks (Corner, 1984:70). Hy glo dat baie leerlinge hulle eie kultuur en ras moet verloën indien hulle enigsins sukses in beide die skool en die gemeenskap wil behaal.

Nelson, Palonsky en Carlson (1990:97) glo dat skole suksesvol geïntegreer kan word. Hulle voel dat tradisionele akademiese prestasie nie noodwendig opgeoffer behoort te word om kinders toe te laat om die voordele van 'n veelrassige, multikulturele omgewing te benut nie. Hulle beweer verder dat wit kinders feitlik nooit verlaging in prestasie toon as gevolg van desegregasie van hulle skool nie. Leerlinge van minderheidsgroepe trek meer dikwels akademies voordeel uit desegregasie as wat hulle negatiewe gevolge ondervind.

Volgens Schofield en Sagar (Rossell, Willis & Hawley, 1983:79) het klaskamerintegrasie tot gevolg dat swart en wit in groepe saam kan werk om sodoende 'n onderwysdoelwit te bereik. Dit het gewoonlik 'n positiewe effek op die rasseverhoudinge van beide groepe. Volgens hulle was die rasse vooroordeel die minste waar daar min verskil in akademiese vermoëns was. Hoe nader aan mekaar die sosio-ekonomiese status en akademiese prestasie van wittes en minderheidsgroepleerlinge in die klaskamer was, hoe meer minderheidsvriende het die wittes gehad.

Bennett (1990:13) glo dat multikulturele onderwys noodsaaklik is. Sy verklaar dat gelykheid in onderwys nodig is indien akademiese voortreflikheid gehandhaaf wil word. Gelykheid in onderwys word beskou as gelyke geleentheid aan alle studente om hulle volle potensiaal te bereik. Sy glo dat dit slegs bereik kan word in 'n multikulturele onderwysstelsel. Verder stel sy dit dat alle Amerikaners in 'n veelrassige gemeenskap leef en multikulturele onderwys, volgens haar, die onderwysbeleid is wat leerlinge ten beste voorberei vir hierdie lewe. Die wêreld as 'n geheel word ook meer en meer interafhanklik van mekaar en weer eens is die multikulturele onderwysopset die mees geskikte vir die VSA.

## (2) Nadele

'n Multikulturele klaskamer kan 'n ryk onderwys hulpbron wees, maar dit kan ook 'n kruitvat van diskriminasie en vooroordeel word (Marwick, 1991:14).

Schofield en Sagar (Rossell, Willis & Harvey, 1983:58-97) het 'n literatuurstudie gedoen om 'n breër perspektief te kry van die impak van verskeie

desegregasiemaatreëls op die ontwikkeling van positiewe sosiale verhoudings tussen swart en wit in die VSA. Volgens hulle word daar nie genoeg aandag gegee aan die sosiale sy van desegregasie nie. Die sosiale ondervindings van leerlinge in veelrassige skole verdien dus baie meer aandag.

Volgens Schofield en Sagar (Rossell, Willis & Harvey, 1983:73) word leerlinge in Amerika volgens hulle vermoëns in verskillende klasse geplaas. Volgens hulle sal hierdie beleid daartoe lei dat klasse van mekaar sal verskil sover die rasgetalle betref. Indien die klasse met die mindere vermoëns oorwegend swart is en die ander klas is oorwegend wit, sal dit lei tot versterking van die tradisionele denke van rasstereotipes. So 'n sisteem kan net lei tot probleme.

Henry (1990:45) meld dat tradisionalistes al hoe meer onderskei tussen 'n multirassige en multikulturele gemeenskap. Hulle is heeltemal tevrede met 'n multirassige gemeenskap, maar voel baie sterk teen 'n multikulturele beleid. Hulle argumenteer dat enige gemeenskap 'n algemeen aanvaarde stel waardes moet besit en dat nuwelinge gedruk moet word om in te val by hierdie stel waardes. Die rede hoekom hulle so redeneer kan moontlik teruggevoer word na die feit dat berekeninge toon dat die wit Amerikaners in die jaar 2056 'n minderheidsgroep sal wees, indien die huidige bevolkingsaanwas- en immigrasietendense soos tans sou volhou.

Schofield en Sagar (Rossell, Willis & Harvey, 1983:83) wys op 'n algemene probleem in multikulturele skole, naamlik die klem wat op 'n spesifieke kultuur gelê word. Hoewel dit in baie gevalle onbewustelik plaasvind, word die meerderheidskultuur bevoordeel. Dit gebeur veral in skole waar die assimilasiemodel nagestreef word.

Meighan (1986:142) verklaar dat ongeveer twee derdes van die tyd wat aan 'n les bestee word, uit praat bestaan. Die oorblywende tyd word meestal verder benut deur gebruik te maak van aktiwiteite wat met taal verband hou, naamlik skryf en lees. Die mees belangrike taal waarin 'n kind geleer kan word, is sy moedertaal. Ongelukkig is dit so dat die taal wat noodwendig in 'n multikulturele klaskamer gebruik word, vir sommige van die leerlinge in die klas, 'n tweede taal sal wees. Dit lei onmiddellik daartoe dat van die leerlinge in die klas met 'n agterstand wegspring. Syer (Tierney, 1982:89) noem dat die voorsiening van spesiale taalklasse vir immigrantekinders ook gesien kan word as die uitsondering van 'n spesifieke groep van die bevolking as "anders". Dit kan beskou word as onbewustelike rassisme.

Nelson, Palonsky en Carlson (1990:104) beweer dat mense wat integrasie voorstaan reageer asof hulle aannames aangaande die voordele van integrasie alreeds feite is wat bewys is en deur almal aanvaar word. Die skrywers glo hierdie mense is te optimisties. Een van die mees vanselfsprekende aannames van die integrasioniste is dat verskillende etniese groepe sal leer om mekaar te respekteer indien hulle gedwing sou word om in noue kontak saam te werk en leef. Die teenoorgestelde is egter ook moontlik. Die groepe mag leer om mekaar te wantrou en dit mag tot vyandskap in stede van vriendskap lei. Dit is waar dat gedwonge integrasie in sommige gevalle redelik goed uitgewerk het. Die teendeel is egter ongelukkig ook waar en fisiese geweld is dan die resultaat.

Volgens Nelson, Palonsky en Carlson (1990:105) is daar nog 'n belangrike faktor wat teen die integrasiebeleid genoem kan word. Daar word somer aanvaar dat swartes vreeslik graag saam met wittes wil skoolgaan. Hierdie redenasie maak



eintlik van integrasioniste, rassiste. Die waarheid is egter dat 'n meningsopname getoon het dat swartes slegs in hulle eie goeie skole belang stel en nie noodwendig in vermenging nie. Dieselfde geld vir wittes.

Zukowski-Faust (1989:14) verklaar dat die volgende interaksie- en persepsie-terreine waarskynlik wankommunikasie, disharmonie en konflik in 'n multikulturele klaskamer kan veroorsaak:

- \* Tyd en doelmatige pas. Verskillende kultuurgroepe het verskillende persepsies van die tydkonsep.
- \* Gedragstandaarde verskil. Wat deur een groep as 'n klap in die gesig beskou word, mag vir 'n ander groep van min belang wees.
- \* Kommunikasie.
- \* Gesindhede jeens werk en die uitvoering daarvan.
- \* Verhoudings (indiwidueel *versus* groep).
- \* Gebruik van ruimte. Elke mens het 'n ruimte om homself wat hy as sy eie beskou. Skending van daardie gebied lei tot 'n aggressiewe gevoel. Die hoeveelheid ruimte wat verskillende groepe vir hulleself toe-eien, verskil.

- \* Gesag, beheer en mag. Zukowski-Faust (1989:14) stel dit soos volg:  
"In a culture that separates work from power and expects no physical or dirty work from a leader, the fact that a teacher works with students is seen as a sign of weakness. (This) teacher is not a leader and not worthy of respect." In ander kulture weer, is dit die korrekte wyse van optrede en respekteer daardie kinders juis die onderwyser weens hierdie rede.

Bennett (1990:178) noem dat dit nodig is om sekere faktore in gedagte te hou, wanneer daar na prestasievlakke en die aanleg van minderheidsgroepleerlinge in 'n multikulturele skool gekyk word. Hierdie faktore sluit weer onder andere die moedertaal-kwessie, onaanvaarbaarheid by klasmaats, metodes wat gebruik word om prestasievlakke en aanleg te meet en gebrekkige verstandhouding met onderwyser weens kultuurverskille, in.

#### 2.4 . SAMEVATTING

Daar is met hierdie hoofstuk gepoog om 'n oorsig van multikulturele onderwys in Engeland en die VSA te gee. 'n Geskiedkundige oorsig van die herkoms van beide hierdie lande se rasseverskeidenheid, asook die wette en beleid wat met multikulturele onderwys te doen het, is aangebied. Die na-oorlogse beleide van assimilasië, integrasie en kulturele pluralisme is ook genoem. Die voor- sowel as nadele van die multikulturele onderwysbeleid is bespreek. Dit wil voorkom asof multikulturele onderwys teoreties die beste antwoord gee ten opsigte van onderwys in 'n veelrassige land. In die praktyk is daar egter vele hindernisse wat die ideale toestand pootjie. Craft (Banks & Lynch, 1986:93) stel dit so:

"Multicultural education in the UK has proved as difficult a field of theoretical exploration as it has in terms of practical policies. Advances have been made; and a great deal remains to be done; but progress probably now depends as much upon the style of future enquiry and debate as upon anything else. ..., the outlook is hopeful." Dieselfde kan gesê word van multikulturele onderwys in die VSA.

Schofield en Sagar (Rossell, Willis & Harvey, 1983:58) verklaar soos volg: "The ability to work effectively with outgroup members would seem to be an increasingly important skill in a pluralistic society that is striving to overcome a long history of discrimination in education and employment."

In die volgende hoofstuk gaan daar aandag geskenk word aan 'n historiese oorsig van onderwysvoorsiening in die RSA. Dit het uiteindelik uitgeloop op die huidige onderwysstelsel.

# HOOFSTUK 3

## BLANKE ONDERWYSVOORSIENING IN DIE R.S.A.

Bladsy

3.1	<b>INLEIDING</b> .....	46
3.2	<b>HISTORIESE PERSPEKTIEF</b> .....	47
3.2.1	<b>Onderwysvoorsiening in Suid-Afrika</b> .....	47
(1)	Onderwysvoorsiening in die Kaap .....	47
(2)	Onderwysvoorsiening in Natal .....	54
(3)	Onderwysvoorsiening in die Oranje-Vrystaat .....	56
(4)	Onderwysvoorsiening in die Transvaal .....	57
3.2.2	<b>Christelik-nasionale onderwyskole</b> .....	59
3.2.3	<b>Smuts-wet nr. 25 van 1907</b> .....	61
3.2.4	<b>Die Wet op Nasionale Onderwysbeleid 1967</b> .....	63
3.3	<b>BYKOMSTIGE MODELLE</b> .....	64
3.3.1	<b>Inleiding</b> .....	64
3.3.2	<b>Model A</b> .....	68
3.3.3	<b>Model B</b> .....	69
3.3.4	<b>Model C</b> .....	69
3.3.5	<b>Model D</b> .....	71
3.4	<b>SAMEVATTING</b> .....	72

## HOOFSTUK 3

### BLANKE ONDERWYSVOORSIENING IN DIE R.S.A.

#### 3.1 INLEIDING

Pistorius (1982:226) en Barnard (1979:3) meld dat die Tagtigjarige Oorlog tussen die Nederlandse provinsies en Spanje pas agter die rug was toe Jan van Riebeeck in 1652 in Tafelbaai geland het. Volgens Pistorius (1982:226) is dit dus te begrype dat toewyding aan die ideale van die Hervorming, die kern van die onderwysstelsel in Nederland sou vorm. Dit sou ook die kern vorm van die eiesoortige blanke beskawing wat hier te lande verrys het, en waarvan die Afrikanervolk die draer geword het. Barnard (1979:3) noem dat hierdie ideale van die Hervorming sowel politieke vryheid as Calvinistiese godsdienstvryheid sou insluit. Hy verklaar verder dat hulle lewensbeskouing gekenmerk is deur 'n toegewydheid aan die Reformatories-nasionale beginsel.

Volgens Barnard (1979:3) is die Kaapse koloniste se getalle in 1866 aangevul deur die Franse Hugenote wat om godsdienstige redes uit Frankryk gevlug het. Die Hugenote het die Calvinistiese godsdienssin van die Hollandse koloniste verder versterk.

Behr (1988:12) verklaar dat dit nodig is om 'n goeie kennis van die konsep van veelvolkige ontwikkeling te hê voordat dit moontlik is om die geskiedenis van die voorsiening van onderwys aan alle inwoners van Suid-Afrika te begryp. Hy gaan

dan voort om te verduidelik dat dit tot 1847 die amptelike beleid en begeerte van alle regerings aan die Kaap was om die uitbreiding van die blanke nedersetting te beperk en die rasse apart te hou.

Die beginsels van Christelike onderwys met 'n sterk nasionalistiese inslag, het dus al sedert die permanente vestiging van die eerste blankes aan die Kaap sy beslag gevind.

## 3.2 **HISTORIESE PERSPEKTIEF**

### 3.2.1 Onderwysvoorsiening in Suid-Afrika

Blanke onderwysvoorsiening in Suid-Afrika het sy beslag in die Kaap in April 1652, net na die aankoms van Jan van Riebeeck, gekry. Malherbe (1975:1) meld dat daar uiteindelik vier onderwysstelsels uit hierdie beskeie begin gegroei het. Die onderwysstelsels van die Oranje-Vrystaat, Natal en Transvaal het ontstaan as gevolg van die algemene uittog deur die blanke bevolking uit die Kaapprovinsie na die Noorde.

#### (1) Onderwysvoorsiening in die Kaap

Onderwysvoorsiening in die Kaap kan volgens Behr (1984:6) verdeel word in die tyd voor 1803, die tydperk van 1803 tot 1806 en die tydperk daarna. Behr (1984:5) meld dat die Hollandse setlaars 'n tradisie van godsdienstige opvoeding met hulle

saambring het. Coetzee (1975:3) verklaar dat alhoewel daar reeds vroeg ná die aankoms van Van Riebeeck, 'n aanvang gemaak is met godsdiensonderrig, die leerlinge geen "letterkundige onderrig" ontvang het nie. Hierdie godsdiensonderrig het onder leiding van Willem Barents Wijlant, die sieketrooster plaasgevind.

Volgens Pistorius (1982:227) was een van die redes vir die langsame begin van onderwys aan die blankes die feit dat die nedersetting aanvanklik slegs as 'n handelstasie beskou is. Die amptenare het die Kaap dus slegs as 'n tydelike verblyfplek beskou. Die eerste skool, wat in 1658 opgerig is, was dus slegs bedoel om slawe touwys te maak in Hollands en die basiese beginsels van die Christelike geloof (Van der Walt, 1991:155; Behr & MacMillan, 1971:357).

Barnard (1979:4) en Coetzee (1975:3) meld dat die eerste skool vir blanke kinders in 1663 gestig is. Hoewel hierdie skool bedoel was vir slegs blanke kinders, het dit begin met 'n groep leerlinge van gemengde afkoms, naamlik twaalf blankes, vier slawe en een Hottentot. Hierdie beskeie begin van die Suid-Afrikaanse skoolwese onder leiding van die sieketrooster, Ernestus Back, hoewel gemeng, was eintlik monokultureel. Barnard (1979:5) wys daarop dat die doel van die onderwys was om die grondslag te lê van 'n Christelike lewenswyse en om die leerlinge te leer lees, sodat hulle selfstandig die Bybel kon lees ten einde hulle vir die aflegging van die geloofsbelydenis voor te berei. Die kurrikulum het uit Godsdiensonderrig, lees, skryf en reken bestaan (cf. Pistorius, 1982:227; Christie, 1986:33; Behr, 1988:7). Die onderrig van leerlinge met die oog op 'n multikulturele samelewing, het dus geensins plaasgevind nie.

Coetzee (1975:5) en Barnard (1979:5) noem dat daar in 1676 'n beweging op tou gesit is om 'n skeiding in die skool, op grond van kleurverskille, te bewerkstellig. Kommissaris van Rheede het die Kaap in 1685 besoek en het in sy reglement bepaal dat blanke kinders nie die slaweskool moes besoek nie, en dat anderskleuriges nie in die blanke skool ge-akkommodeer kon word nie. Volgens Coetzee (1975:6) is hierdie bepalings weens praktiese redes nie konsekwent nagekom nie.

Pistorius (1982:227) verklaar dat daar gedurende die sewentiende eeu slegs geringe vooruitgang op onderwysgebied plaasgevind het. Hy noem dat daar teen die einde van die eeu maar vyf openbare skole in die Kaapprovinsie was, twee aan die Kaap (een vir slawe), twee in Drakenstein en een in Stellenbosch. Die grootste bydrae aan die onderwysfront het van die kerk se kant gekom.

Hoewel lang afstande die bywoning van gevestigde skole onprakties gemaak het in die afgeleë en ylbewoonde binnelandse dele, het die boere wel die belangrikheid van onderwys aan hulle kinders besef. Hulle het dus gretiglik gebruik gemaak van die dienste van private huisonderwysers of boereskoolmeesters (Barnard, 1979:6). Hierdie huisonderwysers was amptenare in diens van die regering (vanaf 1692) en was soldate of matrose. Coetzee (1975:10) meld dat hierdie soldate en matrose in baie gevalle goed opgevoede mense was wat hulle slegs as soldate of matrose in die Kompanjiesboeke laat inskryf het sodat hulle 'n gratis passaat na die Kaap kon kry.

Tot op hierdie stadium in die onderwysgeskiedenis was daar baie min, indien enige, werklike beheer van die staat se kant af en ook geen algemeen geldende onderwyswet nie. Die eerste werklike poging tot onderwyswetgewing het plaasgevind toe



goewerneur Maurits Pasques de Chavonnes in 1714 aan die Kaap diens aanvaar het. De Chavonnes se "Ordonnantie van de School ordenning" het voorsiening gemaak vir behoorlike onderwysbeheer, 'n geskikte kurrikulum, bepaal dat alle onderwysers voortaan gelisensieer moes wees en het verder sake aangaande registers, boeke en maandelikse skoolgeld hanteer. De Chavonnes het daarna gestreef dat alle skole onder staatsbeheer geplaas moes word, maar daar was steeds ander privaatskole soos byvoorbeeld die Diakonie-skole wat deur die kerk onderhou is. Hierdie wet is egter ook nie ten volle gehoorsaam nie en toesig oor die onderwys het steeds in die meeste gevalle by die kerkrade berus (Malherbe, 1975:35; Coetzee, 1975:10; Pistorius, 1982:231).

Ander persone het ook belangrike rolle gespeel om die onderwysvoorsiening aan die bevolking van die binneland te bevorder. Hier kan die name van baron Gustaaf van Imhoff in 1743 en dr. Jean Frederik Spenlin in 1788 genoem word.

Gedurende die eerste besetting van die Kaap deur Brittanje, vanaf 1795 tot 1803, het onderwys geen noemenswaardige veranderinge ondergaan nie (Coetzee, 1975:31). Die Kaap is daarna weer deur Holland in besit geneem. Pistorius (1982:237) noem hierdie tydperk "'n tydperk van vooruitstrewende beplanning" en "een van die weinige hoogtepunte in ons onderwysgeskiedenis".

Die persoon wat verantwoordelik was vir hierdie hoogtepunt was kommissaris J.A. de Mist. Hy het 'n dapper poging aangewend om die onderwys te hervorm (Behr, 1984:6). De Mist was 'n uitstekende beplanner wat reeds voordat hy in die Kaap gekom het, 'n memorandum uitgewerk het oor hoe die Kaap bestuur moes word.

Hierdie memorandum het ook onderwerpe soos godsdiens, opvoeding en beskawing onder die loep geneem. Dié memorandum is later, in 1804, opgevolg met 'n ordonnansie, bekend as die Skoolorder. Barnard (1979:18-19) verklaar dat De Mist die nuwe Wes-Europese rewolusionêre idees die Kaap ingedra en die tradisionele onderwysstelsel in al sy fasette, radikaal verander het. Sy Skoolorder getuig ook van liberaal-humanisme, rasionalisme en nasionalisme.

Die onderwysdoelstellings is verander. Die klem het verskuif van die godsdienstige na die nasionale. Kinders moes deur die onderwys besiel word met 'n hartstogtelike vaderlandsliefde. Die koloniste was nie gekant teen die nasionale beginsel in die onderwys nie, maar wel teen die gepaardgaande liberalisme. Die koloniste het eerder Christelik-nasionale onderwysdoelstellings ondersteun. Verder is die inhoud van die onderwys ook saam met die doelstellings verander. Sekulêre vakke is deur De Mist ten koste van die godsdienstige beklemtoon. Moedertaalonderrig was verpligtend en leerstellige godsdiensonderrig is vervang met godsdiensonderrig. Die verantwoordelikheid vir die onderwys is ook van die ouers en die kerk weggeneem en in die hande van die staat geplaas. Die openbare skole moes ook volksskole word en verder moes die staat grotendeels toesien vir die befondsing van die onderwys.

Hoewel die tyd te kort was om al die voorstelle van De Mist in werking te stel, was sekere belangrike sake al algemene praktyk toe die Kaap die tweede keer deur Brittanje oorgeneem is. Malherbe (1975:54) beskou egter hierdie tydperk as geweldig belangrik vir onderwysvoorsiening aan die blankes in Suid-Afrika. Hy skryf dat die inwoners "received from the hands of Commissioner J.A. de Mist one of the most enlightened pieces of legislation that had ever been made in South Africa or in any country at the time."

Die periode na 1806 en tot 1939 staan volgens Malherbe (1975:56) bekend as die vroeë Engelse regime. Die Koloniale kantoor was die beherende liggaam en het vinnig inligting aangaande die onderwysopset in die Kaap bekom. Graaf Caledon het in 1809 die eerste rapport van 'n skoolkommissie ontvang en het besef dat die onderwys in die Kolonie steeds veel te wense oorgelaat het ten spyte van die pogings van die vorige regering. Sir John Cradock was egter die eerste Engelse goewerneur wat ernstige aandag aan die onderwysvoorsiening geskenk het. Onder sy leiding het daar wel positiewe veranderings plaasgevind. So het hy onder andere op die "kerkplekke" kerke laat stig en die koster of voorleser moes as onderwyser optree. Die Britse owerheid het die skool nouer aan die kerk geknoop om sodoende aan die onderwys hoër status te verleen.

Die voorsiening van kwaliteit onderwys aan die bevolking het egter 'n knou gekry weens die beleid van verengelsing wat deur Cradock begin en met groot ywer deur lord Charles Somerset voortgesit is. Om dié beleid te laat slaag, is die aanval op twee fronte toegespits, naamlik skool en kerk. So is Engelssprekende onderwysers ingevoer wat in sogenaamde "free" skole gewerk het. In die meeste gevalle is in hierdie skole slegs Engels gepraat en dit het tot gevolg gehad dat leerlinggetalle in hierdie skole dramaties gedaal het en daar teruggekeer is na private of plaasskole. Die Engelse regering het uiteindelik besef dat onderwys in Hollands ook noodsaaklik was. Hulle het in 1834 aanbeveel dat, indien die ouers so versoek, hulle kinders wel in die Hollandse taal onderrig kon word. Die skade was egter reeds gedoen en terwyl die Engelse openbare skole tussen 1830 en 1839 'n stilstand getoon het, het private skole van nege-en-dertig tot vier-en-negentig vermeerder (Coetzee, 1975:48-51). Hierdie beleid van verengelsing was ook een van die redes vir die Groot Trek.

Volgens Malherbe (1975:69) het die algehele minagting van die taal van die meerderheid van die mense en ongeregverdigde, ontakvolle en onsimpatieke optredes van die regering, gelei tot antagonisme teenoor nie net die Engelse regering nie, maar ook teenoor die Engelse taal.

Barnard (1979:27) meld dat 'n uitvloeisel van 'n regerings-memorandum van Mei 1839 gelei het tot die totstandkoming van 'n Departement van Onderwys met 'n Superintendent-Generaal van Onderwys as hoof. James Rose-Innes het die eerste Superintendent Generaal van Onderwys geword. Gedurende sy bewind is skole in twee klasse verdeel, die sogenaamde "principal schools" in groter dorpe en stede, en "secondary schools" op die platteland. Die "principal schools" het vir sowel die primêre as sekondêre leerkursus voorsiening gemaak, en die "secondary schools" slegs vir die primêre leerkursus. Later is ook voorsiening gemaak vir staatsondersteunde skole waar die regering 'n geldelike bydrae gemaak het, mits die Engelse taal voorkeur sou geniet. Later, deur die onderwyswet van 1865, is die "established schools" geleidelik afgeskaf en staatsondersteuning uitgebrei op 'n pond-vir-pond beginsel.

Coetzee (1975:69) meld dat Langham Dale vir Rose-Innes opgevolg het in 1859. Dale het daarvoor gesorg dat staatshulp in die volgende tydperk uitgebrei is. So is in 1873 steun toegesê aan kosskole wat in daardie jaar tot stand gekom het en verder is ook 'n stelsel van "goeie dienstoelae" ingevoer om doeltreffendheid in die onderwysberoep aan te moedig. Hierdie stelsel van subsidies was tot voordeel van die onderwys. Hollands is egter steeds misken as taal in die skole en gevolglik is heelwat nuwe private sowel as openbare skole gestig.

Opleiding van onderwysers het ook in hierdie tydperk goeie vordering gemaak. Die Normaalkollege is in Januarie 1878 in die Kaap met elf studente geopen.

Thomas Muir het Dale in 1892 opgevolg. Volgens Coetzee (1975:79), Walker (1957:273) en Behr en MacMillan (1971:380) het hy gou agtergekom dat die onderwysstelsel verouderd en swak georganiseer was. Hy het hom beywer vir hervorming van die departementele organisasie, die instelling van skoolrade en het verder geglo dat onderwys verpligtend gemaak moes word. Muir het daarin geslaag om al drie hierdie doelwitte te bereik. Sodoende het hy die grondslag van die hoërskoolstelsel gelê en die opleiding van onderwysers aansienlik verbeter. In 1910, met die vorming van die Unie van Suid-Afrika, is die eerste Minister van Onderwys aangestel, maar die pos van Superintendent van Onderwys het behoue gebly as 'n provinsiale amptenaar wat aan die Administrateur moes rapporteer.

## (2) Onderwysvoorsiening in Natal

Onderwysvoorsiening in Natal kan teruggevoer word na 1835 toe daar volgens Artikel xv van die dorpsregulasies van Port Natal voorsiening gemaak is vir grond vir die oprigting van 'n "vry skool". Met die koms van die Trekkers in 1837 is eers met onderwys soos dit op trek plaasgevind het, aangegaan. Die onderwys het hoofsaaklik bestaan uit godsdiens, lees, skryf en eenvoudige rekene. Die moeders was hoofsaaklik verantwoordelik vir die onderrig behalwe in die enkele gevalle waar onderwysers beskikbaar was (Coetzee, 1975:222).

Die Natalse Republiek is in 1839 gestig, maar die regering het geen regstreekse beheer oor die onderwys uitgeoefen nie. Malherbe (1975:183) meld dat die Trekkers

bewonder moet word vir hulle ernstige pogings om te verhoed dat hulle kinders ongeletterd die lewe ingestuur word. Behr (1984:9) meld dat Natal in 1845 geannekseer is en die beheer van onderwys toe onder die jurisdiksie van die Luitenant-Goewerneur geplaas is. Dit was egter eers in 1859 toe die eerste Superintendent van Onderwys, R.J. Mann, aangestel is. Volgens Coetzee (1975:227) het die Engelse, toe hulle Natal geannekseer het, te doene gekry met die Afrikaner wat beskryf is as godsdienstig, onkundig, maar intelligent en prakties. Die Engelse het die volgende vyftig jaar sy onderwysstelsel op die Boer probeer toepas, maar moes noodgedwonge sekere aanpassings doen. Gedurende Mann se dienstermyn het drie soorte skole ontstaan: staat, staatsondersteunde en privaatskole.

Mann word in 1870 opgevolg deur Brooks wat op sy beurt weer opgevolg word deur Robert Russell in 1875. Die eerste werklik geslaagde poging tot die sistematisering van die onderwys in Natal is bereik met die passering van Onderwyswette die van 1877. Malherbe (1975:194) gee die eer hiervoor aan sir Henry Bulwer, die Goewerneur. Volgens hierdie onderwyswette neem die staat groter verantwoordelikheid vir onderwysvoorsiening. Hoewel die regering teen die gebruik van Hollands in die skole gediskrimineer het, het die aantal staatskole sowel as die leerlinge wat hierdie skole besoek het, 'n groot toename getoon.

Behr (1984:10) verklaar dat die uitbreek van die Anglo-Boere-oorlog baie ontwrigting tot gevolg gehad het. Skole in Pietermaritzburg en Durban was tot barstens toe vol as gevolg van al die vlugtlinge uit die Transvaal, Oranje-Vrystaat en Noord-Natal. Na die oorlog is C.N.O.-skole in Noord-Natal ook onder staatsbeheer geplaas. Teen 1907 was daar darem al 'n paar skole waar Hollands gedoseer is.

(3) Onderwysvoorsiening in die Oranje-Vrystaat

Die Oranje-Vrystaat het in die jare 1836 tot 1854 vir onderwysvoorsiening sterk gesteun op private onderrig deur veral die moeders, en in bevoorregte gevalle, skoolmeesters (Coetzee, 1975:135; Malherbe, 1975:352; Behr, 1984:17). Soos in die ander gebiede was hierdie eerste onderwys daarop gerig om die kinders godsdienstig op te voed en hulle te leer lees en skryf. Behr (1984:17) noem dat die 1840s beskou kan word as 'n tydperk van kulturele agteruitgang in die Vrystaat en dat dit aangegee is as een van die redes waarom sir Harry Smith die gebied in 1848 geannekseer het. Gedurende die tydperk van anneksasie is in Bloemfontein, Winburg en Smithfield skole gestig. Coetzee (1975:136) stel dit dat op 29 September 1852 die eerste regulasies vir die bestuur van regeringskole uitgevaardig is. Voordat veel meer gedoen kon word, is die Oranje-Vrystaat op 23 Februarie 1854 tydens die Bloemfontein-konvensie soewereïn onafhanklik verklaar.

Die instelling van skoolkommissies deur die Volksraad in 1855 het ouerbetrokkenheid met die aanstelling van onderwysers aangemoedig. In 1859 is Greykollege in Bloemfontein met behulp van 'n skenking van sir George Grey gestig. Die skool het sekondêre onderwys aangebied en die eerste hoof was ds. Andrew Murray (Coetzee, 1975:140).

Hoewel Behr (1984:17) verklaar dat dit eers in 1872 was wat die Oranje-Vrystaat begin het om hulle huis in orde te kry sover dit onderwys betref, noem Coetzee (1975:144) dat, met die verkiesing van J.H. Brand tot Staatspresident, die Vrystaat nou iemand gehad het wat onvermoeid vir die onderwys gepleit het. In 1872 is 'n ordonnansie aanvaar wat bepaal het dat die Volksraad elke jaar geld vir nuwe skole

en openbare onderwys beskikbaar sou stel. 'n Inspekteur van Onderwys is aangestel en hy moes verslag doen aan die Volksraad. Die eerste Inspekteur van Onderwys was J. Brebner.

Brebner het baie vir onderwys in die Oranje-Vrystaat gedoen, maar dit kon slegs geskied met die goedgunstige ondersteuning van die Volksraad. Onder andere is verpligte onderwys in 1895 ingestel. Ongelukkig is die gebruik van die Hollandse taal as medium van onderrig steeds verwaarloos (Behr, 1984:18-19). Coetzee (1975:152) meld dat die ouers baie ongelukkig hieroor was, en na vele pleidooie en eise het die Volksraad, kort voor die Tweede Vryheidsoorlog, beveel dat die wetsbepalings betreffende die voertaal streng nagekom moet word.

Na die oorlog is dieselfde onderwysstelsel in die Vrystaat as in die Transvaal gehandhaaf en onder leiding van H. Gunn, eerste Direkteur van Onderwys, is die C.N.O.-skole ooreed om hulle onder beheer van die staat te plaas.

#### (4) Onderwysvoorsiening in die Transvaal

Coetzee (1975:281) meld dat verskeie faktore meegewerk het om die grensbewoners van die Kaapkolonie die wilde Noorde in te dryf. Die verengelsingsbeleid van die Britse owerheid in kerke en skole was een van die belangrikste faktore. Reeds sedert 1835 het die Hollands-Afrikaanse boere hulle plase in die Kaapkolonie verlaat en na die binneland begin trek.

Behr (1984:11) noem dat die opvoeding van hulle kinders vir die Voortrekkers van



die grootste belang was nieteenstaande die fisiese swaarkry wat hulle op trek moes verduur. Barnard (1979:31) verklaar dat die onsimpatieke en vyandige houding van die Engelsgesinde Kaaps-Hollandse Kerk jeens die landsverhuisers daartoe gelei het dat geen predikante die Trekkers vergesel het nie. Onderwysers is ook ontmoedig om saam te gaan. Ongeveer twaalf skoolmeesters het die Trek wel meegemaak, maar was hopeloos te min vir die ongeveer 2 000 kinders van skoolgaande ouderdom. Daar is dus ook in 'n groot mate gesteun op die hulp van die moeders om die nodige onderwys te verskaf. Pistorius (1982:250) meld dat die onderwys wat in hierdie tyd aangebied is, eenvoudig en tot die essensie beperk was, maar ook prakties en voldoende vir die tyd. Coetzee (1975: 281) noem hierdie opvoeding "kernagtig, kerngerig, kerngesond en beperk tot die essensiële".

Eers was daar van georganiseerde onderwys geen sprake nie, maar dat dit wel vir die Voortrekkers 'n saak van groot belang was, spreek uit die feit dat daar reeds in die Voortrekker-grondwet (Oktober 1838) bepaal is dat die owerheid 'n wakende oog moet hou oor die godsdienste en die skole, en alles moes aanwend tot die bevordering daarvan (Pistorius, 1982:250; Coetzee, 1975: 282). Onderwys was egter eers hoofsaaklik 'n private en plaaslike aangeleentheid. In 1851 het die eerste drie onderwysers uit Nederland in die Transvaal aangekom. Een van hulle, H. van der Linden, is die taak opgedra om die eerste skoolregulasies te skryf. Volgens Behr (1984:12) kan hierdie regulasies beskou word as die eerste geskrewe poging tot die formulering van 'n onderwysbeleid in die Transvaal. Hierdie regulasies het die verantwoordelikheid vir onderwysvoorsiening in die hande van die kerk geplaas. Die staat het egter 'n wakende oog oor die onderwysvoorsiening gehou. In Mei 1859 het die Volksraad 'n Algemene Kommissie vir Onderwys benoem om algemene toesig

oor die onderwys in die hele Republiek te hou. Die Onderwyswet van 1866 het die Onderwysreglement van 1859 vervang. Hierin is die samestelling en funksies van die Algemene Kommissie, sowel as die plaaslike skoolkommissies breedvoerig beskryf. Die posisie van die goewermentsonderwyser is ook beskryf en 'n eksamenkommissie is ingestel (Barnard, 1979:47).

In 1872 word T.F. Burgers president van die Transvaal. Hy het in 1874 sy onderwyswet (Wet nr. 4 van 1874) aan die Volksraad voorgelê. Die wet het onder andere bepaal dat die regering voorsiening moes maak vir voldoende skole, dat die openbare onderwys ruimte moes laat vir elkeen se godsdienstige siening en dat die onderwys sover moontlik gratis moes wees. Pistorius (1968:257) meld dat die Burgerswet voorsiening gemaak het vir wyksskole vir gewone laer onderwys, distrikskole vir meer gevorderde onderwys en gimnasia vir hoër onderwys. Die volk was nie beïndruk met hierdie wet nie omdat daar volgens hulle nie genoeg aandag aan godsdiensonderrig gegee is nie.

Transvaal is in 1877 deur die Britte geannekseer, maar na die Eerste Vryheidsoorlog van 1881 is verantwoordelike selfbestuur aan Transvaal toegeken. Volgens Behr (1984:13) het die anneksasie tot 'n sterk anti-Britse gevoel onder die Boere gelei. Die nuwe Superintendent van Onderwys wat aangestel was ds. S.J. du Toit. Hy was 'n groot voorstander van die stelsel van Christelik-nasionale onderwys.

### 3.2.2 Christelik-nasionale onderwysskole

'n Beweging bekend as Christelik-nasionale Onderwys het in die Kaapkolonie ontstaan nadat lord Charles Somerset met sy verengelsingsbeleid die

Hollandssprekende boere geantagoniseer het (Behr, 1988:97). Hierdie beweging het verder noordwaarts uitgebrei. Die Christelik-nasionale onderwysstelsel is deur ds. S.J. du Toit gestalte gegee nadat hy diens aanvaar het as Superintendent van Onderwys in die Zuid-Afrikaansche Republiek in 1881. Die hoofbeginsels van C.N.O. was dat onderwys nie 'n saak van die staat was nie, maar wel van die ouers en die kerk. Die regering moes net finansiële steun verleen en toesien dat die fondse reg bestee word. Die onderrig moes ook Christelik en op die welvaart van die nasie (nasionaal) gerig wees (Pistorius, 1982:263; Coetzee, 1975:290). Hierdie beginsels is beliggaam in Wet nr. 1 van 1882 en was onmiddellik 'n groot sukses, veral omdat die bepalinge van die wet tot die Christelike en nasionale aard van die bevolking gespreek het. Pistorius (1982:264) verklaar dat C.N.O. nie alleen die laaste twintig jaar van die Suid-Afrikaanse Republiek tot groot vooruitgang in die onderwys gelei het nie, maar dat dit deel geword het van die Afrikaner se onderwysdenke. In krisistye, wanneer die volk hom bedreig gevoel het, is die C.N.O.-gedagte telkemale weer as wapen aangegryp.

'n Spreekende voorbeeld van bostaande gedagte, word gevind in die optrede van die Afrikaner na die beëindiging van die Tweede Anglo-Boere Oorlog. Hoewel die Afrikaner militêr verslaan was, was hulle geestelik en moreel nie verslaan nie en bereid om 'n verbete stryd aan te knoop teen die Engelse se anneksasie van die Afrikanerskool en Afrikanerjeug (Van der Merwe 1990:70). Volgens Barnard (1979:108), Christie (1986:50) en Malherbe (1975:315) was die Afrikaners nie tevrede met die nuwe onderwysstelsel van die Engelse nie. Hulle het dit gesien as 'n poging van die Engelse om die Afrikaner sy taal en kultuur te ontnem. Volgens hulle is die sosiale posisie van die kerk ook ondergrawe.

Die gevolg hiervan was dat C.N.O.-skole orals hulle verskyning gemaak het. Coetzee (1975:304) meld dat die Algemene Kommissie, wat in beheer van die C.N.O.-beweging was, in 1903 'n reglement vir die C.N.O.-skole opgestel het. Barnard (1979:111) meld dat daar in 1905, tweehonderd-agt-en-twintig C.N.O.-skole, met vierhonderd-en-negentien onderwysers en negeuisend-driehonderd-vyf-en-dertig leerlinge in die Transvaal was. Coetzee (1975:169, 247) noem dat daar byna in elke dorp in die Oranje-Vrystaat en ook in heelparty dorpe in Noord-Natal C.N.O.-skole gestig is. Finansiële probleme en sekere toegewings het uiteindelik tot gevolg gehad dat hierdie skole met staatsskole saamgesmelt het.

Die samesmelting het egter nie die einde van die C.N.O.-ideale beteken nie. Behr (1988:98) vermeld dat 'n instituut om Christelik-nasionale onderwys te bevorder, in 1939 gestig is. In 1948 is 'n pamflet deur die instituut gepubliseer waarin C.N.O.-beleid en beginsels uiteengesit is (Christie, 1986:160). Hierdie beginsels is uiteindelik ook vervat in die Wet op die Nasionale Onderwysbeleid, 1967 (Wet nr. 39 van 1967), wat beskou kan word as die basis van blanke onderwys in die Republiek van Suid-Afrika.

### 3.2.3 Smuts-wet nr. 25 van 1907

Die Liberale Party het in 1905 aan bewind gekom en hoewel Lord Selbourne as nuwe goewerneur dadelik daartoe oorgegaan het om aan die Boere groter vryheid te skenk wat die reëling van die onderwys betref, het dit hulle nog nie tevrede gestel nie. Transvaal kry in Desember 1906 selfbestuur en Generaal Smuts, Minister van Onderwys, dien sy Onderwyswet in. Barnard (1979:111) meld dat 'n versoening tussen die botsende denkrigtings van die konserwatiewe Afrikaner en liberale

Engelsman en ander liberaaldenkendes nie so maklik kon plaasvind nie. generaal Smuts het 'n wet belowe wat alles wat goed was in die ou stelsel sou behou, maar wat ook aan die verwagtinge van almal wat glo in C.N.O., sou voldoen (Malherbe, 1975:337; Behr, 1984:19). Die vertroue wat die C.N.O.-organisasie in generaal Smuts gehad het, kan gesien word in die feit dat eenhonderd-en-vyftien C.N.O.-skole na die Smuts-wet met die staatstelsel saamgesmelt het.

Volgens hierdie wet word die verantwoordelikheid vir onderwys aan die staat oorgedra, maar nogtans word die ouers se demokratiese reg op medeseggenkap erken en geleentheid gebied om binne perke in die praktyk te funksioneer (Pistorius, 1982:279). Onderwys is op godsdienstige grondslag geplaas, maar dogmatiese onderrig is verbied. Smuts wil verder hê dat die Afrikaner en Engelsman mekaar beter moet leer ken en voer dus die tweetaligheidsgedagte in. Engels behou egter die voorkeurposisie.

Volgens Behr (1984:19) is selfbestuur in Junie 1907 aan die Oranjerivier-kolonie toegestaan en word generaal J.B.M. Hertzog Minister van Onderwys. Sy nuwe Onderwyswet word in 1908 aanvaar. Hy poog om Hollands en Engels op gelyke voet te plaas deur onder andere leerlinge te verplig om drie vakke na st. 4 in Hollands en drie in Engels te neem.

Uiteindelik vind uniewording op 31 Mei 1910 plaas met die Transvaal, Oranje-Vrystaat, Natal en die Kaap as die vier provinsies. Barnard (1979: 129) meld dat daar tydens uniewording besluit is dat die vier provinsies sekere pligte en magte sou behou. Een hiervan was onderwysvoorsiening wat, hoewel ondergeskik aan 'n

oorhoofse regeringsbeleid, tog in 'n groot mate onafhanklik funksioneer het. Die beleid van afsonderlike ontwikkeling is ook in die onderwys weerspieël. Van groot belang vir die Afrikaner was die gelykberegting van die twee tale wat daartoe gelei het dat die ouers nou kon besluit in watter taal hul kinders se onderwys kon geskied.

Behr (1984:25) meld dat daar 'n begeerte onder sommige van die Afrikaners ontstaan het vir aparte Afrikaanse en Engelse skole aangesien hulle gevrees het dat een kultuur die ander kon oorneem in parralelmedium skole. Die beginsel van enkelmedium skole het amptelike regeringsbeleid geword toe die Nasionale Party die regering in 1948 oorgeneem het.

#### 3.2.4 Die Wet op Nasionale Onderwysbeleid 1967

Een van die volgende mylpale in die geskiedenis van die Blanke Onderwysvoorsiening was die Wet op Nasionale Onderwysbeleid 1967 wat voorsiening gemaak het vir sterk sentrale leiding en wat grootliks gekoppel is aan die Afrikaner se tradisionele demokratiese ingesteldheid (Barnard, 1979: 139; Christie, 1985: 161; Pistorius, 1982:309). Hierdie wet het tien beleidsbeginsels neergelê en alle onderwysaangeleenthede moes binne hierdie raamwerk geskied. Van die belangrikste beginsels was die volgende:

- \* Onderwys in skole onder beheer van die staat moes 'n Christelike karakter hê.
  
- \* Onderwys moes 'n breë nasionale karakter hê.

- \* Moedertaalonderrig sou plaasvind.
- \* Onderwys sou merendeels gratis wees.
- \* Onderwys moes ooreenkomstig die bekwaamhede, aanlegte en belangstellings van leerlinge en die behoeftes van die land wees.
- \* Die ouergemeenskap moes seggenskap in die opvoeding van hulle kinders hê.

Soos gesien kan word, is die beginsels van C.N.O. duidelik in hierdie wet vasgelê en dit bly steeds die basis van alle blanke onderwys in die land.

Behr (1988:63) meld dat die verantwoordelikheid vir onderwysvoorsiening aan die blankes in die vier provinsies oorgedra is aan die Departement van Onderwys en Kultuur (Huis van Verteenwoordigers) volgens Wet 110 van 1983. Volgens hierdie wet word onderwys ook geklassifiseer as 'n "eie saak". Engelbrecht (Van Vuuren *et al.*, 1988:495) verklaar dat onderwysvoorsiening aan alle bevolkingsgroepe in die toekoms onderworpe sou wees aan 'n algemene wet, bekend as die Nasionale Beleid vir Algemene Onderwysaangeleenthede (Wet 76 van 1984).

### 3.3 BYKOMSTIGE MODELLE

#### 3.3.1 Inleiding

Terwyl die onderwysvoorsiening aan die blankes sy historiese verloop geneem het,

het die onderwysvoorsiening aan die swartes 'n ander divergerende paadjie gevolg. Hierdie paadjie het tot rasseskeiding in die skole gelei en het gaandeweg steeds meer en meer teenkanting teen die swart onderwysbeleid tot gevolg gehad.

Na uniewording is rasseskeiding op die wetboeke van al die provinsies geplaas. Volgens Van der Walt (1991:160) het die klem eerder op rasseskeiding as volkereskeiding geval en is die swart mense as een groot massa beskou en behandel. Mentz en Esterhuizen (1983:35) meld dat die jaar 1948 'n keerpunt in die geskiedenis van swart onderwys gebring het toe dr. D.F. Malan "apartheid" 'n verkiesingskreet gemaak het. Dit het daartoe gelei dat daar 'n swart onderwysstelsel naas die blanke onderwysstelsel ontstaan het. Die bestaan van segregasie in die skole is verder deur verskeie wette soos die Ontugwysigingswet, die Bevolkingsregistrasiewet en die Wet op Groepsgebiede van 1950 versterk. Engelbrecht (Van Vuuren *et al.*, 1988:492) stel dit soos volg: "... the education provided to blacks entered an ideological crisis phase during the fifties and sixties with the formulation of an educational policy that was intended to give blacks their own type of education in accordance with what were interpreted as their own particular needs. From this arose the well-known and - for many blacks - much-hated concept of Bantu education, which for many years thereafter was to thwart all educational efforts and innovations." Die uiteindelijke gevolg van hierdie teensin was die Soweto opstande van Junie 1976 deur die swart jeug. Christie (1985:238) en Hartshorne (1992:76) meld dat die opstande begin het as gevolg van teenstand teen die gebruik van Afrikaans in die skole. Dit was egter net die vuurhoutjie in die kruitvat. Alle opgekropte woede en haat het nou losgebars. Die opstande het eers in 1978 finaal bedaar. Behr (1988:37) meld dat die onruste sowat agt maande geduur het.



Engelbrecht en Nieuwenhuys (Marais, 1988: 152) beweer dat onderwys die instrument tot politieke hervorming geword het, en dat dit ironies is dat die jeug deur radikale elemente in die voorste linie ingedruk is in 'n poging om hierdie hervorming af te dwing. Hulle noem die volgende eise as dié wat sal lei tot meer aanvaarbare swart onderwys:

- \* Die daarstelling van verpligte swart onderwys.
- \* Gratis onderwys vir almal.
- \* 'n Regverdige verdeling van die fondse beskikbaar vir onderwys.
- \* Gelykberegting met betrekking tot die onderwyser-leerling getalverhouding.
- \* Eenvormige voorsiening van fasiliteite soos bronnentra en laboratoria.
- \* Handboeke wat objektief is, eenvormig voorgeskryf word en aan alle groepe voorsien word.
- \* Salarispariteit.
- \* Genoegsame opleidingskolleges vir alle onderwysers.
- \* Alle onderwys onder een onderwysministerie.
- \* Almal moet toegang hê tot onderwysgeleentheid.

Christie (1986: 244) en Cross (1992: 142) meld dat 'n swart skoolboikot in April 1980 begin is wat weer tot groot ontwrigting gelei het. Van die redes hiervoor genoem, was die swak toestand van skoolgeboue, tekort van opgeleide onderwysers en toediening van lyfstraf. Die eise soos hierbo genoem, kom in 'n groot mate ooreen met die beginsels wat vervat is in die De Lange-verslag van 1981. Hierdie kommissie is deur die regering aangestel met die opdrag om 'n in-diepte ondersoek te loods na die toestand van onderwys (van alle bevolkingsgroepe) in die RSA (RGN, 1981; Behr, 1988: 39; Hartshorne, 1992:76; Cross, 1992:147).

Die resultaat van al hierdie aksies en sanksies was dat die regering indringend moes gaan kyk na 'n nuwe onderwysbeleid vir Suid-Afrika. Volgens Heese en Badenhorst (1992:25) het die regering die Komitee van Hoofde van Opvoedkundige Departemente gevra om die huidige opvoedkundige situasie te ondersoek en met voorstelle te kom. Die resultate van hierdie ondersoek is vervat in 'n Onderwys Vernuwingsstrategie Besprekingsdokument wat in 1991 verskyn het. Hoewel hierdie dokument nie amptelike regeringsdenke weerspieël nie en heelwat belangegroepe nie daarin belang gestel het om aan die ondersoek deel te neem nie, gee die dokument tog 'n goeie idee van hoe die regering dink ten opsigte van opvoeding in ons land (Education, 1991). Dit was egter nie eers nodig vir ondersoeke om te besef dat hierdie nuwe onderwysbeleid, waar aan eise vir gelykberegting ten opsigte van fondse toegegee moes word, baie duur gaan wees nie. Om enigsins 'n poging aan te wend om die geld meer eweredig te versprei, sou tot geweldige rasionalisasie in blanke ondedwysvoorsiening aanleiding moes gee.

Marwick (1991:1) noem dat die aankondiging op 23 Maart 1990 in die Volksraad deur die Minister van Onderwys en Kultuur dat alternatiewe modelle vir skole onder

sy departement oorweeg word, die aandag in 'n groot mate op die kwessie van multikulturele onderwys gefokus het.

In September 1990 is drie bykomstige onderwysmodelle vir onderwysvoorsiening deur mnr P.J. Clase, Minister van Onderwys en Kultuur: Volksraad, bekend gemaak. Hierdie modelle is model A, B en C genoem. Met hierdie stap is die onus effektief op die ouergemeenskappe van skole oorgedra om oor die toelatingsbeleid van hulle skole te beslis. Volgens die Natalse Onderwys Departement is daar besluit dat enige skoolgemeenskap wat dit sou verkies die Minister kon versoek om hulle bestaande "gewone openbare skool" om te skakel na een van die drie bykomstige modelle. Daar is ook in hierdie dokument pertinent daarop gewys dat 'n gemeenskap wat op 'n alternatiewe model besluit, die gevolge van die keuse "baie goed moes oorweeg, aangesien so 'n besluit nie ligtelik ongedaan gemaak kon word nie" (Bykomstige modelle, 1990:1). Die skoolgemeenskap kon ook besluit om die *status quo* te bly handhaaf. Hierdeur het hulle nog steeds die reg bly behou om by 'n later geleentheid oor die aangeleentheid te stem en dan 'n keuse vir 'n spesifieke bykomstige model te maak. Heunis (1991a:3) noem die toename in diversiteit en demokratisering van die gemeenskappe in Suid-Afrika as twee van die redes waarom op hierdie modelle besluit is. Hy verklaar verder dat die skool in die behoeftes van die eie gemeenskap moet voorsien en dus 'n lokale verskynsel is.

### 3.3.2 Model A

Die keuse van Model A sou daartoe lei dat die skool ophou funksioneer as 'n staatskool en dat dit in die toekoms as 'n privaatskool bedryf sou word. Hierdie skoolgemeenskappe sou self kon besluit oor hulle toelatingsvereistes, maar 'n keuse

vir Model A het ook beduidend groter finansiële implikasies vir die ouerkorps van hierdie skool beteken. Opperman (1992:9) noem dat hoewel 'n subsidie van 45% ten opsigte van bedryfsuitgawes deur die staat bygedra sou word. Dit sou beteken dat elke ouer 'n bedrag van ten minste R2 520 per leerling per jaar moes bydra. Hierdie bedrag is uiters konserwatief bereken en sou in die meeste gevalle heelwat meer wees. Die bedryfsuitgawes sluit die salarisse van al die personeel asook voorrade, dienste en instandhouding van geboue en toerusting in.

### 3.3.3 Model B

Model B is voorgestel vir staatskole wat hulle toelatingsbeleid wou verander. Indien die ouerkorps van so 'n skool met die vereiste meerderheid sou stem vir Model B, kon hulle self besluit oor die toelatingsvereistes vir hulle skool. Ras mag egter nie as 'n kriterium gebruik word vir toelating tot hierdie model skool nie. Hierdie keuse het dus gelei tot die daarstelling van sogenaamde 'oop skole'. Indien ouers nie tevrede was met hierdie keuse nie, kon die staat hulle tegemoet kom en kon die leerlinge of in nabygeleë skole of in koshuise geplaas word terwyl die staat geldelike hulp in die vorm van beurse sou oorweeg. Hierdie model sou geen verdere finansiële implikasies vir die ouerkorps of die skoolgemeenskap inhou nie. Die staat is verantwoordelik vir die personeel se salarisse sowel as die bedryfskoste van die skool. Skoolgeld is nie verpligtend nie.

### 3.3.4 Model C

Model C-skole staan bekend as staatsondersteunde skole. Hierdie skole word deur 'n bestuursliggaam bedryf. Die bestuursliggaam bestuur die fondse van die skool,

stel onderwysers op posvlak 1 sowel as administratiewe personeel aan, bepaal toelatingskriteria, genereer verdere fondse en is verantwoordelik vir die instandhouding van fisiese geriewe. Die staat sou die volle salarisse van personeel betaal, mits hulle getal nie die voorgeskrewe kwota oortref nie. Dit beteken 'n subsidie van ongeveer 75%. Volgens Opperman (1992:8) sou die subsidie nader aan 83% van die bedryfskoste wees. Hierdie model sou egter wel finansiële implikasies vir die ouergemeenskap van die skool inhou aangesien hulle vir die res van die bedryfskoste verantwoordelik sou wees. Daar is konserwatief bepaal dat elke ouer ongeveer R900 per leerling per jaar sou moes betaal.

Aan die begin van Januarie 1991 is keuses reeds deur tweehonderd-en-vyf skole in die RSA te opsigte van een van die addisionele modelle gemaak en in werking gestel (Heunis, 1991a:2). Die implementering van die addisionele onderwysmodelle het egter nie altyd vlot verloop nie soos waargeneem kan word uit verskeie koerantberigte:

'n Berig in *Rapport* (Rykes, 1991:11) lui dat rykmanskinders in privaatskole 'n groter hap uit die staat se onderwysbegroting ontvang as enige ander kinders in die land. Hierdie onregverdigte toedrag van sake is die gevolg van sowel die rasionalisasie- as die subsidiebeleid van die regering.

Whitfield (1990:2) noem dat kostes in wit skole betekenisvol sal styg indien die standaard dieselfde moet bly as wat tans die geval is. Hy verklaar dat ouers vir ekstra onderwysers sal moet betaal, en dat dit 'n Model C-keuse impliseer.

Webb (1991:3) beweer dat die skrapping van die Bevolkings-registrasiewet daartoe sal lei dat alle wit skole gedwing sal word om anderskleuriges in te neem aangesien die kinders nie meer geklassifiseer sal word as behorende tot 'n spesifieke ras nie.

### 3.3.5 Model D

In November 1991 is 'n verdere model by die reeds bestaande modelle gevoeg. Hierdie model is Model D genoem. Volgens Opperman (1992:9) is dit 'n blanke skool wat weens te min leerlinge gesluit is, of gesluit sou word, en daarna op versoek van die ouers, veelrassig kon word. Dit sou tot gevolg hê dat die onderwysers hulle poste kon behou. Die staat sou al die bedryfskoste sowel as die onderwysers se salarisse voorsien. Skoolgeld was nie verpligtend nie, maar sou ongeveer R300 per jaar bedra. Hierdie aankondiging het veroorsaak dat multikulturele onderwys nog meer van 'n realiteit geword het. Die moontlikheid dat enige blanke onderwyser dus gedurende die tydperk wat hy sy beroep beoefen met multikulturele onderrig te doen sou kry, het dus baie groter geword.

Die Minister van Onderwys en Kultuur het op 17 Februarie 1992 verklaar dat daar 'n geldelike krisis in blanke onderwys ontstaan het. Hierdie krisis het daartoe gelei dat besluit is dat alle Model B-skole en Model Q-skole (vantevore die *status quo*-model) teen 1 April 1992 oorskakel na Model C (Morris & Challenor, 1992:1; Opperman, 1992:8). Opperman (1992:9) wys daarop dat die begroting vir wit onderwys in die boekjaar 1992/93 met R1 000 miljoen gesny is. Die groot doel met hierdie beleid was dus om die staat geld te bespaar wat tot gevolg sou hê dat dit nie nodig sou wees om elfduisend onderwysers af te dank nie, maar slegs vierduisend.

Indien twee derdes van die ouers egter sou verkies om hulle ou model te behou, sou dit toegelaat word. Volgens Opperman (1992:8) sou die prys wat hulle hiervoor betaal, minder onderwysers, groter klasse en swakker geriewe wees. Die datum waarop die skole finaal sou oorskakel na Model C is later vasgestel as 1 Augustus 1992.

### 3.4 SAMEVATTING

Pistorius (1982:227) stel dit dat onderwysvoorsiening aan die blankes 'n baie beskeie begin gehad het met die stigting van die eerste skool vir blanke kinders in 1663 in 'n solder. Hierdie begin was multikultureel hoewel die onderrig monokultureel was. Uit hierdie beskeie begin het later vier provinsiale onderwysstelsels ontwikkel met Christelike Nasionale Onderwys as die matriks waarop al die onderwysbeleid geëts is.

Die eerste skole, en dus onderwysvoorsiening, was die verantwoordelikheid van die kerk en ouers, maar die eerste pogings om die skole onder staatsbeheer te plaas het reeds in 1714 plaasgevind met die ordonnansie van De Chavonnes. De Mist het ook in 1804 gepoog om die onderwys in staatshande oor te lewer. Onder beheer van die Britte is ook heelwat pogings aangewend om die onderwys volkome aan die staat oor te dra, maar eers in 1839, met die aanstelling van die Superintendent-Generaal van Onderwys, is die verantwoordelikheid van onderwysvoorsiening van die kerk aan die staat oorgedra (Behr, 1988:12).

Engelbrecht (Van Vuuren *et al.*, 1988:492) stel dit soos volg: "With the dawning of the twentieth century the focus fell squarely on the Afrikaner's struggle to create

an educational milieu in which he could establish and entrench (or secure) his own identity. The educational needs of the black population groups were overshadowed by this struggle and were not perceived and formulated with the same urgency and to the same extent as they would be in decades to come. In this respect the situation in South Africa was no different from that in other colonies belonging to the other European powers; nor did it differ much from the educational practices of the USA. Structures arose from this interpretation that were maintained for many decades and were developed into a way of life. In time the provision of separate education and structures for whites, blacks, coloureds and Asians took firmer root, in keeping with the overhead political and social structures that were created."

As gevolg van buitelandse druk, swart onrus, weens misnoeë met die swart onderwysopset, en nuwe politieke bestel, moes 'n groot mate van rasionalisasie in blanke onderwysvoorsiening plaasvind. Daar was net nie meer genoeg fondse beskikbaar nie en hieruit is toe die drie addisionele modelle vir onderwysvoorsiening gebore. In 'n groot mate word die verantwoordelikheid ten opsigte van die onderwys weer in ouerhande teruggeplaas. Onderwysvoorsiening aan die blanke neig ook al hoe meer tot multikulturaliteit, alhoewel dit tans nog so is dat 'n assimilasionistiese onderwysopset in die meeste van die oorwegend blanke skole gevolg word.

Die volgende hoofstuk gaan gewy word aan 'n psigopedagogiese besinning oor die toerusting van die onderwyser en kind, asook 'n bespreking van die onderwyser-kindverhouding.



# HOOFSTUK 4

## TOERUSTING VAN DIE ONDERWYSER EN KIND EN DIE ONDERWYSER-KIND VERHOUDING

Bladsy

4.1	<b>INLEIDING</b> .....	74
4.2	<b>TOERUSTING VAN DIE ONDERWYSER</b> .....	76
4.2.1	<b>Onderwyser-eienskappe</b> .....	77
4.2.2	<b>Onderwyser-modelle</b> .....	79
4.3	<b>TOERUSTING VAN DIE KIND</b> .....	81
4.3.1	<b>Intensionaliteit</b> .....	82
4.3.2	<b>Moontlikheid</b> .....	82
4.3.3	<b>Liggaamlikheid</b> .....	83
4.3.4	<b>Openheid</b> .....	84
4.3.5	<b>Inisieerder van verhoudings</b> .....	84
4.3.6	<b>Die kind as verskyningsvorm van die mens</b> .....	85
(1)	Die biologiese beginsel .....	86
(2)	Die beginsel van hulpeloosheid .....	86
(3)	Die beginsel van geborgenheid .....	87
(4)	Die beginsel van emansipasie .....	87
(5)	Die beginsel van eksplorاسie .....	88
4.3.7	<b>Die psigiese lewe van die kind in opvoeding</b> .....	88
4.4	<b>ONDERWYS-KINDVERHOUDING</b> .....	90
4.4.1	<b>Die pedagogiese situasie</b> .....	90

## Hoofstuk 4 : Inhoud (vervolg)

	<b>Bladsy</b>
4.4.2 <b>Pedagogiese verhoudingstruktuur</b> . . . . .	91
(1) <b>Vertrouensverhouding</b> . . . . .	91
(2) <b>Kenverhouding (begrypensverhouding)</b> . . . . .	93
(3) <b>Gesagsverhouding</b> . . . . .	95
4.5 <b>SAMEVATTING</b> . . . . .	97

## HOOFSTUK 4

### TOERUSTING VAN DIE ONDERWYSER EN KIND EN DIE ONDERWYSER-KINDVERHOUDING

#### 4.1 INLEIDING

Om die ondersoek na die probleme wat onderwysers in 'n multikulturele omgewing teëkom, sinvol en met insig te ondersoek, is dit belangrik om die toerusting van die onderwyser en kind en dan veral die onderwyser-kindverhouding uit 'n psigopedagogiese perspektief te bestudeer.

Die skool tree op as verlengstuk van die ouerhuis en moet as sulks die opvoedingstaak van die ouers voortsit en komplimenteer. Opvoeding is 'n universele verskynsel en volgens Du Plooy, Griessel en Oberholzer (1987:149) is een van die onderskeidende kenmerke van die mens dat hy doelbewus en doelgerig handel, dat hy die natuur beheers en daaruit kultuur voortbring en dat hy ingryp in die wording van 'n kind met die doel om hierdie wording op 'n behoorlike wyse te laat verloop. Opvoeding is dus ook doelgerig en moet so wees, want andersins is dit betekenisloos en sinloos. Volgens Nel en Urbani (1990:6) is opvoeding betrokke by die beheer van die beskikbare geleentheid vir aktualisering en die beïnvloeding van die kind in die uitoefening van sy keuses. Hierdie feit het 'n homogeniserende neiging in die persoonlikheidsontwikkeling van lede van dieselfde kultuurgroep en ook van lede van dieselfde sosio-ekonomiese klas in dieselfde kultuurgroep tot gevolg. Opvoeding kan dus nie neutraal wees nie.

Die onderwyser se deskundige hulp word deur die ouers ingeroep om te help met aspekte van die opvoeding van hulle kinders wat nie deur hulself hanteer kan word nie. Die onderwyser wil met die kind 'n pedagogiese verhouding aanknoop om sodoende sy roeping as onderwyser uit te lewe. Hy wil dus die kind begelei tot verantwoordelike volwassenheid (Beard & Morrow, 1981:128). Volgens Pretorius (Le Roux, 1993:15) beteken opvoeding ook om die opvoedeling met sy self-aktualisering te help. Die leerling kan slegs opgevoed word indien hy geborge voel. Pretorius (Le Roux, 1992:58) meld dat die warm, emosionele nabyheid tussen ouer en kind geweldig belangrik is vir die kind se opvoeding. Vrey (1984:217) en Kyriacou (1986:33) wys daarop dat dit primêr die onderwyser se taak is om te sorg vir die pedagogiese omgang, wat 'n spontane verkeer met mekaar is. Die opvoeder moet die opvoedeling ontmoet. Hy moet die inisiatief vir die ontmoeting neem. Om sy opvoedingstaak suksesvol uit te voer, het die onderwyser sekere toerusting nodig.

Die kind kan nie kragtens sy eie vermoë 'n volwassene word nie. Hiervoor benodig hy die steungewende hulp van 'n volwassene wat verantwoordelikheid vir sy wording en ontwikkeling aanvaar. Die kind kry dus as steunbehoewende en steunsoekende, die geleentheid om geborge en beskerm sy verkenning te doen. Gunter (1980:74) stel dit duidelik dat die mens 'n wese is wat opvoed, wat opgevoed is en wat afhanklik is van opvoeding. Dit is een van die mees fundamentele karaktertrekke van die mens. Die moontlikheid sowel as die noodsaaklikheid van opvoeding is gewortel in die kind as mensekind. Hiervoor het hy unieke toerusting.

Sowel die toerusting van die kind en onderwyser as die onderwyser-kindverhouding, sal in hierdie hoofstuk vanuit 'n fundamenteelpedagogiese en psigopedagogiese

perspektief benader word. Pienaar (1984:12) meld dat die verskillende pedagogieperspektiewe of deeldisiplines nie selfstandig en nog minder outonoom kan wees nie, aangesien dit ontstaan uit die kerngebied van die pedagogiek. Van Rensburg en Landman (1986:153) en Nel en Urbani (1990:21) bevestig ook die eenheidskarakter van die pedagogieperspektiewe deur te verklaar dat dit wel moontlik is om hulle van mekaar te onderskei, maar dat hulle nooit geskei mag word nie.

#### 4.2 TOERUSTING VAN DIE ONDERWYSER

Volgens Vrey (1984:24) moet onderwyser en leerling mekaar as persone ontmoet voordat daar sprake van doeltreffende onderrig kan wees. Hierdie ontmoeting geskied aan die hand van leerstof as 'n gedeelte van die kultuurerfenis wat oorgedra moet word. Die toerusting van die onderwyser behoort van so 'n aard te wees dat die ontmoeting tussen die kind en onderwyser sal lei tot 'n sinvolle en suksesvolle onderwyser-kind-verhouding.

Sonnekus en Ferreira (1987:370) verwys na navorsingsliteratuur waar verskillende betekenis aan die begrip "persoon" geheg word wanneer van die onderwyser as persoon gepraat word. In hedendaagse literatuur word meesal na die "persoonlikheid" van 'n onderwyser verwys, hoewel in sommige gevalle kortweg na 'n "goeie" of "swak" onderwyser verwys word. Ander begrippe soos "kwaliteite", "gesindhede", "kommunikasie" en "interaksie", kom ook voor.

#### 4.2.1 Onderwyser-eienskappe

Vrey (1984:223) sowel as Prinsloo en Visser (1979:12) verwys na vele empiriese ondersoeke wat in die VSA uitgevoer is om te onderskei tussen die persoonlikheidskenmerke van 'n goeie en swak onderwyser. Onderwysers wat die beste daarin slaag om 'n sinvolle en doeltreffende ontmoeting met leerlinge te bewerkstellig, het die volgende kenmerke:

- \* Vriendelikheid teenoor en konsiderasie vir elke individu.
- \* Geduld.
- \* Wye belangstelling.
- \* Aantreklike persoonlike voorkoms.
- \* Regverdigheid en onpartydigheid.
- \* Humorsin.
- \* Goeie geaardheid en bestendige optrede.
- \* Belangstelling in die leerling en sy probleme.
- \* Buigsaamheid.
- \* Gebruikmaking van erkenning en aanprysing.
- \* Bekwaamheid in vakonderrig.

Nel (Sonnekus & Ferreira, 1987:371) noem verskeie navorsers wat die volgende eienskappe van onderwysers as belangrik beskou:

- \* Vermoë tot indiwiduele mensvorming.
- \* Vermoë tot vorming van die gees van die kind.
- \* Neiging tot hulpverlening aan onmondige en wordende wesens.

- \* Vermoë tot vorming van die kind tot 'n waardegestalte.
- \* 'n Saaklik-persoonlike ingesteldheid.
- \* Kennis van die leerinhoud.
- \* Menseliefde.
- \* Heerssugtigheid en goedhartigheid.
- \* Wilsvastheid.
- \* Vermoë tot mondelinge mededeling.
- \* Leierskap.
- \* Professionele ywer.
- \* Vertroue.
- \* Onpartydigheid en objektiwiteit.

Gunter (1980:131) het in 'n vroeëre publikasie ook bogenoemde eienskappe genoem. Hy stel dit egter baie pertinent dat 'n onderwyser aan die vereistes van volwassenheid moet voldoen en 'n navolgenswaardige voorbeeld in sy persoonlike lewe moet stel.

Klausmeier en Ripple (Sonnekus & Ferreira, 1987:372) klassifiseer onderwysereienskappe in twee kategorieë:

- \* Kognitiewe eienskappe, wat veral dui op die intellektuele vermoëns van die onderwyser om sy vak te ken en te onderrig.
- \* Affektiewe eienskappe soos warmte, begrip, vriendelikheid, verantwoordelikheid en entoesiasme.

Volgens Hendrikz (1986:149-151) en Hargreaves (1987:120) is belangrike onderwysereienskappe realisme, mensekennis en ook die vermoë om die pedagogiese situasie sonder vooroordele teenoor die kind te benader. Die onderwyser moet die leerlinge ken alvorens 'n outentieke ontmoeting moontlik is (Vrey, 1984:225). Dit impliseer dat die leerlinge se agtergrond en omstandighede nie aan die onderwyser onbekend moet wees nie.

Nel en Urbani (1991:15-16) wys daarop dat betroubaarheid een van die grootste deugde van 'n onderwyser is aangesien die vertrouwe wat 'n leerling in sy onderwyser het, afhang van die onderwyser se betroubaarheid. Die onderwyser moet ook oor 'n grondige mensekennis beskik en moet die kulturele gemeenskap waarin hy leef en sy lewenstaak verrig, goed ken en verstaan.

#### 4.2.2 Onderwyser-modelle

Net eienskappe alleen kan egter nie gebruik word om die persoon van die onderwyser te beskryf nie, en daarom stel Hendrikz (1986:153), Hargreaves (1987:123) en Springthall en Springthall (Sonnekus & Ferreira, 1987:373) drie onderwyser-modelle voor:

- \* Model 1: Oordraer van kennis. Hierdie model is ingestel op die oordraging van feitekennis sonder begrip.
- \* Model 2: Oopdekker van die fundamentele strukture van 'n vak. Hier val die klem op die onderrig van begrippe en nie feite nie.
- \* Model 3: Interpersoonlike leer. Hierdie model hou kwaliteite soos



warm menslike verhoudinge tussen onderwyser en kind, affektiwiteit, empatie, warm klaskameratmosfeer in. Dit gaan hier meer om gevoel as denke.

Die ideale onderwyser-kindverhouding word bevorder wanneer 'n onderwyser 'n kombinasie van hierdie drie modelle openbaar.

Springthall en Springthall (Sonnekus & Ferreira, 1987:374) en Hendrikz (1986:150) is van mening dat die onderwyser, afhangende van sy gesindheid teenoor homself, ook gedeel kan word in verskillende modelle soos byvoorbeeld die Sokrates-model, die konsensus-model, die generaal-model, die afrigter-model en die gids-model. Skrywer glo dat deel van die toerusting van 'n onderwyser sy selfbeeld is en dat sy selfbeeld sy optrede voor die klas bepaal. Sy selfbeeld sal dus bepaal watter model hy die beste vind. Vrey (1984:218) stel dit soos volg: "Die onderwyser se selfkonsep is die kern van sy persoonlikheid. Die selfkonsep bepaal voortdurend die handelingsgeneigdheid van 'n persoon met die gevolg dat verwag kan word dat die onderwyser se relasies met homself, wat as sy selfkonsep beskryf word, in sy opvoedingstaak gaan meesprek."

Landman, Mentz, Roos en Möller (1985:163) bespreek die toerusting van die Christen-onderwyser en kom dan tot die gevolgtrekking dat geroepenheid tot grondige opvoedingskennis beteken dat die onderwyser deeglik toegerus moet wees met kennis van:

- \* Die wesenlike van Christelike opvoeding as sodanig.

- \* Psigopedagogiek.
- \* Sosiopedagogiek
- \* Didaktiese pedagogiek
- \* Beroepsoriënteringspedagogiek.
- \* Liggaampedagogiek.
- \* Historiese pedagogiek
- \* Ortopedagogiek.

Prinsloo en Visser (1979:13) dui aan dat 'n belangrike stuk toerusting van die onderwyser geleë is in selfkennis. Dit is 'n voorvereiste vir elke onderwyser, want elke onderwyser moet 'n positiewe bedrae lewer tot die harmonie in die groot koöperatiewe poging om die Christelike karakter van ons volk te bestendig en uit te bou. Die skrywers stel dit egter duidelik dat geen onderwyser volmaaktheid kan bereik nie, want self die onderwyser as volwassene is op weg na groter volwassenheid in die uitvoering van sy taak. Hy leef vir die kind voor hoe om in 'n roepingsituasie tot groter volmaaktheid te geraak.

#### 4.3 TOERUSTING VAN DIE KIND

Volgens Verster (1984:6) word die woord *kind* gebruik om 'n jong, afhanklike, nog-nie-verantwoordelike, steun-en-hulpbehoewende mens te beskryf. Landman en Beckmann (1986:73) beskryf die kind as 'n steunsoekende volwassengewordende wat aangewese is op die hulp en steun van volwassenes. Hierdie mens besit belangrike karakteriserende eienskappe wat deel is van die toerusting wat benodig word vir die

opvoedingsgebeurtenis. Sonnekus en Ferreira (1987:417) beskryf hierdie karakteriserende eienskappe as antropologiese essensies onderliggend aan die wese van kind-wees.

#### 4.3.1 Intensionaliteit

Van Rensburg en Landman (1986:85) definieer die begrip intensionaliteit as gerig-wees-op iets of iemand. Die kind is intensioneel gerig op die werklikheid met die doel om dit vir hom tot 'n bekende en vertroude wêreld te maak. Nel en Urbani (1990:6) en Du Plooy, Griessel en Oberholzer (1987:55) stel dit dat die kind gedurig in kommunikasie met sy leefwêreld verkeer met die oog daarop om dit betekenisvol te maak. Volgens Du Plooy, Griessel en Oberholzer (1987:55) belewe die kind 'n patiese gerelationeerdeheid met die aanwesige werklikheid. Sy bewussyn is intensioneel van aard en funksie. Hy is dus 'n wese met intensionaliteit.

Van Rensburg en Landman (1986:85), Engelbrecht, Kok en van Biljon (1986:14), Du Plooy, Griessel en Oberholzer (1987:55) en Sonnekus en Ferreira (1987:417) dui verder aan dat die kind se intensionele gerigtheid saamgaan met oopstaan-vir iets of iemand (eksistensialiteit). Volgens Vos (1991:34) en Nel en Urbani (1990:5) beteken dit dat die kind enersyds aktief daarop ingestel is om meer van homself, die wêreld en sy medemens te wete te kom. Andersyds staan hy oop vir die wêreld en wat daarin is om daardeur beïnvloed te word. Dit maak opvoeding moontlik en kan dus gesien word as 'n belangrike deel van die kind se toerusting.

#### 4.3.2 Moontlikheid

Kindwees, soos beskryf deur Van Rensburg en Landman (1986:116), Du Plooy,

Griessel en Oberholzer (1987:48) en Vos (1991:36) impliseer 'n nog-nie. Dit beteken dat die kind as volledige mens nog nie is wat hy kan, wil en behoort te wees nie. Hy wil volwaardige volwassene wees, maar is steeds afhanklik en steunsoekend. Hierdie nog-nie dui egter op 'n kan-nog, wat op die moontlikheid van verandering dui. Gunter (1980:71) beskryf die kind ook as moontlikheid gerig op die toekoms.

Nel en Urbani (1990:6) en Landman (1972:51) dui aan dat die kind gebore word met moontlikhede wat hy moet aktualiseer. Daar is talryke geleenthede beskikbaar om hierdie vele aangebore moontlikhede te realiseer. Die kind moet sy positiewe moontlikhede voortdurend vorm met die hulp van sy opvoeders. Volgens Landman (1972:51) help die onderwyser in die skool om die kind se positiewe moontlikhede te omskep tot nuwe moontlikhede. Nel en Urbani (1990:6) en Sonnekus en Ferreira (1987:417) meld dat die kind weens sy openheid self besluit watter geleenthede om te benut en dat hy dus onvoorspelbaar is. Opvoeding is dus gemoeid met die beheer van die beskikbare geleenthede vir aktualisering en die beïnvloeding van die kind in sy keuses. Die kind word dus nie outomaties volwasse nie, maar wel op grond van bemoeiing deur die volwassene en verwerking van moontlikhede. Aan die hand van sy besondere moontlikhede gee hy aanvoelend, kennend, ervarend, willend en gedraend betekenis aan die lewensinhoud (Van Niekerk, 1978:5).

#### 4.3.3 Liggaamlikheid

Volgens Van Rensburg en Landman (1986:108) en Sonnekus en Ferreira (1987:418) word liggaamlikheid of lyflikheid beskou as 'n wyse van mens-wees. Dit dui op deurleefde liggaamlikheid, dit wil sê op die mens as totaliteit-in-kommunikasie. Die kind is dus nie net 'n fisiese wese nie, maar 'n wese met liggaamlikheid, 'n psigiese

lewe en geestelikheid wat saam 'n totaliteit-in-funksie vorm. Gunter (1980:71) beskryf hierdie totaliteit as "an indivisible unity of animated or ensouled body, that is, as corporality which is directed". Sonnekus en Ferreira (1987:418) bevestig verder dat die kind as persoon of as ek in totaliteit met sy eie liggaamlikheid bestaan. Ek en liggaam is dus een. Liggaamlikheid impliseer verder subjek-liggaam, beleving van die liggaam, kommunikasie en bewoning van wêreld in en deur die liggaam. Dit beteken dat die kind nie net 'n liggaam het nie, maar self 'n liggaam is. Volgens Engelbrecht, Kok en Van Biljon (1986:15), Vos (1991:33) en Nel en Urbani (1990:5) moet die kind dan ook as 'n totaliteit-in-funksie opgevoed word. Die kind kan nie bestaan as hy nie 'n liggaam het nie, hy bewoon die wêreld deur sy liggaam. Sy liggaamlikheid is dus deel van die toerusting waaroor hy beskik om tot 'n geslaagde onderwyser-kindverhouding by te dra.

#### 4.3.4 Openheid

Openheid, oftewel ongeslotenheid, word deur Van Rensburg en Landman (1986:139) beskryf as een van die grondvorme van mens-wees. Die kind is geen geslote objek nie. Die kind is ongeslotenheid wat steeds uit homself uitgaan na die wêreld en die medemens, die wêreld bewoon, in en met die wêreld handel, dit verken, leer ken, beheers, verander en omvorm. Volgens Van der Merwe (1990:23) en Nel en Urbani (1990:6) is die kind oop vir die appèl wat deur die wêreld om hom tot hom gerig word. Die kind het egter die vryheid van keuse om hierdie appèl te beantwoord of te weier.

#### 4.3.5 Inisieerder van verhoudings

Du Plooy, Griessel en Oberholzer (1987:86) beskryf die menslike wese as 'n

iniseerder van verhoudinge in 'n wêreld wat hy gekies het en deur wie hy gekies is. Nel en Urbani (1990:7) verklaar dat die kind, as gevolg van sy intensionaliteit, ongeslotenheid en vryheid van keuse, nie reageer op stimuli nie, maar die inisiatief neem in die vestiging van verhoudings tussen homself en die wêreld om hom. Volgens Vrey (1984:22) konstitueer die kind deur relasievorming 'n leefwêreld wat vir hom sy psigiese ruimte en werklikheid is en waarvolgens die kind hom oriënteer. Hierdie subjektiewe leefwêreld vorm die basis van sy selfbeeld. Verhoudings wat ondermeer 'n belangrike rol speel in die kind se selfbeeldvorming, is verhoudings met God, opvoeders (ouers en onderwysers), portuurgroep en dinge. Vos (1991:37) stel dit duidelik dat dit in opvoeding gaan om die stigting van sinvolle opvoedingsverhoudinge en die opvoedingsituasie waarin die opvoeder en die opvoedeling mekaar ontmoet.

#### 4.3.6 Die kind as verskyningsvorm van die mens

Du Plooy, Griessel en Oberholzer (1987:55) verklaar dat die kind reeds van sy geboorte af 'n volledige mens is. Hy is in alles menslik, hoewel nog kindermenslik. Hy beklee dieselfde ontiese status as enige volwassene. Gunter (1980:69) beskou die kind as 'n persoon, 'n vry, selfbewuste rasioneel denkende, besluitende, willende en reagerende subjek. Elke kind word as 'n persoon gebore en as sulks is hy 'n draer van waardigheid, hoewel sy persoonlikheid nog ontwikkel moet word.

Langeveld (Nel & Urbani, 1990:7) noem vyf beginsels wat in ag geneem moet word as kinders in 'n opvoedingsituasie ontmoet word.

(1) Die biologiese beginsel

Van der Merwe (1990:22), Vos (1991:38) en Nel en Urbani (1990:7) meld almal dat die kind hom liggaamlik in die wêreld bevind. Hy bewoon die wêreld met sy liggaam, vir al sy handeling word sy biologiese liggaam gebruik. Volgens Sonnekus en Ferreira (1987:424) gebruik die kind in sy psigiese lewensvoltrekking sy liggaam as instrument om onder andere te ervaar, te wil, te belewe en om hom te gedra. Hy gebruik ook sy liggaam in sy ekspressiewe konteks by houding en beweging. Sy liggaam is deel van sy toerusting vir die opvoedingsgebeurtenis en moet dus opgepas, gevoed en beskerm word.

(2) Die beginsel van hulpeloosheid

De Wet, Van Zyl en Du Toit (1980:4), Nel en Urbani (1990:7) en Vos (1990:39) wys daarop dat die kind by sy geboorte geheel en al hulpeloos is en aangewys is op die hulp van sy ouers. Hy is egter nie net fisies hulpeloos nie, maar het ook hulp nodig vir die ontwikkeling van sy menswording. Hy is steunbehoewend en steunsoekend. Du Plooy, Griessel en Oberholzer (1987:47) beklemtoon die kind se afhanklikheid van medemenslikheid. Hy is verlore sonder die saambewoning met en die voorlewing deur medemense. In hierdie hulpbehoewendheid, tesame met die kind se ander essensiële karaktertrekke, is die noodsaaklikheid en moontlikheid van opvoeding gesetel (Engelbrecht, Kok & Van Biljon, 1985:11). Opvoeding is moontlik omdat die kind hulpeloos en steunsoekend is as hy die wêreld inkom, maar is ook noodsaaklik omdat die kind nog self nie kan nie, al wil hy ook.

(3) Die beginsel van geborgenheid

Volgens Van Rensburg en Landman (1986:63), Nel en Urbani (1990:8) en Vrey (1984:27) sal 'n kind wat nie geborge voel nie, nie die moed hê om sy wêreld te verken en sy moontlikhede te realiseer nie. Van Rensburg en Landman (1986:63) stel dit soos volg: "Hy is vry om te kies, die wêreld lê oop voor hom, dog hy is verlore en rigtingloos. Hy beskik nie oor aangebore norme na aanleiding waarvan hy sy keuses kan doen nie. Hy is ook nie ten volle self-verantwoordelik nie, in die sin dat hy nie die gevolge van sy besluite kan dra nie. Hy is dus aangewese op 'n volwassene om hulp en leiding. In die eerste plek vind die kind dan geborgenheid aan die hand van die opvoeder. Hy lê sy hand in dié van die opvoeder, die opvoeder neem hom aan sy hand en begelei hom aan die hand van norme. Daardeur ondervind hy affektiewe geborgenheid."

(4) Die beginsel van emansipasie

Die kind is iemand wat self iemand wil wees. Sonnekus (1985:48) noem dat die kind van die begin af aktief besig is om sy eie gegewe moontlikhede te aktualiseer. Volgens van Rensburg en Landman (1986:43) beteken emansipasie vrymaking of gelykstelling. In en deur emansipasie verlaat die kind die vertroude ruimte van die tuiste en eksplorieer onbekende terrein. Op hierdie ontdekkingstog deur die lewe wil die kind sy eie afhanklikheid oorkom. Hy moet dikwels waag en dit kan hy slegs met selfvertroue doen, indien hy geborge voel. Volgens Van der Merwe (1990:28) kan die kind, met voldoende geborgenheid, betekenis gee en vertrou raak met die weg wat hy moet inslaan sodat hy homself in die wêreld kan oriënteer.



#### (5) Die beginsel van eksplorasië

Sonnekus en Ferreira (1987:37) beskryf eksplorasië as 'n kind se inisiatief om tot die wêreld uit te gaan. Elke kind beskik oor die moontlikhede en die wil om van meet af aan sy wêreld te verken en te ondersoek. Volgens Nel en Urbani (1990:8) is die beginsel van eksplorasië by die kind onafskeidbaar gekoppel aan die beginsel van emansipasië. Die kind eksplorieer met die uitsluitlike doel om te emansipeer en soos hy meer ge-emansipeerd word, ontdek hy nuwe aspekte wat hy kan eksplorieer. Van Niekerk (1978:19) wys daarop dat die affektiefverwaarloosde kind onveilig en ongeborste voel en nie graag eksplorieer nie. Sulke kinders is ook gewoonlik òf afgestomp, oppervlakkig en gevoelskoud, òf veeleisend, heftig en teleurgesteld. Vos (1991:41) en Nel en Urbani (1990:8) meld dat emansipasië en eksplorasië saam as beleving ervaar word en dat die kind daardeur sy wêreld leer ken en dit sinvol sy eie maak.

#### 4.3.7 Die psigiese lewe van die kind in opvoeding

Die psigiese lewe is wat sy struktuur betref, 'n totaliteit en word as 'n totaliteit deur die kind in sy verhouding tot die werklikheid gerealiseer (Sonnekus & Ferreira, 1987:42). Nel en Urbani (1990:21) en Sonnekus (1985:57) wys daarop dat die psigiese lewe van 'n mens, en dus ook kind, 'n antropologiese kategoriese struktuur vertoon. Dit is slegs as die kategorieë en essensies in die konteks van die pedagogiese situasie geplaas word, dat hulle psigopedagogiese status verkry.

Die essensies van die drie psigopedagogiese strukture wat die psigiese lewe van die kind vorm, kan beskou word as deel van die toerusting waaroor die kind beskik om

'n suksesvolle positiewe pedagogiese ontmoeting moontlik te maak. Vos (1991:52) meld dat opvoeding eie is aan die mens alleen, voorkom vanaf die vroegste lewe van die kind en plaasvind op verskillende leerwyses. Volgens Sonnekus en Ferreira (1987:42) en Sonnekus (1985:60) is *word* en *leer* die openbaringswyses van die psigiese lewe van die kind in opvoeding.

Nel en Urbani (1990:22) verklaar dat die psigiese lewe van 'n persoon, en dus ook kind, as totaliteit saamgestel is uit drie onderskeibare maar onskeibare interverwante strukture. Hierdie strukture en die essensies waaruit hulle bestaan is soos volg:

- \* Gevoelens: drifte  
affekte  
emosies  
buie  
gemoed (Duits - lebensgefühl)
  
- \* Kognisie: gewaarwording en waarneming  
motoriese of menslike beweging  
voorstel  
memoriserings  
dink  
fantaseer (skepping)
  
- \* Handeling: dit dui nie op fisiese handeling nie, maar verwys na psigiese aktiwiteit, naamlik oriëntering.

Sonnekus en Ferreira (1987:42) beskou ervaar, wil, belewe, ken en gedra as essensies in die kinderlike lewe waardeur sy wording en leer voltrek word. Volgens Nel en Urbani (1990:22) word die psigiese lewe geaktualiseer deur ervaar wat bestaan uit beide die prekognitiewe en kognitiewe dimensies van die psigiese lewe. Ervaar kulmineer in oriëntering.

#### 4.4 ONDERWYSER-KINDVERHOUDING

##### 4.4.1 Die pedagogiese situasie

Daar word van die pedagogiese situasie gepraat wanneer onderwysers die leerlinge op 'n georganiseerde, formele wyse opvoed. Hierdie georganiseerde formele opvoeding is gegrond op opleiding en ervaring. Die pedagogiese situasie staan dan ook bekend as die sekondêre opvoedingsituasie (Vos, 1991: 42; Van Rensburg & Landman, 1986:186; Reeler, 1985:41). Nel en Urbani (1990:11) meld dat die vertrekpunt van psigopedagogiek die pedagogiese situasie is. Dit beteken dat kategorieë soos beleving, kennis, gevoel en denke slegs psigopedagogiese status verkry binne die pedagogiese situasie.

Die pedagogiese verhouding is die matriks waarin die pedagogiese situasie ontwikkel. Dit kan gedefinieer word as 'n verhouding tussen 'n opvoeder en een of meer opvoedlinge wat aangegaan is met die uitsluitlike doel om die kind of kinders op te voed. Van Rensburg en Landman (1986:162) beskryf die pedagogiese verhouding as 'n konstellasie van verhoudings. Die verhoudingstruktuur bestaan uit 'n aantal

gelykblywende verhoudings waarsonder die opvoedingsverhouding ophou om te bestaan. Volgens Du Plooy, Griessel en Oberholzer (1987:86) kan die mens en dus ook die kind op geen ander wyse bestudeer word nie as synde in die een of ander verhouding met iets. Hy kan die lewe en die wêreld nie betree sonder om dit verhoudingswys te doen nie. Nel en Urbani (1990:11) noem dat die kwaliteit van die opvoedingsverhouding 'n direkte invloed het op die sukses, al dan nie, van die opvoedingshandeling. Verder word die gehalte van die opvoedingsverhouding ook bepaal deur die sukses of mislukking van die opvoedingshandeling. 'n Gesonde onderwyser-kindverhouding is dus noodsaaklik vir die sukses van die opvoedingshandeling.

#### 4.4.2 Pedagogiese verhoudingstruktuur

Volgens Vos (1991:44) en Du Plooy, Griessel en Oberholzer (1987:91) is 'n belangrike eienskap van die drie fundamentele verhoudingstrukture in die pedagogiese situasie dat daar twee duidelike rigtings in die verhoudings onderskei kan word. Die een is die houding van kind teenoor volwassene en die ander die houding van volwassene teenoor kind. Du Plooy, Griessel en Oberholzer (1987:95), Landman (1972:63), Van Rensburg en Landman (1986:162), Gunter (1980:39) en Landman *et al.*, (1985:12) beskryf almal die drie essensiële fasette van die pedagogiese verhoudingstruktuur as die vertrouensverhouding, die kenverhouding (begrypensverhouding) en die gesagsverhouding.

##### (1) Vertrouensverhouding

Van Rensburg en Landman (1986:216) en Pretorius (Le Roux, 1993:19) meld dat die

kind steeds met ontdekkingswerk in die ope wêreld besig is. Hy moet vertroue besit om dit met die onbekende te waag. Binne die veilige ruimte van die pedagogiese ontmoeting staan volwassene en kind in 'n besondere vertrouensverhouding. Purkey en Novak (1984:58) stel dit baie duidelik dat vertroue slegs kan ontwikkel indien beide die opvoeder en die opvoedeling daartoe instem. Volgens Nel en Urbani (1990:14) is die sleutel tot verstaan van die vertroue die geloof. Die kind het geloof in die opvoeder en hierdie geloof steun op die opvoeder se geloofwaardigheid. Die kind vertrou dat die opvoeder hom kan help met die dra van verantwoordelikheid, met die inspanning wat nodig is om groot te word, met sy dankbare beleving van geborgenheid, met sy hoop op die toekoms, met die ontwerp van sy moontlikhede, met sy selfbegryping en met die vervulling van sy bestemming. Volgens Du Plooy, Griessel en Oberholzer (1987:100) ervaar die opvoedeling vertroue in die opvoedingsituasie sodra hy weet dat die opvoeder nie alleen vir hom hulp aanbied op sy weg na volwassenheid nie, maar veral wanneer hy (die opvoeder) hom ten volle aanvaar in sy noodhebbendheid, hulpeloosheid, swakheid en gebrokenheid. Die opvoeder moet hom as persoon met sy waardigheid as mens ervaar en veral laasgenoemde eerbiedig. Landman *et al.*, (1985:16) ondersteun hierdie siening.

Die opvoeder moet vertrou dat die kind sy steungewing kan aanvaar en daarmee iets maak. Verder, dat die kind vanweë die opvoeder se voorlewing van verantwoordelikheid, van dankbaarheid, van toekomshoop en agting vir menswaardigheid, geleidelik en in toenemende mate hierdie waardes vir homself sal toe-eien, dus sy eiendom sal maak (Landman, 1972:22). Volgens Du Plooy, Griessel en Oberholzer (1987:100) en Nel en Urbani (1990:15) moet die opvoeder vertroue hê in die opvoedbaarheid van die kind binne die gemeenskap wat deur die skool bedien word. Sonder vertroue in die opvoedbaarheid van die kind sou die

opvoedingsbemoëienis sinloos wees. Die vertrouwe van die opvoeder wek die vertrouwe van die opvoedeling in die opvoeder, sodat hy hom aan laasgenoemde toevertrou en hom oopstel vir beïnvloeding. Die opvoeder moet ook vertrouwe hê in die sosiale orde waarin hy opvoed.

In die skoolsituasie is die verskynsel van voorwaardelike vertrouwe die realiteit. Baie onderwysers word nie onvoorwaardelik deur die leerlinge as opvoeders vertrou nie. Onvoorwaardelike vertrouwe word slegs gevind waar die onderwyser 'n deskundige op sy vakgebied, 'n goeie onderwyser en toegewyde opvoeder is.

## (2) Kenverhouding (begrypensverhouding)

Volgens Van Rensburg en Landman (1986:90) dui die begrypensverhouding op meer as net 'n begryping van mekaar deur opvoeder en kind. Dit gaan ook om die begryping ter wille van 'n greep wat op die werklikheid verkry moet word. Landman *et al.*, (1985:13) meld dat die begrypensverhouding sowel die begryping van kindwees as die begryping van behoorlikheidseise insluit. Du Plooy, Griessel en Oberholzer (1987:101) verklaar dat die kenverhouding die voorwaarde vir die opvoedingsverhouding en die skepping daarvan is. Goeie kennis van die opvoedeling is dus noodsaaklik vir 'n suksesvolle opvoedingstaak. Die opvoeder moet weet wie die kind is, moet weet of hy opvoedbaar is, en indien wel, in watter mate. Volgens Vos (1991:45) is die opvoedbaarheid van die kind afhanklik van sy liggaamlike en psigiese vermoëns, toerusting, talente, gebreke en beperkinge. Hierdie vermoëns verander gedurig as gevolg van groei en wording aan die een kant en opvoeding en ervaring aan die ander kant. Die onderwyser sal hierdie veranderinge in ag moet neem in sy hantering van die leerlinge.

Nel en Urbani (1990:13) bevestig bovermelde en meld verder dat die opvoeder ook kennis moet hê van die essensiële aard van die mens, asook kennis en begrip van die kulturele gemeenskap waarin die kinders opgevoed word. Ouers behoort ook kennis te hê van hoe 'n skool funksioneer. Hulle moet ook hulle kinders leer ken en verstaan as skoolkinders. Die begrypensverhouding vereis dus dat die opvoeder moet begryp wat die bestemming van sy kind is en dat hy kennis van die algemeen geldige inhoude van volwassenheid as die vorm van menswees waarheen die kind op pad is, moet hê.

Landman (1972:23) verklaar dat die opvoeder onder andere moet weet tot watter verantwoordelikhede die kind in staat is, wat nalewing vir 'n kind beteken, hoe 'n kind gelei kan word tot dankbaarheid vir geborgenheid, wat die kind se aandeel aan opvoedingsverhoudinge is, hoe hoop op die toekoms by 'n kind gewek kan word, wat die kind se bestemming is, hoe die kind tot selfbegryping gesteun kan word en hoe hy die kind kan help in sy verowering van vryheid tot verantwoordelikheid. Skrywer glo dat die onderwyser slegs in hierdie opvoedingstaak kan slaag indien hy ook 'n goeie kennis het van die agtergrond van die leerlinge. Dit sluit kennis van tradisies, gebruike en norme van sy leerlinge in.

Geen kind kom met kennis in die wêreld in nie, maar wel met die vermoë om te leer ken. Hy moet dus werklik kennis by die opvoeder opdoen en vir sy eie doeleindes verwerk. Volgens Du Plooy, Griessel en Oberholzer (1987:103) en Landman (1972:24) moet die opvoedeling nie net sy opvoeder ken nie, maar moet hy 'n begrip verkry van die kennis wat die opvoeder in verband met waardes en norme by hom wil tuisbring.

(3) Gesagsverhouding

"Wat die opvoeder betref, is hy die draer van gesag, anders is hy geen opvoeder nie. Hy is die persoon wat 'n omgangsituasie bewustelik in 'n opvoedingsituasie kan verander op grond van die gesag wat hy dra." (Du Plooy, Griessel & Oberholzer, 1987:106).

Volgens Van Rensburg en Landman (1986:68) en Reeler (1985:41) kan die vernaamste komponent van die gesagsverhouding as hulpverlening tot behoorlike volwassewording beskryf word. Die gesagsverhouding is fundamenteel vir die verskyning van die opvoedingsverhouding en is gewortel in die kind se aanvaarding van gesag en die volwassene (opvoeder) se noodsaaklike hulpverlening aan die kind. Du Plooy, Griessel en Oberholzer (1987:109) verklaar dat, indien die kind in sy verhoudinge in verskillende opvoedingsituasies daadwerklik ervaar dat die opvoeder pedagogies liefdevol en belangstellend teenoor sy belange en node staan, is gesagaanvaarding as opvoedingsgesag 'n natuurlike responsie by hom. Nel en Urbani (1990:17) bevestig dat pedagogiese gesag verskil van alle ander vorms van gesag, aangesien dit gewortel is in liefde. By die onderwyser is hierdie liefde gebou op drie pilare:

- \* Eerstens is daar die liefde van die onderwyser-opvoeder vir die kind. 'n Onderwyser sonder liefde vir die kind behoort nie in die onderwys nie, want so 'n onderwyser kan nie met pedagogiese gesag toevertrou word nie.
- \* Tweedens is daar die liefde van die onderwyser vir die vak wat hy aanbied. Genoeg kennis van en liefde vir sy vak lei daartoe dat hy



met selfvertroue en entoesiasme ken optree en sodoende sonder veel moeite, die nodige pedagogiese gesag kan afdwing. Kyriacou (1986:131) meld ook dat onderrigvermoë 'n groot rol speel by gesaghandhawing.

- \* Dersens is daar die liefde van die onderwyser vir die kultuur waarin hy die kind opvoed. Hierdie liefde kan in 'n multikulturele skool moontlik tot probleme lei, aangesien 'n te groot liefde vir die eie kultuur kan lei tot chauvinisme, wat die opvoeding van die leerling kan knou. 'n Opvoeder wat egter nie sy eie kultuur liefhet nie, kan nooit met pedagogiese gesag in sy eie kultuur vertrou word nie.

Du Plooy, Griessel en Oberholzer (1987:105) noem vele opvoedkundiges wat die gesagsvraagstuk sentraal in die opvoedingsleerdenke plaas. So beweer Oberholzer dat gesagopvolging onteenseglik een van die hoofmomente van alle opvoeding en elke opvoedingsdaad uitmaak. Sonder gesag en simpatieke gesagsleiding is daar geen suksesvolle volwassewording nie, terwyl gesagserkenning en gesagsgehoorsaming van die mooiste kenmerke van volwaardige volwassenheid uitmaak.

Volgens Van Rensburg en Landman (1986:69), Landman (1972:23) en Landman *et al.* (1985:18) het die opvoeder op grond van die gesagsverhouding iets om vir die kind te sê, en die kind laat hom gesê. Die kind het egter ook 'n sê en dit moet die opvoeder altyd in gedagte hou. Die feit dat die volwassene ook bereid is om gesag oor hòm te aanvaar, dien as sprekende voorbeeld van normerende voorlewing en deurleefde normaanvaarding.

Du Plooy, Griessel en Oberholzer (1987:107) verwys na Oberholzer wat gesag vanuit die kind se oogpunt soos volg beskryf: "Waar gesag heers, daar is liefde en emosionele sekerheid; waar simpatieke gesagsleiding die gang van dinge bepaal, heers reëlmaat en wellewendheid; daar is orde en ordelikheid, eerbied en ontsag, selfbeheersing en dissipline. Wat is dissipline anders as die spontane, konstante en gemeenskaplike bereidwilligheid om individueel en gesamentlik op eise wat enkeling en groep afsonderlik en gesamentlik aanspreek, te antwoord?" Gesagsuitoefening deur die opvoeder bied dus vir die kind geborgenheid en sekerheid in 'n wye wêreld waarin die kind onvas, onseker en onveilig is.

#### 4.5 SAMEVATTING

Die ideale onderwyser is die een wat oor al die nodige toerusting beskik om sy taak suksesvol af te handel. Hierdie taak is die begeleiding van die leerling om die pedagogiese doelstruktuur te verwesenlik. Die opvoedingsdoelwit is bereik wanneer die kind se lewe gekenmerk word deur 'n sinvolle bestaanswyse, selfbeoordeling en selfbegrip menswaardigheid, sedelik-selfstandige besluitvorming en handeling, verantwoordelikheid, normidentifikasie en 'n lewensopvatting gebaseer op dit wat deur die gemeenskap as belangrik beskou word (Van Rensburg & Landman, 1986:156; Landman, 1972:28).

Die kind se toerusting maak van hom 'n unieke wese. Die kenmerkende karakteriserende kenmerke waaroor elke kind beskik maak hom 'n wese wat nie net opvoedbaar is nie, maar wat opgevoed wil word. Gunter (1980:75) verklaar soos volg:

"It must be made clear right at the start that both the possibility and the necessity of education are rooted in the child himself as a human child."

Opvoeding word beide moontlik sowel as noodsaaklik gemaak deur faktore wat die volgende insluit, naamlik die opvoedeling se hulpbehoewendheid, afhanklikheid en onvermoë om vir homself te sorg; die noodsaaklikheid vir taakvervulling en werk; en die noodsaaklikheid vir kulturele oordrag. Die sosialiteit, moraliteit en individuele persoonlikheid van die mens, in geheel, as beliggaming van menslikheid, maak ook opvoeding moontlik (Gunter, 1980:74).

Die onderwyser staan teenoor die kind in 'n besonderse verhouding, wat deur die onderwyser inisieer word en wat deur die kind ontvang word. Hierdie onderwyser-kindverhouding berus op drie pilare om dit 'n betekenisvolle en suksesvolle verhouding te maak. Hierdie pilare is die begrypensverhouding, die kenverhouding en die gesagsverhouding. Die suksesvolle onderwyser-kindverhouding is slegs moontlik indien die onderwyser 'n grondige kennis van die kind, asook sy kultuur en tradisies het. 'n Grondige kennis van die kind en sy agtergrond word ook bepleit deur oorsese opvoeders soos Hargreaves (1987:115), Child (1986:21) en Barrow en Woods (1989:117).

In die volgende hoofstuk gaan die beplanning van die ondersoek bespreek en uiteengesit word.

# HOOFSTUK 5

## DIE NAVORSINGSONTWERP

	Bladsy
5.1	<b>INLEIDING</b> . . . . . 99
5.2	<b>POSTULATE</b> . . . . . 99
5.2.1	<b>Swart leerlinge</b> . . . . . 99
5.2.2	<b>Effek van multikulturele onderwys op dagtaak</b> . . . . . 99
5.2.3	<b>Ontoereikende voorbereiding</b> . . . . . 100
5.3	<b>VOORBEREIDING VIR DIE EMPIRIESE ONDERSOEK</b> . . . 100
5.3.1	<b>Toestemming</b> . . . . . 100
5.3.2	<b>Keuse van respondente</b> . . . . . 100
5.4	<b>DIE MEETINSTRUMENT</b> . . . . . 101
5.4.1	<b>Konstruksie en inhoud</b> . . . . . 101
(1)	Die swart leerling se verhouding met homself . . . . . 102
(2)	Die swart leerling se verhouding met ander . . . . . 103
(3)	Die swart leerling se verhouding met dinge en idees . . . . . 103
(4)	Die swart leerling se verhouding tot God . . . . . 103
5.4.2	<b>Voor- en nadele van die vraelys</b> . . . . . 103
(1)	Voordele van die vraelys . . . . . 104
(2)	Nadele van die vraelys . . . . . 106
5.4.3	<b>Vereistes van die vraelys</b> . . . . . 107
(1)	Betroubaarheid . . . . . 108
(2)	Geldigheid . . . . . 108
(a)	Inhoudsgeldigheid . . . . . 108
(b)	Voorspellingsgeldigheid . . . . . 109
(c)	Saamvallende of meegaande geldigheid . . . . . 109

## Hoofstuk 5 : Inhoud (vervolg)

	Bladsy
5.5	<b>DIE LOODSSTUDIE</b> ..... 110
5.6	<b>VERSPREIDING EN AFNEEM VAN VRAELYS</b> ..... 112
5.7	<b>STATISTIESE TEGNIEKE</b> ..... 112
5.7.1	<b>Frekwensietabelle</b> ..... 113
5.8	<b>LEEMTES IN DIE ONDERSOEK</b> ..... 113
5.9	<b>SAMEVATTING</b> ..... 115

## HOOFSTUK 5

### DIE NAVORSINGSONTWERP

#### 5.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk sal aandag gegee word aan die navorsingsontwerp.

#### 5.2 POSTULATE

Volgens Plug *et al.* (1991:280) en Smith en O'Loughlin (s.a.:817) kan 'n postulaat gedefinieer word as 'n basiese aanname of veronderstelling wat as waar aanvaar word en wat as uitgangspunt dien in 'n proses van deduksie waartydens hipoteses afgelei word. Hierdie postulate baken die probleem af en gee rigting aan die navorsing.

##### 5.2.1 Swart leerlinge

Die respondente sal aandui dat alhoewel swart leerlinge nie as opvoedlinge van blanke leerlinge verskil nie, daar tog vanweë hulle kulturele oriëntasie sekere terreine is waar probleme kan ontstaan.

##### 5.2.2 Effek van multikulturele onderwys op dagtaak

Die respondente sal aandui dat die onderrig van verskillende kultuurgroepe in

dieselfde klas 'n beduidende effek op die onderwyser se dagtaak sal hê.

### 5.2.3 Ontoereikende voorbereiding

Leerkragte sal aandui dat hulle nie die nodige opleiding en voorbereiding vir die nuwe bedeling ontvang het nie en gevolglik onvoorbereid vir multikulturele onderrig is.

## 5.3 **VOORBEREIDING VIR DIE EMPIRIESE ONDERSOEK**

Daar is tydens die voorbereiding van die ondersoek besluit dat gepoog moet word, om beide Afrikaans- en Engelssprekende onderwysers by die ondersoek te betrek. Finansiële oorwegings het 'n rol gespeel by die keuse van die drie Model C-skole wat vir die ondersoek gebruik is.

### 5.3.1 Toestemming

Aangesien die skole wat by die ondersoek betrokke was, almal Model C-skole was, kon toestemming direk van die skoolhoof en bestuursliggaam verkry word. Dit is dan ook telefonies en skriftelik gedoen. In twee gevalle is toestemming van die skoolhoofde persoonlik gevra. Die skoolhoofde het almal toestemming verleen en sou daarna die toestemming by hulle bestuursliggame bevestig. Finale reëlins vir die aflewering van die vraelyste is ook met die betrokke skoolhoofde getref.

### 5.3.2 Keuse van respondente

Alle lede van die onderwyspersoneel van drie sekondêre koëdukasie Model C-skole is by die ondersoek betrek en gevra om vraelyste in te vul. Afrikaanse skole kon nie

by die ondersoek betrek word nie aangesien daar nie in Natal enige Afrikaanse Model C-skole bestaan wat ook swart leerlinge in beduidende persentasies op die roltal het nie. Aangesien die vraelys ook gerig was op die persepsies van onderwysers ten opsigte van swart leerlinge in die klassituasie, was dit 'n voorvereiste dat die gekose skole ook swart leerlinge moes hê. Die volgende sekondêre skole is by die ondersoek betrek:

- \* Port Shepstone High School (1 100 leerlinge)
- \* Scottburgh High School (380 leerlinge)
- \* Kokstad College (200 leerlinge)

In al hierdie skole was daar ongeveer 10% swart leerlinge.

#### 5.4 DIE MEETINSTRUMENT

'n Selfgestruktureerde vraelys is gebruik om die meningsopname te maak. Die vraelys is in albei amptelike landstale opgestel.

##### 5.4.1 Konstruksie en inhoud

Die meningsopname is met behulp van 'n selfontwerpte vraelys gemaak. Die doel van die ondersoek asook die aanwysings vir die voltooiing van die verskillende vrae in die vraelys is duidelik op die vraelyste uiteengesit (vergelyk Bylae 2 en 3).

Die vraelys is in drie afdelings verdeel. Afdeling 1 is gebruik om relevante persoonlike besonderhede van die respondent te bekom. Afdeling 2 bevat stellings wat betrekking het op die leerlinge in die skool- en klasmilieu. Daar is gepoog om hierdie stellings in duidelik-verstaanbare taal te stel om sodoende sinvolle antwoorde te bekom. Hierdie antwoorde gee uitdrukking aan gunstige, neutrale of ongunstige



response en is gegrond op relevante literatuurstudie. Afdeling 3 (vrae 3.1 tot 3.25) het betrekking op die effek van "gemengde" onderwys op die onderwyser se dagtaak, sowel as die gevoelens van die onderwyser ten opsigte van multikulturele onderwys. In hierdie afdeling is die onderwyser beperk tot 'n tweeledige (gunstige of ongunstige) respons.

Die stellings is so gekies dat dit die verhoudings van die leerlinge ten opsigte van hulself, ander, dinge en God in hul leefwêreld ondersoek. Volgens Steyn *et al.* (1985:165-171) en Urbani (1980:34) is die mens, in sy leefwêreld, gedurigdeur betrokke by verhoudings met God, homself, ander mense en dinge. Die inhoud van die vraelys is dus op hierdie verhoudings gebaseer.

(1) Die swart leerling se verhouding met homself

- 2.2 Betroubaarheid
- 2.3 Organisasie
- 2.4 Stiptheid
- 2.5 Aanpasbaarheid
- 2.6 Objektiviteit
- 2.7 Selfbeeld
- 2.8 Openheid
- 2.9 Goeie oordeel
- 2.10 Selfbeheersdheid
- 2.11 Humorsin
- 2.12 Verantwoordelikheid
- 2.13 Gewilligheid
- 2.17 Kreatiwiteit
- 2.22 Gedissiplineerdheid
- 2.28 Groepvorming

(2) Die swart leerling se verhouding met ander

- 2.14 Klasgroep
- 2.19 Onderwysers
- 2.20 Leerlinge
- 2.26 Ouers
- 2.27 Ouers

(3) Die swart leerling se verhouding met dinge en idees

- 2.1 Skoolwerk
- 2.15 Probleemidentifikasie
- 2.16 Lojaliteit
- 2.21 Tradisies
- 2.23 Skoolboeke
- 2.24 Skoolgeboue
- 2.25 Onderrigtaal

(4) Die swart leerling se verhouding tot God

- 2.30 ACSV

5.4.2 Voor- en nadele van die vraelys

Die vraelys word deur Plug *et al.* (1991:327) gedefinieer as 'n reeks vrae wat 'n enkele onderwerp of 'n paar verwante onderwerpe dek en deur 'n toetsling of deur 'n proefpersoon beantwoord moet word. Die skrywers meld ook dat vraelyste gebruik kan word in die meting van belangstellings, houdings, menings, persoonlikheidseienskappe en ook vir die insameling van biografiese inligting. Ary,

Jacobs en Razavieh (1985:169) meld dat die vraelys 'n doeltreffender en meer praktiese metode as byvoorbeeld 'n onderhoud is.

Volgens De Wet, Monteith, Steyn en Venter (1981:163) word twee soorte vraelyste gevind, die ongestruktureerde en gestruktureerde vraelys. By gestruktureerde vraelyste word vrae of stellings sowel as verskillende moontlike antwoorde verskaf, terwyl dit nie die geval is by die ongestruktureerde tipe vraelys nie. Die gestruktureerde vraelys is direk en die response kan maklik ontleed word.

Vraelyste hou egter voor- sowel as nadele in.

(1) Voordele van die vraelys

Volgens Mouton en Marais (1985:91) is vraelyste een van die mees algemene metodes wat gebruik word om data te versamel. Dit is ook tyd en kostebesparend en is bevorderlik vir betroubare resultate.

Hierdie mening van bogenoemde outeurs word deur Sax (1979:244) en Ary, Jacobs en Razavieh (1985:344) ondersteun. Verdere voordele wat ook deur bogenoemde outeurs genoem word, is:

- \* Dis bevorderlik vir die behoud van anonimiteit en vertroulikheid.
- \* Anonimiteit en vertroulikheid lei tot groter betroubaarheid.
- \* 'n Wye veld kan binne 'n kort tydspan bestek gedek word.
- \* Data word teen 'n lae koste verkry.

- \* Dit dien as 'n sinvolle plaasvervanger in gevalle waar persoonlike onderhoude nie moontlik is nie.
- \* Inligting kan op dieselfde tyd van 'n groot groep mense verkry word.
- \* Respondente kry die geleentheid om op hulle eie tyd die vrae te beantwoord.
- \* Indien die nodige riglyne in ag geneem word, is dit relatief maklik om 'n eie vraelys te ontwerp.
- \* Vraelyste is maklik om te administreer.
- \* 'n Groter mate van toetsobjektiwiteit kan verkry word aangesien:
  - die vraelys volgens uniforme en gespesifiseerde instruksies afgelê word;
  - die subjektiwiteit van die toetsopnemer uitgeskakel word;
  - die toetsresponse op 'n uniforme wyse nagesien en beoordeel word; en
  - die menings wat gemeet word, duidelik gedefinieer en gekonstrueer word en die rasionaal waarop die vraelyste berus, gegee word.

Bogenoemde voordele van 'n vraelys het ook in alle opsigte gegeld by die vraelys wat in hierdie ondersoek gebruik is.

(2) Nadele van die vraelys

Die gebruik van 'n vraelys hou nie net voordele in nie, maar ook nadele, soos beskryf deur verskeie outeurs (Mouton & Marais, 1985:91; Ary, Jacobs & Razavieh, 1985:344; Sax, 1979:244):

- \* In gevalle waar die navorser nie self byderhand is wanneer die vraelyste ingevul word nie, gebeur dit dat van die vraelyste nie terugbesorg word nie, of onvoltooid teruggestuur word.
- \* Waar dieselfde groep te dikwels met vraelyste oorval word, ontwikkel die proefpersone soms 'n weerstand teen die invul van vraelyste. Dit lei dan daartoe dat akkuraatheid by die invul van die vraelyste verlore gaan, of dat die lyste nie voltooi word nie.
- \* Soms word onderwerpe wat deur die respondent as sensitief beskou word of waarin hy geen belang het nie, in die vraelys genoem. Dit kan daartoe lei dat daar nie suiwer objektief op die vrae reageer word nie.
- \* Onduidelike of dubbelsinnige instruksies kan lei tot verkeerde interpretasies en gevolglik mag die geldigheid van die vraelys in die gedrang kom.
- \* Vraelyste wat te lank is, word of afgejaag of onvoltooid teruggestuur.
- \* Respondente mag verskillende vertolkings of betekenis aan sekere woorde of uitdrukkings heg.

- \* Die respondent voel soms dat die beskikbare opsies nie sy werklike keuse van 'n antwoord verteenwoordig nie.
- \* Die navorser het geen beheer oor wie die vraelys voltooi indien dit nie in sy teenwoordigheid voltooi word nie.
- \* Geldigheid mag ingeboet word indien sommige vraelyste onvoltooid terugbesorg word.
- \* Respondente mag soms voel dat die ondersoek hulle geensins raak nie, en dus sal hulle dit sonder die nodige erns benader en sodoende eerlike response inboet.

#### 5.4.3 Vereistes van die vraelys

Die vereistes vir 'n goeie vraelys word deur verskeie outeurs soos volg beskryf (De Wet *et al.*, 1981:132; Best, 1981:176; Ary, Jacobs & Razavieh, 1985:346; Bell, 1988:61; Mouton & Marais, 1985:79; Slavin, 1982:12-13):

- \* Vrae moet so eenvoudig en duidelik as moontlik gestel word.
- \* Dit moet so kort as moontlik wees.
- \* Vrae moet nie uniforme en stereotipe response uitlok nie.
- \* Vrae moet nie dubbelsinnig wees nie.
- \* Vrae moet nie hipoteties van aard wees nie.

Verder moet vraelyste ook aan die beginsels van betroubaarheid en geldigheid voldoen.

(1) Betroubaarheid

De Wet *et al.* (1981:131) meld dat die betroubaarheid van die meetinstrument verwys na die mate waarmee veranderlike faktore die meting van die meetinstrument kan beïnvloed en verwys dus na die mate van konsekwentheid en/of akkuraatheid, waarmee 'n meetinstrument meet. Die betroubaarheid van die meetinstrument is omgekeerd eweredig aan die invloed van die veranderlike faktore.

Volgens Kotze (1992:261) dui betroubaarheid dus op die hertoetsbaarheid van die vraelys. Indien die vraelys betroubaar is, behoort soortgelyke resultate verkry te kan word by verskillende ondersoekgroepe.

(2) Geldigheid

Volgens Kotze (1992:263) verwys geldigheid na die mate waarin 'n toets meet wat dit veronderstel is om te meet. Die navorser is nooit seker wat 'n opvoedkundige instrument presies meet nie en moet daarom homself van die geldigheid van die instrument vergewis. Kotze (1992:263-264) beklemtoon die volgende vorms van geldigheid:

(a) Inhoudsgeldigheid

Volgens Mouton en Marais (1985:100) verwys inhoudsgeldigheid na die mate waarin

die ondersoek daarin slaag om te toets wat dit veronderstel is om te toets. Inhoudsgeldigheid word bepaal deur vas te stel of die inhoud wat deur die toetsitems gedek word, verteenwoordigend is van dit wat dit veronderstel is om te meet. Smit (Kotze, 1992:263) noem dat hierdie geldigheid dus 'n nie-statistiese tipe geldigheid is wat betrekking het op die inhoudelike van die toets.

Die inhoudsgeldigheid van die vraelys is geëvalueer deur 'n paneel van senior onderwyskundiges. Hulle het 'n grondige itemanalise gedoen en alle items in die vraelys is deeglik bestudeer en geëvalueer ten opsigte van relevansie tot die doel en onderwerp.

**(b) Voorspellingsgeldigheid**

Voorspellingsgeldigheid verwys na daardie mate waarin die meetinstrument die respondent se toekomstige prestasie kan voorspel. Daar is egter nie so 'n geldigheidstoets gedoen nie.

**(c) Saamvallende of meegaande geldigheid**

Saamvallende geldigheid verwys na die verband tussen tellings van 'n meetinstrument en 'n kriterium wat onmiddellik beskikbaar is. Volgens Smit (Kotze, 1992:264) maak hierdie vorm van geldigheid dit moontlik om byvoorbeeld 'n diagnose van die huidige toestand van die kliënt ten opsigte van 'n bepaalde gedragsaspek te maak.

Dit kan byvoorbeeld toetse wees wat gebruik moet word om te bepaal watter soort



behandeling 'n pasiënt moet kry. Volgens De Wet *et al.* (1981:132) verskil saamvallende en voorspellingsgeldigheid nie veel van mekaar nie en omdat die vraelyste wat in hierdie ondersoek aangewend is slegs 'n meningsopname was, is hierdie vorm van geldigheid dus nie ter sprake nie.

## 5.5 DIE LOODSSTUDIE

'n Loodsstudie moet altyd eers onderneem word voordat die finale studie aangepak word aangesien dit feitlik onmoontlik is om 'n meetinstrument so te ontwerp, dat daar geen haakplekke is tydens die toetsing nie (Slavin, 1982:133).

Slavin (1982:86) verwys na die waarde van 'n loodsstudie soos volg:

- \* Dit voorsien die navorser van idees, benaderings en leidrade wat hy nie voor die loodsstudie verwag het nie.
- \* Dit verminder die voorkoms van probleme in die finale studie omdat probleme wat in die loodsstudie na vore kom in die finale studie uitgeskakel kan word.
- \* Dit kan help om te bepaal of die meetinstrument te lank of te kort is.
- \* Die loodsstudie voorsien die navorser van genoeg inligting om te kan bepaal of die projek raadsaam is.
- \* Dit mag verhoed dat die navorser groot finansiële koste aangaan wat uiteindelik niks oplewer nie.

- \* Vrae wat te maklik, te moeilik of verwarrend is, kan reggestel of uitgeskakel word.
- \* Daar mag terugvoering verkry word wat mag lei tot belangrike aanpassings in die finale studie. Die finale studie behoort egter nie te veel af te wyk van die loodsstudie nie.

Die vraelys wat deur navorser opgestel is, is aan ses proefpersone oorhandig om te voltooi. Hierdie ses proefpersone is onderwysers aan 'n Engelse Hoërskool. Hierdie persone was nie deel van die toetsgroep respondente nie. Die resultate is ontleed om vas te stel of:

- \* moontlike tekortkominge soos onduidelike, verwarrende vrae of dubbelsinnighede geïdentifiseer kon word.
- \* die proefpersone enige ander probleme ondervind het gedurende die invul van die vraelys.
- \* die proefpersone enige van die instruksies onduidelik gevind of verkeerd vertolk het.

Die loodsstudie het nie veel probleme opgelewer nie en die kommentaar was oor die algemeen gunstig. Die volgende probleme is egter reggestel:

- \* Sekere stellings en vrae se formulering is ietwat aangepas om die betekenis meer duidelik te maak.

- \* Die numering van die Engelse vraelys was op een plek verkeerd en dit is reggestel.

Nadat hierdie regstellings aan die vraelyste aangebring is, is die vraelyste gefinaliseer, die vereiste aantal kopieë is gemaak en hulle is na die drie verskillende skole versprei.

## 5.6 VERSPREIDING EN AFNEEM VAN VRAELYS

Vraelyste is aan die verskillende hoofde gegee en hulle het beloop om die afneem van die vraelyste te hanteer. In 'n begeleidende brief is die doel van die vraelys aan die respondente verduidelik. Die respondente is ook versoek om nie die vrae of stellings met mekaar te bespreek nie aangesien dit eerlike response sou verhoed en die resultate van die toets sou beïnvloed.

Die invul van die vraelyste sou elke respondent hoogstens 15 minute neem. Die respondente is toegelaat om die vraelyste in hulle eie tyd te voltooi en is daarna in twee gevalle persoonlik deur navorser afgehaal. In die geval van Kokstad is die vraelyste deur 'n onderwyser wat deur Port Shepstone gereis het, saangebring. Die uitgee, afneem en terugbesorging van die vraelyste het in die tydperk van 1993-09-12 tot 1993-09-25 plaasgevind.

## 5.7 STATISTIESE TEGNIEKE

Die nagaan van die vraelyste is eerstens per hand verwerk, waarna die inligting gekodeer en met behulp van die Quattro 123 rekenaarprogram verwerk is.

### 5.7.1 Frekwensietabelle

Volgens De Wet *et al.* (1981:135) is die frekwensietabel 'n duidelike voorstelling van verwerkte en gegroepeerde data. Behr (1983:24) verwys daarna as 'n visuele voorstelling van 'n groot hoeveelheid data in 'n verkorte vorm. Die volgende data kan ook uit die frekwensietabel verkry word:

- \* **Persentasie.** Dit dui op die totale response van 'n spesifieke vraag, uitgedruk as persentasie van die totale aantal respondente.
- \* **Waarde.** Dit dui op die tellings soos dit op die voltooide vraelyste verskyn.
- \* **Frekwensie.** Dit is 'n weergawe van die tellings in stygende volgorde. Die telling wat in die middel voorkom, is die mediaan.
- \* **Gemiddelde.** Dit is die somtotaal gedeel deur al die tellings.
- \* **Standaardafwyking.** Dit is die vierkantwortel van die gemiddelde van die kwadrate van die afwykings.

## 5.8 LEEMTES IN DIE ONDERSOEK

In totaal is 79 vraelyste uitgestuur en 57 terugontvang. Nieteenstaande sekere leemtes wat geïdentifiseer is, is 'n respons van 72% verkry. Die respons kan dus as hoog geklassifiseer word (Baily, 1982:117; Babbie, 1973:165).

Die volgende leemtes is geïdentifiseer:

- \* Sommige onderwysers was onwillig om die vraelys in te vul. Moontlike redes hiervoor kan wissel vanaf 'n gebrek aan belangstelling en/of 'n gebrek aan tyd tot 'n paar respondente wat die vraelys as polites ongewens beskou het.
- \* Een van die hoofde was nie baie entoesiasies om te sorg dat soveel moontlik van die vraelyste weer terugbesorg word nie. Hierdie gebrek aan samewerking kan ook te wyte wees aan 'n baie vol werksprogram.
- \* Die getal Afrikaanse respondente was onbevredigend. Dit is egter moeilik en selfs onmoontlik om 'n Afrikaanse Model C-skool aan die Natalse kus te vind waar die anderskleurige leerling in beduidende getalle gevind word.
- \* Sommige respondente het aangedui dat die kontinuum nie altyd in hulle keuse voorsien het nie.
- \* Sommige respondente het gevoel dat die term "swart leerlinge" nie spesifiek genoeg was nie. Hulle het gevoel dat alle lede van verskillende bevolkingsgroepe soos Asiate, Swartes en Kleurlinge nie almal in een term saamgevat kon word nie. Dit het die keuse vir hulle bemoeilik.
- \* Sekere onderwysers was afwesig gedurende die tyd wat die invul van die vraelyste plaasgevind het. Daar is nie vir hulle voorsiening gemaak of seker gemaak dat hulle ook geleentheid kry om die vraelys in te vul nie.

## 5.9 SAMEVATTING

Die navorsingsontwerp wat in die empiriese ondersoek aangewend is, is in hierdie hoofstuk aangetoon. Die vraelys wat as meetinstrument gebruik is, is ook volledig beskryf. Die resultate van die vraelys sal in die volgende hoofstuk hanteer word.

# HOOFSTUK 6

## AANBIEDING EN ONTLEDING VAN DATA

Bladsy

6.1	<b>INLEIDING</b> .....	116
6.2	<b>AANBIEDING EN ONTLEDING VAN DIE DATA</b> .....	116
6.2.1	<b>Biografiese gegewens</b> .....	116
(1)	Frekwensieverspreiding volgens respondente se ouderdom .....	116
(2)	Frekwensieverspreiding volgens respondente se geslag .....	118
(3)	Frekwensieverspreiding volgens respondente se huistaal .....	119
(4)	Frekwensieverspreiding volgens respondente se jare onderwysdiens .....	120
(5)	Frekwensieverspreiding volgens respondente se kwalifikasies .....	121
(6)	Frekwensieverspreiding volgens rang .....	122
(7)	Frekwensieverspreiding volgens onderrigjare van gemengde klasse .....	123
6.2.2	<b>Response van onderwysers ten opsigte van hulle persepsies van swart leerlinge</b> .....	124
(1)	Die swart leerling se verhouding met homself .....	124
(a)	Betroubaarheid (2.2) .....	125
(b)	Organisasie (2.3) .....	125
(c)	Stiptheid (2.4) .....	125
(d)	Aanpasbaarheid (2.5) .....	126
(e)	Objektiwiteit (2.6) .....	126
(f)	Selfbeheer (2.7) .....	126
(g)	Openheid (2.8) .....	127
(h)	Goeie oordeel (2.9) .....	127
(i)	Selfbeheersdheid (2.10) .....	127
(k)	Verantwoordelikheid (2.12) .....	128
(l)	Gewilligheid (2.13) .....	128

## Hoofstuk 6 : Inhoud (vervolg)

	Bladsy
(m) Kreatiwiteit (2.17) . . . . .	128
(n) Gedissiplineerdheid (2.22) . . . . .	129
(o) Groepvorming (2.28) . . . . .	130
(2) Die swart leerling se verhouding met ander . . . . .	130
(a) Klasgroep (2.14) . . . . .	130
(b) Onderwysers (2.19) . . . . .	131
(c) Leerlinge (2.20) . . . . .	131
(d) Ouers (2.26) . . . . .	132
(e) Ouers (2.27) . . . . .	132
(3) Die swart leerling se verhouding met dinge en idees . . . . .	133
(a) Skoolwerk (2.1) . . . . .	133
(b) Probleemidentifikasie (2.15) . . . . .	134
(c) Probleemoplossing (2.16) . . . . .	134
(d) Lojaliteit (2.18) . . . . .	134
(e) Tradisies (2.21) . . . . .	134
(f) Skoolboeke (2.23) . . . . .	135
(g) Skoolgeboue (2.24) . . . . .	136
(h) Onderrigtaal (2.25) . . . . .	136
(i) Buitemuurse aktiwiteite . . . . .	137
(4) Die swart leerling se verhouding tot God . . . . .	137
<b>6.2.3 Die effek van multikulturele onderwys op die dagtaak van die onderwyser . . . . .</b>	<b>138</b>
(1) Opleiding in multikulturele onderwys . . . . .	138
(2) Probleme met Godsdiensoonderrig periode . . . . .	141
(3) Kennis van leefwêreld van swart leerlinge . . . . .	145
(4) Standaarde . . . . .	146
(a) Toelatingstoetse (3.7) . . . . .	147
(b) Toetsstandaarde (3.11) . . . . .	147
(c) Punteaanpassing (3.12) . . . . .	147
(d) Toets- en Eksamenprogram (3.1) . . . . .	148
(e) Onderrigstandaarde (3.13) . . . . .	148



## Hoofstuk 6 : Inhoud (vervolg)

Bladsy

(5)	Lesvoorbereiding en aanbieding . . . . .	148
(a)	Lesvoorbereiding . . . . .	149
(b)	Lesaanbieding (3.9) . . . . .	150
(6)	Oorbruggingsonderwys . . . . .	150
(a)	Noodsaaklikheid (3.18) . . . . .	151
(b)	Wie moet dit doen? (3.19) . . . . .	151
(c)	Vergoeding (3.20) . . . . .	151
(7)	Dissipline . . . . .	152
(a)	Dissipline (3.14) . . . . .	152
(b)	Rassediskriminasie (3.15) . . . . .	152
(8)	Rasseverhoudings (3.16) . . . . .	153
(9)	Onbevooroordeelde onderrig (3.21) . . . . .	153
(10)	Skoolkeuse (3.23) . . . . .	154
(11)	Kultuuroordrag (3.22) . . . . .	155
(12)	Multikulturele onderrig (3.17) . . . . .	156
6.3	<b>POSTULATE TOETSING</b> . . . . .	158
6.4	<b>SAMEVATTING</b> . . . . .	159

## HOOFSTUK 6

### AANBIEDING EN ONTLEDING VAN DATA

#### 6.1 INLEIDING

In hierdie ondersoek gaan dit om die persepsies wat wit onderwysers huldig ten opsigte van anderskleurige leerlinge se gesitueerdheid in 'n Model C-skool. Die invloed van anderskleurige leerlinge op die werkslading van die onderwyser word ook bestudeer. Alle data wat ingewin is, word in hierdie hoofstuk deur middel van beskrywende statistiek weergegee.

#### 6.2 AANBIEDING EN ONTLEDING VAN DIE DATA

##### 6.2.1 Biografiese gegewens

- (1) Frekwensieverspreiding volgens respondente se ouderdom

**Tabel 1      Frekwensieverspreiding volgens ouderdom**

Ouderdom (in jare)	Frekwensie	%
Onder 20	0	0,00
21 - 25	3	5,26
26 - 30	6	10,53
31 - 35	10	17,54
36 - 40	7	12,28
41 - 45	11	19,30
46 - 50	13	22,80
51 - 55	2	3,51
56 - 60	1	1,75
bo 60	2	3,51
Vermiste waardes	2	3,51
<b>TOTAAL</b>	<b>57</b>	<b>100,00</b>

Volgens Tabel 1 val die meeste respondente (63,17%) in die ouderdomsgroep bokant 36. 'n Derde (33,33%) van die respondente wat die vraelyste terugbesorg het, was jonger as 36 jaar. Van die totale getal vraelyste terugontvang (57), was daar twee waarvan die respondente nie hulle ouderdomme wou meld nie. Die feit dat beide hierdie respondente van die vroulike geslag was, bied moontlik 'n rede vir die weglating van die ouderdom.

Die rede vir die groter getal ouer onderwysers kan moontlik gevind word in die feit dat al die skole wat aan die steekproef deelgeneem het, redelik ver van die groot stede geleë is. Bykans 16% (15,79%) was jonger as 30 jaar. Die meerderheid jonger onderwysers verkies om eerder in stede skool te hou as op die platteland.

Volgens Van der Merwe (1993) kan daar ook ander redes vir die kleiner getalle jonger onderwysers in die beroep verstrekkend word:

- \* Rasionalisasie van onderwysergetalle bied nie aan leerlinge veel vertroue in die onderwysberoep as 'n permanente selfstandige beroep nie.
- \* Onderwyssalarisse vergelyk nie te goed met ander in die privaatsektor nie.
- \* Die toenemende werkslading van die onderwyser, soos deur die leerlinge waargeneem, mag voornemende onderwysstudente afskrik.
- \* Stygende universiteitskoste maak dat onderwysbeurslenings ontoereikend word.

(2) Frekwensieverspreiding volgens respondente se geslag

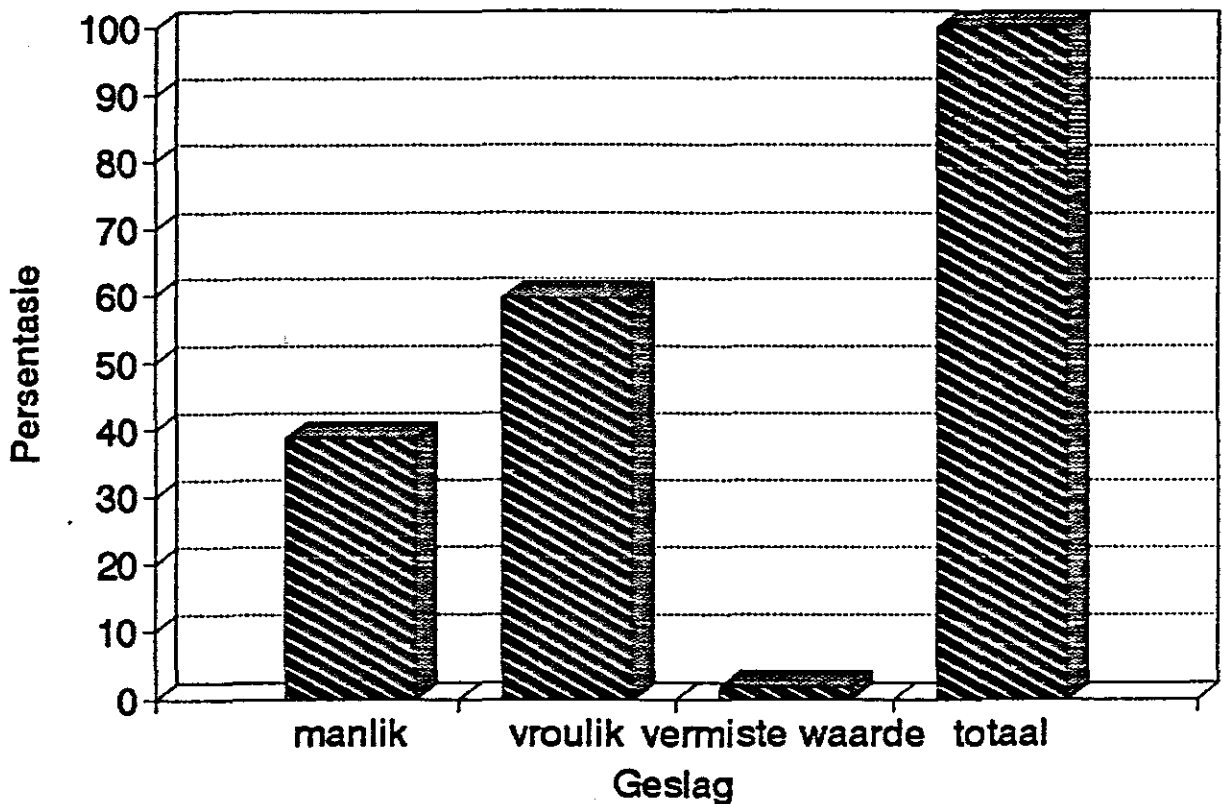
Van die 57 respondente was 22 manlik en 34 vroulik (vergelyk tabel 2).

**Tabel 2** Frekwensieverspreiding volgens respondente se geslag

Geslag	Frekwensie	%
1. Manlik	22	38,60
2. Vroulik	34	59,65
Vermiste waarde	1	1,75
<b>TOTAAL</b>	<b>57</b>	<b>100,00</b>

Die getalsverhouding van vroulike onderwysers tot manlike onderwysers was ongeveer soos skrywer verwag het. Daar is tans baie meer dames as mans werksaam in die onderwys. Volgens Zaaiman (1993:34) is die landswye getalsverhouding tussen manlike en vroulike onderwysers 34:66. Die getalsverhouding van 38,6:60 vergelyk redelik gunstig met hierdie syfers (vergelyk grafiek 1).

**Grafiek 1** Frekwensieverspreiding volgens geslag



(3) Frekwensieverspreiding volgens respondente se huistaal

Tabel 3 toon dat 11 (19,3%) van die respondente Afrikaanssprekend was, terwyl 45 (78,95%) Engelsprekend was. Die huistaal van 1 (1,75%) van die respondente was Duits (vergelyk tabel 3).

**Tabel 3** Frekwensieverspreiding volgens respondente se huistaal

	Taal	Frekwensie	%
1.	Afrikaans	11	19,30
2.	Engels	45	78,95
3.	Duits	1	1,75
	TOTAAL	57	100,00

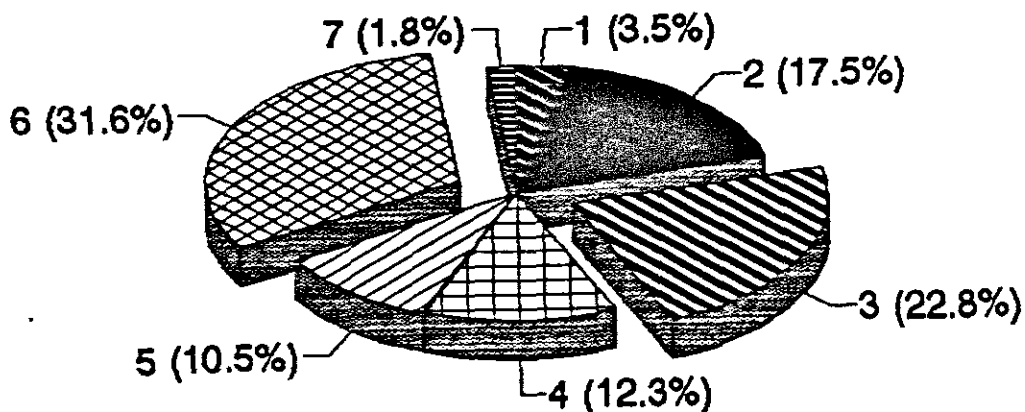
Die getalsverhouding van Afrikaanssprekende onderwysers tot Engelssprekende onderwysers is ongeveer 20:80. Dit kon ongelukkig nie verhelp word nie aangesien daar in die Natalse Suidkus en Durban geen Afrikaansmedium Model C-sekundêre koëdukasie skool is wat anderskleurige leerlinge in groot genoeg getalle bevat nie. Dit is hoogswaarskynlik te wyte aan die feit dat swart mense in Natal Engels kan praat en hulle dus eerder as leerlinge by Engelsmedium hoërskole ingeskryf word.

(4) Frekwensieverspreiding volgens respondente se jare onderwysdiens**Tabel 4** Frekwensieverspreiding volgens respondente se diensjare

	Jare onderwysdiens	Frekwensie	%
1.	0 - 2	2	3,51
2.	3 - 7	10	17,54
3.	8 - 11	13	22,80
4.	12 - 15	7	12,28
5.	16 - 19	6	10,53
6.	20 +	18	31,58
	Vermiste waarde	1	1,75
	TOTAAL	57	99,99

Van die 57 vraelyste wat terugontvang is, het 31,58% respondente meer as 20 jaar diens as onderwyser gehad. Die tweede grootste groep (22,80%) was die wat 8 tot 11 jaar onderwyservaring gehad het. Onderwysers met min ervaring was in die minderheid. Redes hiervoor kan moontlik toegeskryf word aan dieselfde faktore soos genoem in Tabel 1. Die frekwensieverspreiding van jare onderwysdiens word verder toegelig met behulp van Grafiek 2.

**Grafiek 2** Frekwensieverspreiding volgens jare onderwysdiens



(5) Frekwensieverspreiding volgens respondente se kwalifikasies

Van die 57 vraelyste wat terugontvang is, was 52,63% in besit van 'n universiteitsgraad en 12,26% in besit van minstens twee universiteitsgrade. Bykans 50% (45,61%) van die respondente was in besit van diplomas. Die goeie kwalifikasies van die onderwysers kan 'n moontlike rede wees waarom swart leerlinge hierdie skole verkies.

**Tabel 5** Frekwensieverspreiding volgens respondente se kwalifikasies

	Kwalifikasies	Frekwensie	%
1.	Akademies	30	52,63
2.	Diplomas	26	45,61
	Vermiste waarde	1	1,75
	TOTAAL	57	99,99

**(6)** Frekwensieverspreiding volgens rang

Tabel 6 toon die frekwensieverspreiding van die respondente volgens die aard van hulle poste. Bykans 70% van die respondente het gewone onderwysposte bekleed. Van die res was ongeveer 25% departementshoofde, terwyl 3,5% van beide hoofde en senior adjunkhoofde die res uitgemaak het. Geen adjunkhoofde het vraelyste beantwoord nie.

**Tabel 6** Frekwensieverspreiding volgens respondente se rang

	Rang	Frekwensie	%
1.	Onderwyser	39	68,42
2.	Departementshoof	14	24,56
3.	Adjunkhoof	0	0,00
4.	Senior adjunkhoof	2	3,51
5.	Skoolhoof	2	3,51
	TOTAAL	57	100,00



(7) Frekwensieverspreiding volgens onderrigjare van gemengde klasseTabel 7 Frekwensieverspreiding volgens respondente se onderrigjare van gemengde klasse

Onderrigjare	Frekwensie	%
0	2	3,51
1	6	10,53
2	17	29,82
3	20	35,09
4	1	1,75
5	2	3,51
6	3	5,26
7	1	1,75
8	1	1,75
bo 10	3	5,26
Vermiste waarde	1	1,75
TOTAAL	57	100,00

Die meeste van die respondente (35,09%) het 3 jaar ervaring gehad van onderrig van klasse waarin daar swart was. Die volgende grootste groep (29,82%) het 2 jaar ondervinding gehad. Die drie jaar ervaring kom ooreen met die tydperk wat die nuwe bedeling reeds geduur het. Waar respondente vir langer tydperke reeds ondervinding van gemengde klasgroepe gehad het, is die ondervinding oor die algemeen oorsee opgedoen. Die meeste onderwysers het dus min ondervinding gehad in die onderrig van gemengde klasse.

### 6.2.2 Response van onderwysers ten opsigte van hulle persepsies van swart leerlinge

Die tweede afdeling van die vraelys het die persepsies van die onderwysers ten opsigte van swart leerlinge getoets. Die stellings en vrae wat gebruik is, is so gekies dat die verhoudings van swart leerlinge teenoor hulself, ander, dinge en God ondersoek word (vergelyk 5.3.1).

#### (1) Die swart leerling se verhouding met homself

**Tabel 8** Die swart leerling se verhouding met homself

Vraag	Item	Stem saam	Stem nie saam	Onseker	Vermiste waarde
2.2	Betroubaarheid	10 (17,50%)	27 (47,37%)	15 (26,32%)	05 (08,77%)
2.3	Organisasie	02 (03,51%)	34 (59,65%)	17 (29,82%)	04 (07,02%)
2.4	Stiptheid	15 (26,23%)	25 (43,86%)	11 (19,30%)	06 (10,53%)
2.5	Aanpasbaarheid	11 (19,30%)	26 (45,61%)	12 (21,05%)	08 (14,03%)
2.6	Objektiwiteit	12 (21,15%)	22 (38,60%)	18 (31,58%)	05 (08,77%)
2.7	Selfbeeld	15 (26,32%)	18 (31,58%)	19 (33,33%)	05 (08,77%)
2.8	Openheid	12 (21,15%)	32 (56,14%)	08 (14,03%)	05 (08,77%)
2.9	Goeie oordeel	05 (08,77%)	23 (40,35%)	24 (42,11%)	05 (08,77%)
2.10	Selfbeheersdheid	12 (21,15%)	16 (28,07%)	24 (42,11%)	05 (08,77%)
2.11	Humorsin	29 (50,88%)	08 (14,03%)	15 (26,32%)	05 (08,77%)
2.12	Verantwoordelikheid	21 (36,84%)	11 (19,30%)	24 (42,11%)	01 (01,75%)
2.13	Gewilligheid	06 (10,53%)	26 (45,61%)	20 (35,09%)	05 (08,77%)
2.17	Kreatiwiteit	17 (29,82%)	21 (36,84%)	16 (28,07%)	03 (05,26%)
2.22	Gedissiplineerdheid	28 (49,12%)	04 (07,02%)	20 (35,09%)	05 (08,77%)
2.28	Groepvorming	39 (68,42%)	02 (03,51%)	12 (21,05%)	04 (07,02%)

**(a) Betroubaarheid (2.2)**

Die meeste van die respondente het nie saamgestem met die stelling dat swart leerlinge betroubaar is nie. Van die 52 respondente wat hierdie vraag beantwoord het, het 27 nie saamgestem nie, 15 was besluiteloos en 10 het geglo dat die leerlinge betroubaar is. Geen spesifieke voorkeure kon ten opsigte van taal en geslag onderskei word nie.

**(b) Organisasie (2.3)**

Die stelling dat swart leerlinge goed georganiseer is, is deur 53 respondente beantwoord. Die grootste groep (34) van die respondente het nie met die stelling saamgestem nie, terwyl slegs 2 respondente geglo het dat die swart leerlinge goed georganiseer was. Die res (17) was onseker. Geen spesifieke voorkeur ten opsigte van taal of geslag kon onderskei word nie. 'n Moontlike verklaring vir hierdie gebrek aan organisasievermoë kan gesoek word in die huislike omstandighede en kulturele agtergrond van die swart leerlinge.

**(c) Stiptheid (2.4)**

Die meeste van die respondente het nie saamgestem met die stelling dat swart leerlinge altyd betyds is vir skool en klasse nie. Van die 51 respondente wat hierdie vraag beantwoord het, het 25 die stelling afgekeur, 11 was besluiteloos en 15 het geglo dat die leerlinge altyd betyds was vir hulle klasse en die skool. Sewe (63,6%) van die elf Afrikaanssprekende respondente was dit eens dat die swart leerlinge se stiptheid onder verdenking was. By die Engelssprekende onderwysers was die teenoorstemmende persentasie gelyk aan 39%. Sover geslag betref, kon geen

**(a) Betroubaarheid (2.2)**

Die meeste van die respondente het nie saamgestem met die stelling dat swart leerlinge betroubaar is nie. Van die 52 respondente wat hierdie vraag beantwoord het, het 27 nie saamgestem nie, 15 was besluiteloos en 10 het geglo dat die leerlinge betroubaar is. Geen spesifieke voorkeure kon ten opsigte van taal en geslag onderskei word nie.

**(b) Organisasie (2.3)**

Die stelling dat swart leerlinge goed georganiseer is, is deur 53 respondente beantwoord. Die grootste groep (34) van die respondente het nie met die stelling saamgestem nie, terwyl slegs 2 respondente geglo het dat die swart leerlinge goed georganiseer was. Die res (17) was onseker. Geen spesifieke voorkeur ten opsigte van taal of geslag kon onderskei word nie. 'n Moontlike verklaring vir hierdie gebrek aan organisasievermoë kan gesoek word in die huislike omstandighede en kulturele agtergrond van die swart leerlinge.

**(c) Stiptheid (2.4)**

Die meeste van die respondente het nie saamgestem met die stelling dat swart leerlinge altyd betyds is vir skool en klasse nie. Van die 51 respondente wat hierdie vraag beantwoord het, het 25 die stelling afgekeur, 11 was besluiteloos en 15 het geglo dat die leerlinge altyd betyds was vir hulle klasse en die skool. Sewe (63,6%) van die elf Afrikaanssprekende respondente was dit eens dat die swart leerlinge se stiptheid onder verdenking was. By die Engelssprekende onderwysers was die teenoorstemmende persentasie gelyk aan 39%. Sover geslag betref, kon geen

spesifieke voorkeur onderskei word nie. 'n Moontlike verklaring vir die gebrek aan stiptheid kan gevind word in die kulturele agtergrond van die swart leerlinge.

**(d) Aanpasbaarheid (2.5)**

Die meeste van die respondente het nie saamgestem met die stelling dat swart leerlinge aanpasbaar is en maklik by hulle nuwe skoolomgewing inskakel nie. Van die 49 respondente wat hierdie vraag beantwoord het, het 26 (55,61%) die stelling afgekeur, 12 was onseker en 11 het geglo dat die leerlinge aanpasbaar is. Sover taal en geslag betref, kon geen spesifieke voorkeure onderskei word nie. Dit wil dus voorkom asof probleme met aanpasbaarheid redelik algemeen ondervind word.

**(e) Objektiviteit (2.6)**

Die stelling dat swart leerlinge in staat is om kritiek wat teen hulleself gemik is goed te hanteer sonder om self emosioneel daarby betrokke te raak, is deur 52 respondente beantwoord. Die grootste groep (22) van die respondente het die stelling verwerp, terwyl 12 respondente met die stelling saamgestem het. Die res (18) was onseker. Geen spesifieke voorkeur ten opsigte van taal kon onderskei word nie. Die meeste dames (17) het nie met die stelling saamgestem nie.

**(f) Selfbeheer (2.7)**

Volgens die antwoorde wat van die respondente verkry is, glo 31,58% dat swart leerlinge nie swak selfbeelde het nie, terwyl 26,32% die stelling aanvaar. 'n Groot gedeelte van die groep (33,33%) was egter onseker. 'n Moontlike rede vir die groot

aantal onsekeres, kan die sensitiviteit van die stelling wees. Bykans 9% (8,77%) van die respondente het nie die vraag beantwoord nie.

**(g) Openheid (2.8)**

Die oorgrote meerderheid (56,14%) van die respondente het nie saamgestem met die stelling dat swart leerlinge openheid toon deur maklik te wys hoe hulle voel nie. Van die 52 respondente wat hierdie vraag beantwoord het, het slegs 21,15% die stelling goedgekeur en 14,03% was onseker. Sover taal en geslag betref, kon geen spesifieke voorkeure onderskei word nie.

**(h) Goeie oordeel (2.9)**

Hoewel 40,35% van die 52 respondente wat die stelling beantwoord het, nie saamgestem het dat die swart leerlinge goeie oordeel in besluitneming toon nie, was daar egter 'n groter groep (42,11%) wat onseker was. Slegs 8,77% van die respondente was onder die indruk dat swart leerlinge wel goeie oordeel toon in besluitneming. Bykans 9% (8,77%) van die respondente het nie die vraag beantwoord nie. Geen duidelike voorkeur volgens taal of geslag kon waargeneem word nie.

**(i) Selfbeheersdheid (2.10)**

Hierdie stelling is deur 52 respondente beantwoord. Van hierdie groep het 12 respondente met die stelling dat swart leerlinge selfbeheersd is ten aansien van

provokasie, saamgestem. Daarenteen het 16 respondente daarteen gestem, terwyl 'n groot groep (24) onseker was. Bykans 9% (8,77%) het nie die vraag beantwoord nie.

**(k) Verantwoordelikheid (2.12)**

Hoewel 24 van die 56 respondente onseker was oor die stelling dat swart leerlinge as verantwoordelik beskryf kan word, het 21 met die stelling saamgestem. Net 11 van die respondente het gevoel dat die swart leerlinge nie verantwoordelik genoeg is nie. Van die 21 positiewe antwoorde het 14 van dames afgekom terwyl slegs 4 gevoel het die swart leerlinge is onverantwoordelik. Geen spesifieke voorkeur deur een van die taalgroepe kon identifiseer word nie.

**(l) Gewilligheid (2.13)**

Die meeste (45,61 %) van die respondente het nie saamgestem met die stelling dat swart leerlinge gewillig is om meer te doen as wat van hulle verwag word nie. Van die 52 respondente wat hierdie vraag beantwoord het, het slegs 10,53% die stelling goedgekeur en 35,09% was onseker. Sover taal en geslag betref, kon geen spesifieke voorkeure onderskei word nie.

**(m) Kreatiwiteit (2.17)**

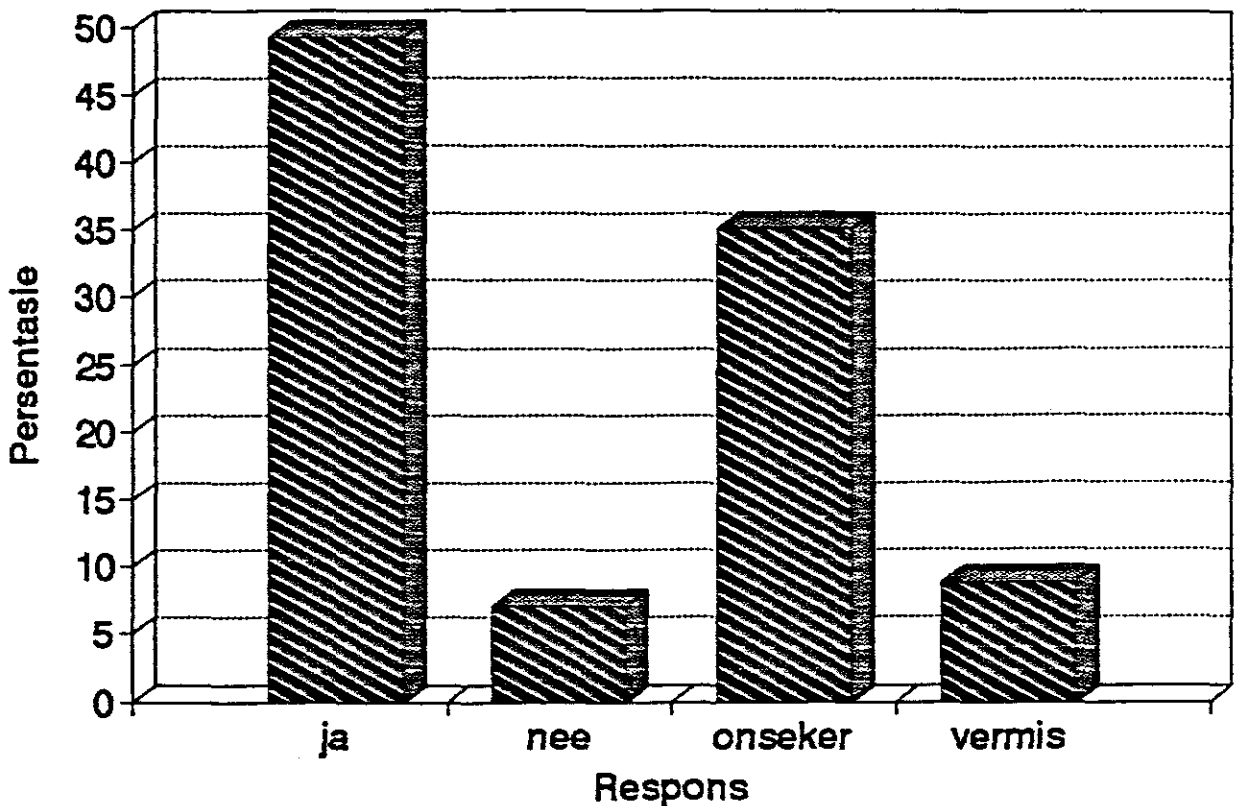
Die stelling dat swart leerlinge in staat is om konstruktiewe en positiewe voorstelle te maak, is deur 54 respondente beantwoord. Die grootste groep (21) van die respondente het die stelling verwerp, terwyl 17 respondente met die stelling

saamgestem het. Die res (16) was onseker. Geen spesifieke voorkeur ten opsigte van taal en geslag kon onderskei word nie.

(n) **Gedissiplineerdheid (2.22)**

Die oorgrote meerderheid (49,12%) van die respondente het saamgestem met die stelling dat swart leerlinge gedissiplineerd optree. Van die 52 respondente wat hierdie vraag beantwoord het, het slegs 7,02% die stelling afgekeur en 35,09% was onseker. Van die 11 Afrikaanse respondente het 7 gevoel dat swart leerlinge gedissiplineerd optree. Van die 34 damesrespondente het slegs 4 gevoel dat die swart leerlinge ongedissiplineerd optree, 11 was onseker, maar die meeste (19) het geglo dat die swart leerlinge gedissiplineerd optree.

**Grafiek 3** Frekwensieverspreiding volgens gedissiplineerdheid





(o) **Groepvorming (2.28)**

Dat daar geslote groepvorming by swart leerlinge plaasvind, kan nie betwis word nie. Die oorgrote meerderheid (68,42%) van die respondente het saamgestem met die stelling dat swart leerlinge geslote groepe vorm. Van die 53 respondente wat hierdie vraag beantwoord het, het slegs 3,51% die stelling afgekeur en 21,05% was onseker. Hierdie waarneming is in pas met outeurs soos Schofield & Sagar (Rossell, Willis & Harvey, 1983:58-97) wat in 'n literatuurstudie waargeneem het dat groepvorming by minderheids-groepe algemeen voorkom. Waar die minderheids-groep nog ook 'n ander taal as die meerderheidstaal het, was die groepe nog meer geslote aangesien hulle dan hulle moedertaal gebruik. Hierdie geslote groepvorming is ook deur skrywer by sportgeleenthede en selfs in die middag na skool waar op busse gewag word, waargeneem.

(2) Die swart leerling se verhouding met ander**Tabel 9** Die swart leerling se verhouding met ander

Vraag	Item	Stem saam	Stem nie saam	Onseker	Vermiste waarde
2.14	Klasgroep	18 (31,58%)	17 (29,82%)	15 (26,32%)	07 (12,28%)
2.19	Onderwysers	46 (80,71%)	00 (0,00%)	06 (10,53%)	05 (08,77%)
2.20	Leerlinge	08 (14,71%)	30 (52,63%)	15 (26,32%)	04 (07,02%)
2.26	Ouers	34 (59,65%)	01 (1,75%)	18 (31,58%)	04 (07,02%)
2.27	Ouers	29 (50,88%)	11 (19,30%)	12 (21,05%)	05 (08,77%)

(a) **Klasgroep (2.14)**

As die response ten opsigte van die swart leerlinge se vermoë om maklik in 'n

gemengde klasgroepe saam te werk, ontleed word, wil dit voorkom asof geen duidelike tendens na vore kom nie. Hierdie stelling is deur 50 respondente beantwoord. Hiervan het 18 saamgestem met die stelling, 17 het nie saamgestem nie terwyl 15 onseker was.

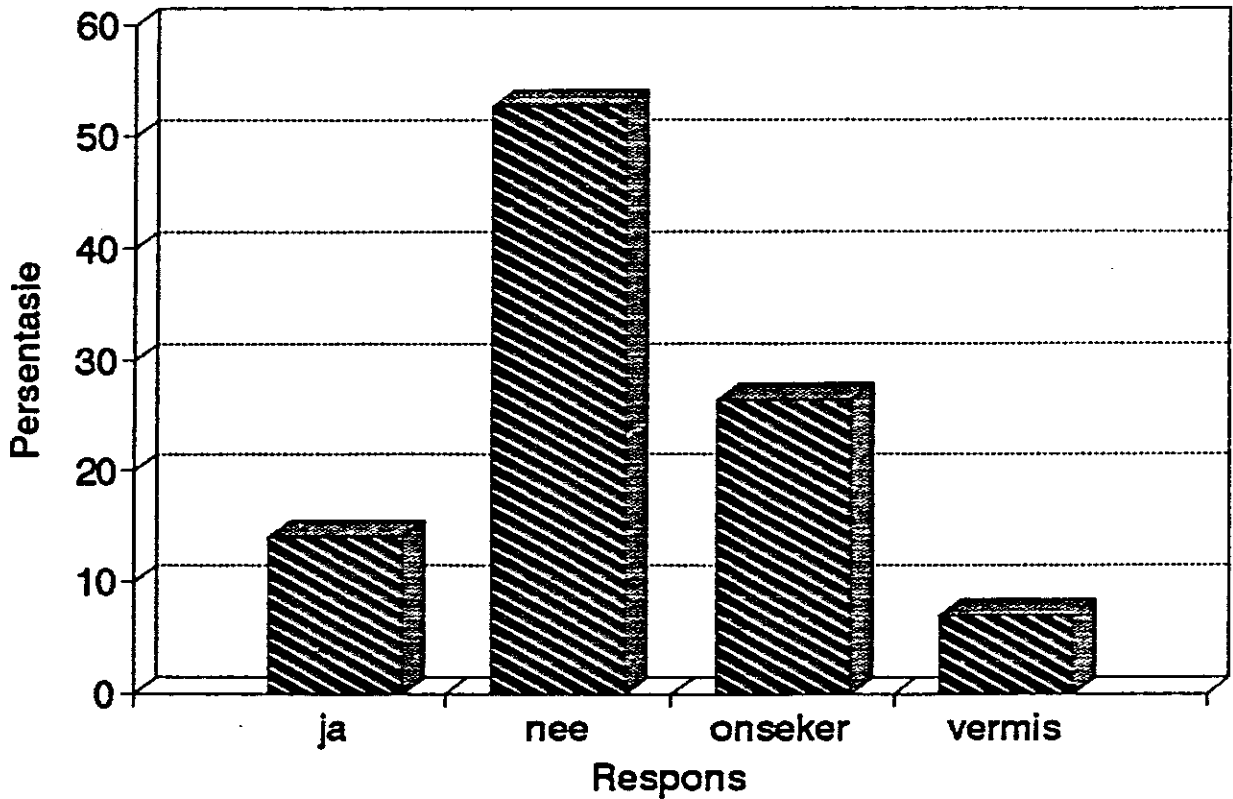
**(b) Onderwysers (2.19)**

Dit is duidelik dat swart leerlinge die gesag van hulle onderwysers in die gekose skole onvoorwaardelik aanvaar. Van die 52 respondente wat hierdie stelling beantwoord het, het die oorgrote meerderheid (80,71 %) met die stelling saamgestem, terwyl daar geen teenstem was nie. Die res (10,53 %) was onseker. Slegs een van die onsekeres was Afrikaanssprekend, die res was Engelssprekend.

**(c) Leerlinge (2.20)**

Die respons op stelling 2.14 het getoon dat daar onsekerheid geheers het ten opsigte van die vermoë om in gemengde klasgroepe saam te werk. Indien die respons op die stelling, dat swart leerlinge sosiaal wel by ander leerling in die skool inskakel, egter ontleed word, wil dit voorkom asof die meeste respondente van mening is dat swart leerlinge nie sosiaal by die ander leerlinge inskakel nie. Hierdie stelling is deur 53 respondente beantwoord. Van hierdie groep het 30 (52,63 %) nie saamgestem met die stelling nie, terwyl 8 (14,03 %) saamgestem het met die stelling. Die res (26,32 %) was onseker. Moontlike redes vir hierdie gedrag kan gevind word in die feit dat die swart leerlinge na skool oor die algemeen nie in dieselfde sosiale kringe as die ander leerlinge beweeg nie. Hulle woon ook oor die algemeen nie in dieselfde gebiede waar die ander leerling woon nie.

**Grafiek 4** Frekwensieverspreiding volgens sosiale inskakeling



**(d) Ouers (2.26)**

Die ouers van die swart leerlinge in die gekose skole is oor die algemeen baie positief teenoor die onderwysers ingestel. Van die 53 antwoorde wat op hierdie stelling ontvang is, het 59,65% met die stelling saamgestem, slegs 1,75% het nie saam gestem nie, terwyl 31,58% onseker was.

**(e) Ouers (2.27)**

Die stelling dat swart leerlinge se ouers oueraande by die skool bywoon, is deur 52 respondente beantwoord. Bykans 60% (50,88%) het saamgestem met die stelling,

19,3% het daarteen gestem en 21,05% was onseker. Die respons op die twee stellings ten opsigte van die swart leerlinge se ouers, dui op goeie ouerbetrokkenheid van die swart leerlinge. Hierdie groep swart leerlinge is oor die algemeen gekeurde leerlinge met gekeurde ouers wat baie omgee of hulle kinders 'n goeie opvoeding ontvang. Die ouers is ook oor die algemeen in staat om die skoolfooi te betaal.

(3) Die swart leerling se verhouding met dinge en idees

**Tabel 10** Die swart leerling se verhouding met dinge en idees

Vraag	Item	Stem saam	Stem nie saam	Onseker	Vermiste waarde
2.1	Skoolwerk	27 (47,37%)	10 (17,54%)	12 (21,05%)	08 (14,03%)
2.15	Probleemidentifikasie	11 (19,30%)	24 (40,35%)	17 (29,82%)	06 (10,53%)
2.16	Probleemoplossing	13 (22,81%)	22 (38,60%)	17 (29,82%)	05 (08,77%)
2.18	Lojaliteit	19 (33,33%)	08 (14,03%)	22 (38,60%)	08 (14,03%)
2.21	Tradisies	21 (36,84%)	08 (14,03%)	23 (40,35%)	05 (08,77%)
2.23	Skoolboeke	25 (43,86%)	11 (19,30%)	16 (28,07%)	05 (08,77%)
2.24	Skoolgeboue	22 (38,60%)	09 (15,80%)	21 (36,84%)	05 (08,77%)
2.25	Onderrigtaal	34 (59,65%)	08 (14,03%)	10 (17,54%)	05 (08,77%)

(a) **Skoolwerk (2.1)**

Die stelling dat swart leerlinge hulle skoolwerk met entoesiasme benader, is deur 49 respondente beantwoord. Die meeste (47,37%) stem met die stelling saam, 17,54% stem nie saam nie, terwyl 21,05% onseker was. Nagenoeg 14% (14,03%) het nie die vraag beantwoord nie.

**(b) Probleemidentifikasie (2.15)**

Van die 57 respondente het 51 hierdie stelling beantwoord. Die stelling was dat swart leerlinge wel in staat is om probleme te identifiseer. Die meeste respondente (23) het teen die stelling gestem, 11 het daarmee saamgestem, terwyl 17 onseker was.

**(c) Probleemoplossing (2.16)**

Die stelling dat swart leerlinge in staat is om oplossings vir probleme te vind, is deur 52 respondente beantwoord. Die respons hier het in 'n groot mate met die respons op stelling 2.15 ooreengestem. Die meeste respondente (22) het teen die stelling gestem, 13 het saamgestem, terwyl dieselfde getal (17) aangedui het dat hulle onseker was.

**(d) Lojaliteit (2.18)**

Hoewel 38,6% van die respondente onseker was wat die lojaliteit van die swart leerlinge teenoor hulle skool betref, het die meeste van die res (33,33%) tog geglo dat die lojaliteit van die swart leerlinge teenoor die skool bo verdenking was, terwyl 14,03% nie met die stelling saamgestem het nie. Nagenoeg 14% (14,03%) het nie die stelling beantwoord nie.

**(e) Tradisies (2.21)**

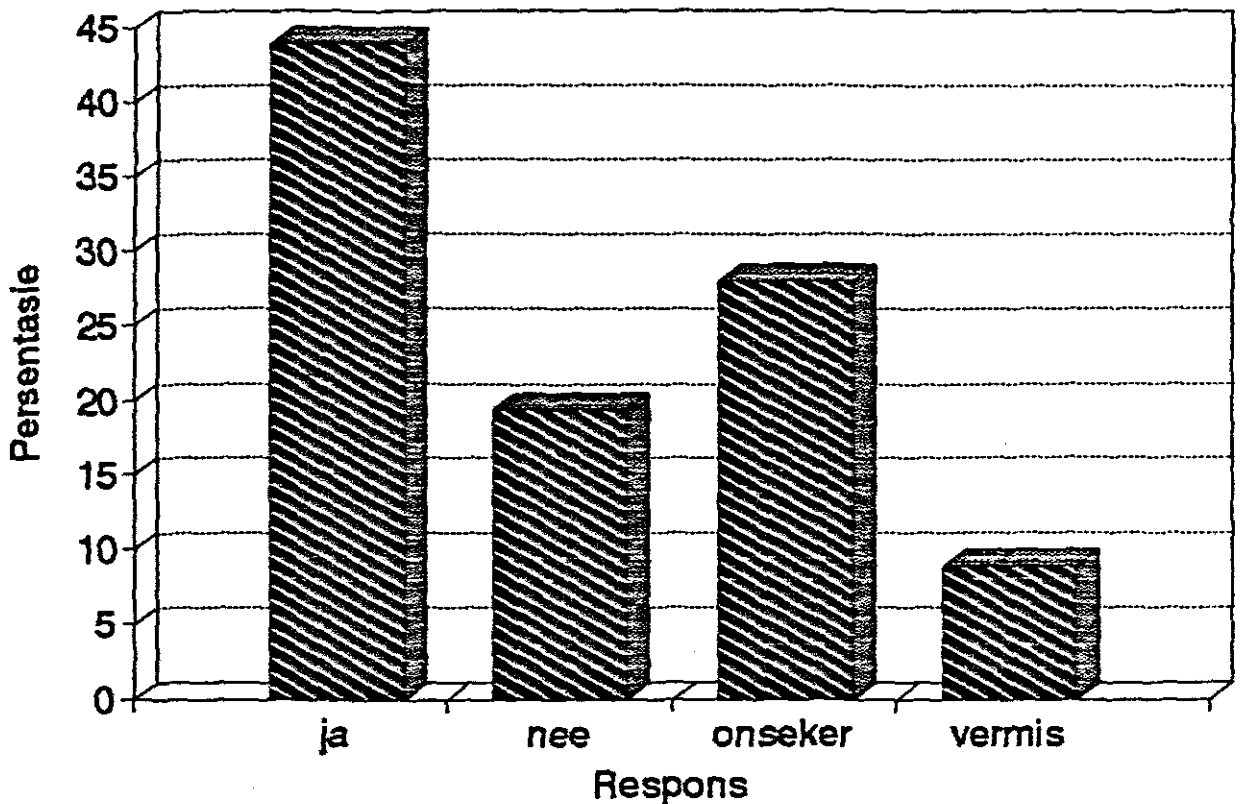
Indien na die respons op die stelling dat swart leerlinge die tradisies van die skool

aanvaar, gekyk word, word waargeneem dat die meeste van die respondente (21) ten gunste van die stelling was, 8 het nie saamgestem nie terwyl 23 aangedui het dat hulle onseker was. Die stelling is deur 52 respondente beantwoord. Geen spesifieke voorkeur ten opsigte van taal of geslag kon waargeneem word nie.

(f) Skoolboeke (2.23)

Oor die algemeen was die gevoel onder die respondente dat die swart leerlinge wel trots is op hulle skoolboeke. Van die 52 respondente wat hierdie stelling beantwoord het, het 43,86% met die stelling saamgestem, terwyl slegs 19,34% daarteen gestem het en 28,07% onseker was. Die vermiste waarde was 8,77%.

Grafiek 5 Frekwensieverspreiding volgens trots op skoolboeke



**(g) Skoolgeboue (2.24)**

Die meeste van die respondente (36,6%) glo dat swart leerlinge wel waardering het vir al hulle skoolgeboue en fasiliteite. Hierdie stelling is deur 52 respondente beantwoord en hoewel 36,84% onseker was, het slegs 9 (15,8%) respondente nie met die stelling saamgestem nie terwyl 8,77% nie die stelling beantwoord het nie. Stellings 2.23 en 2.24 neig om die algemene persepsie dat swart leerlinge geen respek toon vir hulle skole of skoleiendom en fasiliteite nie, verkeerd te bewys. Waar sulke vandalisme plaasvind, kan dit moontlik gewyt word aan die gedrag van 'n klein groepie wat opvoedingsprobleme ondervind.

**(h) Onderrigtaal (2.25)**

Die meeste respondente het gevoel dat die swart leerlinge probleme ondervind met die onderrigtaal. Van die 52 respondente wat hierdie stelling beantwoord het, het 59,65% met die stelling saamgestem, terwyl slegs 14,03% daarteen gestem het en 17,54% onseker was. Die vermiste waarde was 8,77%. Meighan (1986:142) het beweer dat ongeveer 66% van 'n les bestaan uit gesprek. Indien leerlinge nie die taal verstaan wat gepraat word nie, is dit duidelik dat hierdie leerlinge 'n agterstand teenoor ander leerlinge gaan ontwikkel. Meighan glo dus dat onderrig in die moedertaal moet plaasvind, indien leerlinge die grootste voordeel uit die onderrig wil kry. Hamers en Blanc (Todd, 1991:73) en Hill (1976:52) ondersteun hierdie siening van Meighan.

(i) **Buitemuurse aktiwiteite****Tabel 11** Buitemuurse aktiwiteite

Aktiwiteit	Aantal
Atletiek	38
Skoolkoor	24
Netbal	19
Landloop	19
Rugby	9
Hokkie	8
Tennis	7
Krieket	4
Debat	0

Die buitemuurse aktiwiteit wat die meeste byval vind by swart leerlinge is atletiek. Die meeste respondente (38) het hier aangedui dat baie swart leerlinge aan atletiek deelneem. Die aktiwiteite wat hierop volg is, in volgorde van voorkeur: Skoolkoor (24); netbal (19); landloop (16) rugby (9); hokkie (8); tennis (7); krieket (4); en debat (0). Ander aktiwiteite wat genoem is, sluit opvoerings, skaak, sokker en vlugbal in.

(4) Die swart leerling se verhouding tot God**Tabel 12** Die swart leerling se verhouding tot God

Vraag	Item	Baie	Min	Geen	N.V.T.
2.30	ACSV	3 (05,26%)	21 (36,84%)	04 (07,02%)	24 (42,11%)



By die beantwoording van hierdie stelling aanvaar skrywer dat die 24 respondente wat aangedui het dat die vraag nie op hulle van toepassing is nie, nie genoeg kennis gehad het om 'n betroubare keuse te kon uitoefen nie. Hulle was heel moontlik nie so aktief by die aanbieding van ACSV betrokke dat hulle oor die nodige kennis beskik het nie. Van die 52 respondente wat wel op hierdie vraag reageer het, was 21 van mening dat ACSV nie een van die buitemuurse aktiwiteite was wat 'n groot aftrek onder swart leerlinge gekry het nie. Slegs 3 het rapporteer dat baie by ACSV betrokke is, en 4 dat geen leerlinge by die ACSV betrokke is nie.

### 6.2.3 Die effek van multikulturele onderwys op die dagtaak van die onderwyser

In hierdie afdeling van die vraelys is gepoog om inligting te bekom om te bepaal hoe die toelating van swart leerlinge in Model C-skole die dagtaak van die onderwyser beïnvloed het.

#### (1) Opleiding in multikulturele onderwys

**Tabel 13** Multikulturele opleiding

	Ja	Nee	Vermiste waarde	Totaal
Aantal	5	52	0	57
%	8,77	91,23	0	100,0

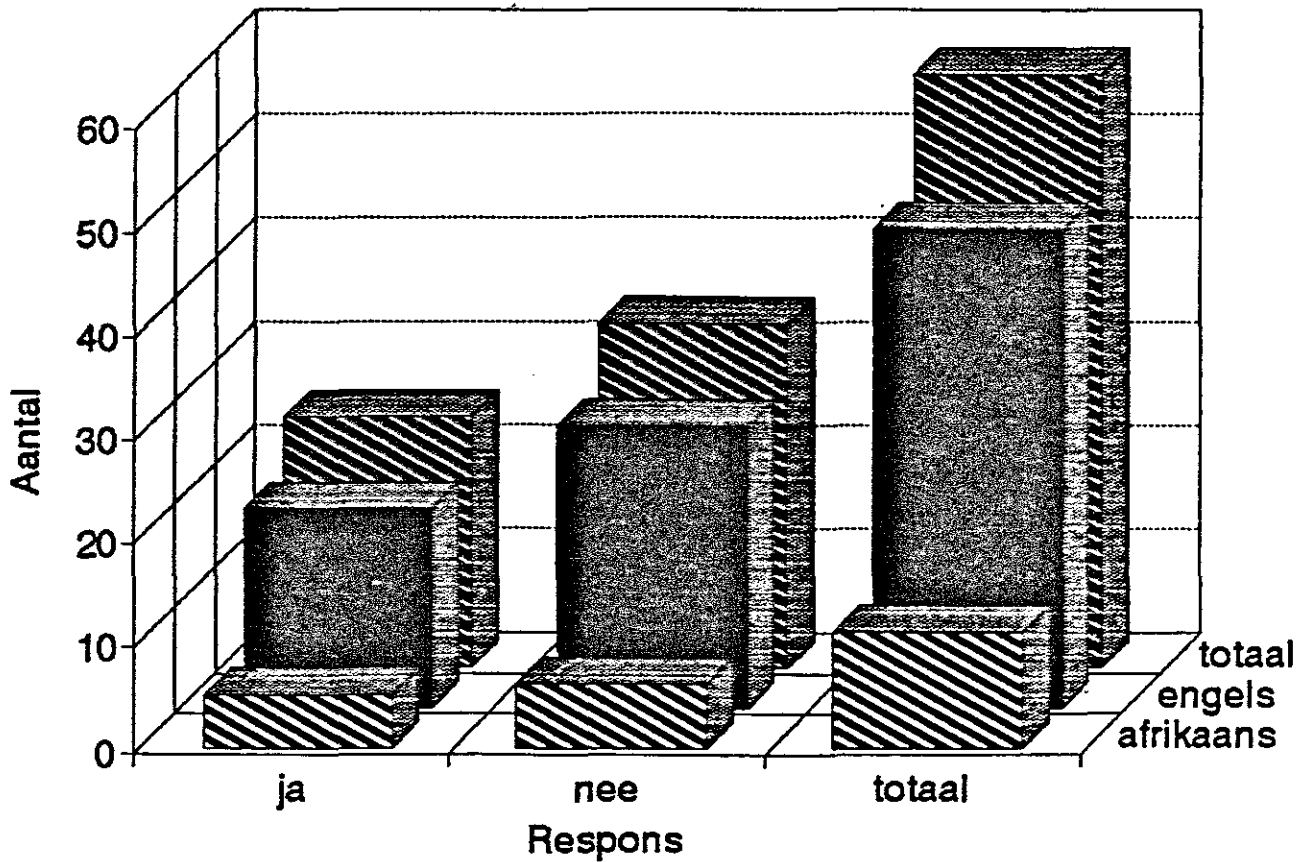
Eerstens is gepoog om vas te stel of die respondente gedurende hulle opleiding as onderwysers wel kennis gemaak het met multikulturele onderwysopleiding. Van die

57 vraelyste wat terug ontvang is, was daar slegs 5 (8,77%) wat aangedui het dat hulle wel opleiding in multikulturele onderwys ontvang het. Hierdie respondente het aan die Natalse Technikon, Rhodes Universiteit, Unisa, London en Leeds gestudeer. Geeneen van die Afrikaanssprekendes het enige multikulturele opleiding gehad nie. Tweedens is die respondente gevra of hulle die gebrek aan multikulturele onderwysopleiding as leemte in hulle onderwysmondering ag. Van die 57 respondente wat hierdie vraag beantwoord het, was 24 van mening dat dit wel 'n leemte in die opleiding was. Die ander 33 het gevoel dat dit geen leemte in hulle mondering was nie. Vyf van die elf Afrikaanssprekende onderwysers het dit as 'n leemte geag, terwyl negentien van die ses en veertig Engelssprekende onderwysers dit as 'n leemte geag het. Die feit dat amper 58% van die respondente glo dat multikulturele onderwysopleiding nie nodig is nie, dui daar op dat hulle glo dat genoeg ondervinding in die praktyk opgedoen word om enige probleemsituasie ten opsigte van multikulturele onderwys die hoof te bied. Skrywer glo dat hierdie tipe houding moontlik as naïef beskryf kan word.

**Tabel 14     Leemte in onderwystoerusting**

	Ja	Nee	Vermiste waarde	Totaal
<b>Afrikaans</b>	5	6	0	11
<b>Engels</b>	19	27	0	46
<b>Aantal</b>	24	33	0	57
<b>%</b>	42,11	57,89	0	100,0

Grafiek 6 Frekwensieverspreiding volgens leemte in onderwystoerusting



Moontlike oplossings vir die regstel van die leemte in die onderwysopleiding is aan die hand gedoen. Die 24 respondente wat bevestigend geantwoord het op die vraag of die gebrek aan multikulturele opleiding as 'n leemte geag word, het uit hierdie moontlike oplossing vir die probleem 'n keuse gemaak (vergelyk vraag 3.4 vraelys). Van die 24 respondente het 2 gevoel dit is nie nodig om enige poging aan te wend om 'n oplossing vir die probleem te soek nie. Die verskillende keuses wat die res van die respondente gemaak het, was soos volg:

**Tabel 15**    Moontlike oplossings

Moontlike oplossing	Aantal
Seminare	8
Deel van onderwysopleiding	6
Verpligte indiensopleiding deur kundiges	4
Lesings deur skoolbestuurspan	3
Gekeurde leesstof	1
<b>TOTAAL</b>	<b>22</b>

Hoewel ander voorstelle gevra is, is geen ander voorstelle vir die regstel van die leemte in die onderwyser se mondering gedoen nie.

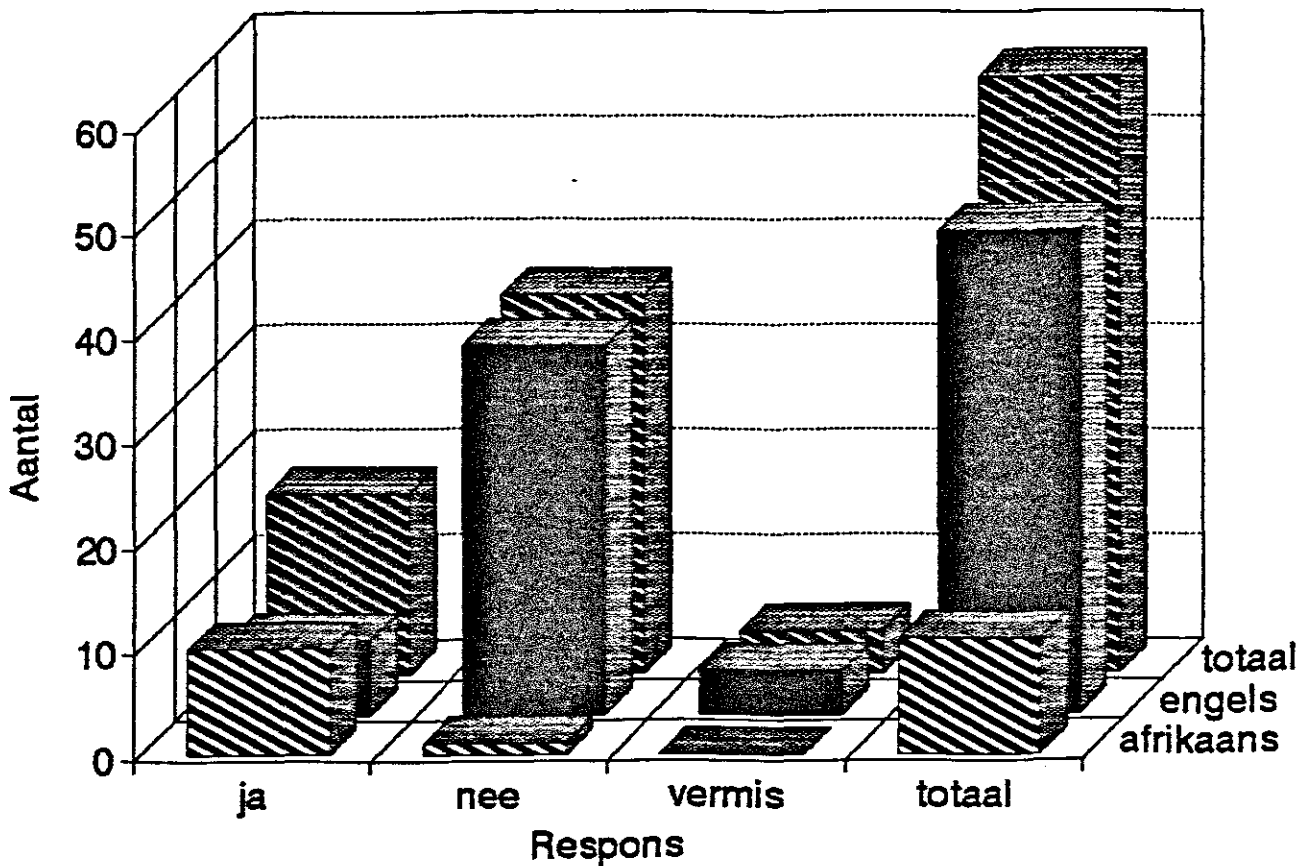
(2)    Probleme met Godsdiensonderrig periode

Godsdiensonderrig word steeds in al drie die skole wat vir die ondersoek gebruik is, aangebied. In die volgende twee vrae is onderwysers gevra of hulleself die Godsdiensonderrig aanbied, en of hulle probleme ondervind met die inhoud van die leerplan. Die vrae is deur 53 persone beantwoord. Van hierdie 53 het 17 aangedui dat hulle wel die vak aanbied, terwyl 36 ontkennend geantwoord het. Van die 11 Afrikaanssprekende onderwysers was 10 betrokke by godsdiensonderrig, terwyl 7 van die 46 Engelsprekende onderwysers by die aanbieding betrokke was.

**Tabel 16**    Aanbieding van Godsdiensoonderrig

	Ja	Nee	Vermiste waarde	Totaal
<b>Afrikaans</b>	10	1	0	11
<b>Engels</b>	7	35	4	46
<b>Aantal</b>	17	36	4	57
<b>%</b>	29,82	63,16	7,02	100,0

**Grafiek 7**    Frekwensieverspreiding volgens aanbieding van Godsdiensoonderrig



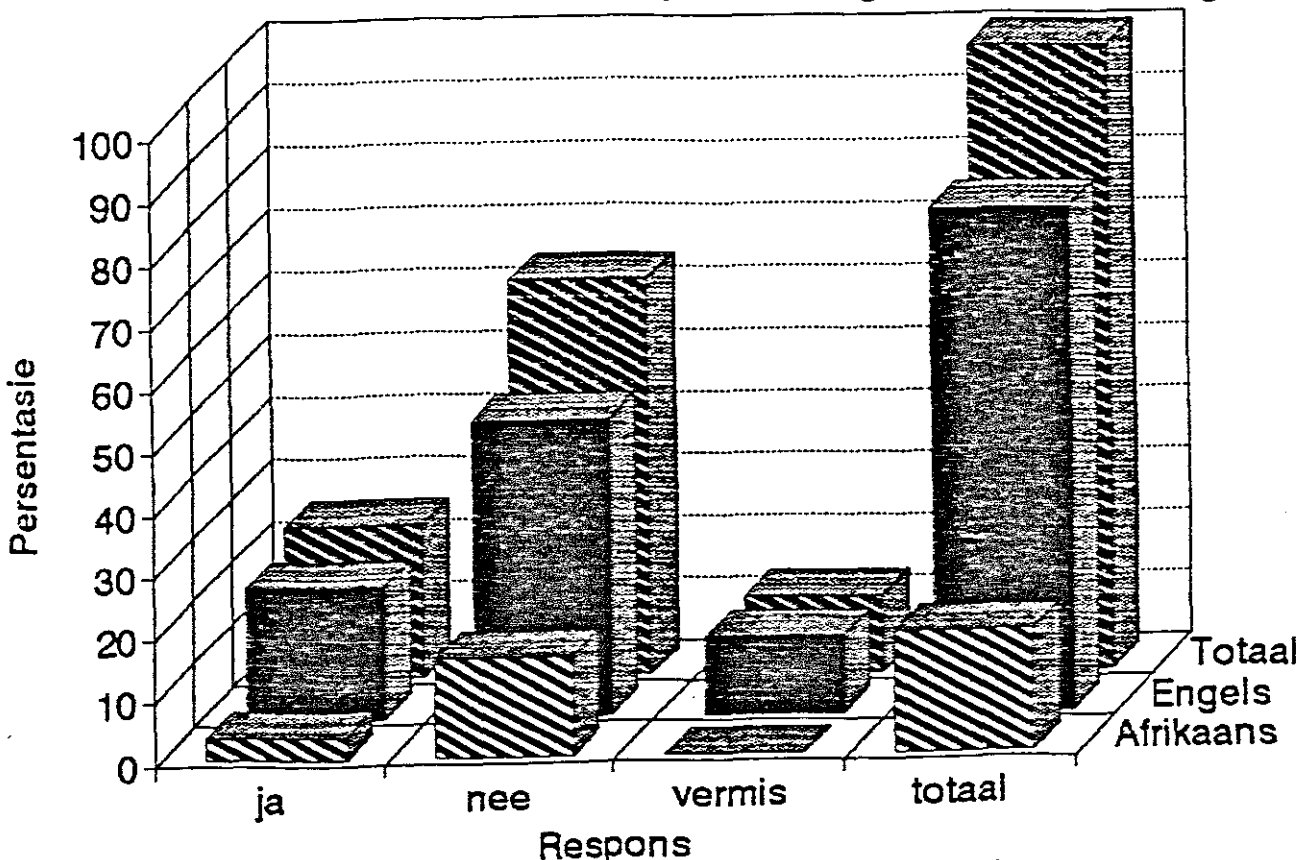
Van die 57 respondente het 14 aangedui dat hulle probleme ondervind met die leerplaninhoud. Onder hierdie 14 was net 8 wat wel die vak aanbied. Van hierdie 8 was slegs twee Afrikaanssprekend. Ses Engelssprekende leerkragte wat nie die vak

aanbied nie, het ook probleme met die leerplaninhoud voorsien.

**Tabel 17** Afskaffing van Godsdiensoonderrig

	Ja	Nee	Vermiste waarde	Totaal
<b>Afrikaans</b>	2	9	0	11
<b>Engels</b>	12	27	7	46
<b>Aantal</b>	14	36	7	57
<b>%</b>	24,56	63,16	12,28	100,0

**Grafiek 8** Frekwensieverspreiding volgens afskaffing van Godsdiensoonderrig



Op die vraag of die respondente sou verkies dat die Godsdiensoonderrig afgeskaf moes word, was die respons soos beskryf in Tabel 16. Hieruit kan gesien word dat

24,56% van die respondente gevoel het dat die Godsdienstperiode wel afgeskaf moes word, 63,16% was daarteen gekant. 'n Breë spektrum van redes is aangevoer hoekom die periode nie afgeskaf moet word nie. Die mees algemeen van die redes is dat die Christelike Godsdienst gebruik kan word om verdraagsaamheid tussen die verskillende rasse in die skool te bevorder. Verder is aangevoer dat die periode nie afgeskaf moet word nie, maar wel aangepas moet word om die wye spektrum van gelowe aan die leerlinge bekend te stel. Enkele respondente het gevoel dat leerlinge in baie gevalle nie die geleentheid tuis gegee word om meer van die Here te wete te kom nie en dat hulle ook nie kerk toe gaan nie. Dit is dan die skool se taak om hierdie leerlinge die geleentheid te gee om 'n keuse vir of teen die Here te maak.

Redes wat aangevoer is waarom hierdie periode wel afgeskaf moet word, kan in drie groepe verdeel word. Die meeste voorsien probleme met verskillende geloofsoortuigings in dieselfde skool, veral waar 'n skool die weerspieëling moet wees van die gemeenskap wat hy dien. Skrywer self glo dat die belangrikste geloof die Christelike geloof is en dat ander gelowe nooit daaraan gelyk gestel kan word nie. Daar moet dus geloofsvryheid in die nuwe Suid Afrika wees, maar nie geloofsgelykheid nie. 'n Goeie voorbeeld hiervan is Zambië.

Die tweede groep het probleme met die aanbieding van die vak en meld dat daar probleme met predikante is wat by hulle die Godsdienstperiode moet aanbied, wat soms nie opdaag nie. Hulle kla ook oor min entoesiasme by die onderwysers en leerlinge en voel dat die periode eerder gebruik moet word om standarde te verbeter.

Die derde groep voer die volgende as redes aan:

- \* "Serves no purpose".
- \* "Religious beliefs are none of my business".
- \* "Waste of time".

(3) Kennis van leefwêreld van swart leerlinge

Daar is gepoog om uit te vind hoeveel die respondente van die leefwêreld van die swart leerlinge weet. Die volgende tabel stel die response van die respondente voor.

**Tabel 18** Kennis van die leefwêreld

	Ja	Nee	Vermiste waarde	Totaal
Tradisies en gebruike	41	11	5	57
Gelowe	36	16	5	57
Huislike omstandighede	33	18	6	57
Tradisionele klere	30	22	5	57

Om die regte onderwyser-kinderverhouding te skep, vereis onder andere dat die onderwyser die kind se omstandighede en behoeftes moet ken. Kennis van die leerling se tradisies en gebruike, die geloof en huislike omstandighede dra alles daartoe by dat 'n suksesvolle pedagogiese verhouding geskep word (Van Rensburg & Landman, 1986:16). Driver (James & Jeffcoate, 1986:268) verwys na probleme in die multikulturele klaskamer, waar veral onervare onderwysers onseker was omdat hulle nie die liggaamstaal en ander tekens van verskillende kultuurgroepe kon



verstaan nie. Oor die algemeen het die meeste respondente geglo dat hulle oor genoeg kennis van die tradisies en gebruike, gelowe, huislike omstandighede en tradisionele klere beskik. Die persentasies van die "ja"-stemme was soos volg:

- \* Tradisies en gebruike : 71,93%
- \* Gelowe : 63,16%
- \* Huislike omstandighede : 57,89%
- \* Tradisionele klere : 52,63%

Skrywer glo dat die siening van die respondente egter optimisties is en dat daar baie opleiding nodig is om met gesag oor hierdie vier onderwerpe te kan gesels.

(4) Standaarde

Verskillende vrae wat betrekking het op standarde van toelatingstoetse, klastoetse en onderrigstandarde, is gevra om te wete te kom of die onderwyser glo dat 'n verandering in die kriteria nodig is, om die swart leerlinge te akkommodeer.

Tabel 19 Standaarde

	Ja	Nee	Vermiste waarde	Totaal
3.7 Toelatingstoetse	25 (50,00%)	25 (50,00%)	7	57
3.11 Toetse	02 (03,51%)	53 (92,98%)	2	57
3.12 Punte	01 (01,75%)	53 (92,98%)	3	57
3.10 Toetsprogram	23 (40,35%)	31 (54,39%)	3	57
3.13 Onderrigstandarde	18 (31,58%)	39 (68,42%)	0	57

**(a) Toelatingstoetse (3.7)**

Die vraag of die toelatingstoetse van die regte standaard is, is deur 50 respondente beantwoord. Van hierdie 50 respondente het 25 geglo dat die toelatingstoetse van die regte standaard was, terwyl 25 geglo het dat die toelatingstoetse nie van die regte standaard was nie. Indien die verskillende skole se response egter van mekaar geskei word, is die respondente van twee skole van mening dat die toelatingstoetse nie van die regte standaard is nie, terwyl al die respondente van die ander skool geglo het dat die regte standaard gehandhaaf word.

**(b) Toetsstandaarde (3.11)**

Toetsstandaarde behoort aangepas te word om die swart leerling te bevoordeel. In antwoord op hierdie stelling het slegs 2 respondente positief geantwoord. Die ander 53 wat hierdie stelling beantwoord het, het almal geglo dat toetsstandaarde nie aangepas moet word om swart leerlinge te bevoordeel nie. Twee toetspersone het nie die vraag beantwoord nie.

**(c) Punteaanpassing (3.12)**

In antwoord op die stelling dat punte aangepas moet word om swart leerlinge te bevoordeel, het 53 uit die 54 respondente wat die stelling beantwoord het, aangedui dat hulle nie ten gunste van hierdie aanpassing van punte is nie. Drie onderwysers het nie op die stelling gereageer nie.

**(d) Toets- en Eksamenprogram (3.1)**

Die stelling is gemaak dat die vakansie en feesdae van die verskillende kultuurgroepe in die skool in gedagte gehou moet word by die opstel van die skool se toets- en eksamenprogram. Die swart leerlinge moet dus geleentheid gebied word om die vakansie- en feesdae wat vir hulle belangrik is, by te woon, sonder dat hulle toetse of eksamens verloor. Hierdie stelling is gemaak omdat alle kulture in 'n multikulturele skool gelyke geleentheid gegun moet word. Daar behoort dus eintlik nie 'n oorheersende kultuur te wees nie. Skrywer glo dat hierdie een van die gebiede is waar praktiese probleme ondervind sal word, indien alle kulture dieselfde geleentheid gebied moet word. Die stelling is deur 54 respondente beantwoord. Uit hierdie groep het ongeveer 40% geglo dat die vakansie- en feesdae wel in gedagte gehou moet word en naastenby 54% het daarteen gestem. Die res (3) het nie die stelling beantwoord nie.

**(e) Onderrigstandaarde (3.13)**

Op die stelling dat onderrigstandaarde sedert die toelating van swart leerlinge verlaag het, het al die respondente geantwoord. Van hierdie groep het 18 (31,58%) geglo dat die standaard wel verlaag het, terwyl 39 (68,42%) daarteen gestem het. Soos een van die respondente geskryf het, sal dit onregverdig wees om die verlaging van standaard voor die deur van die swart leerlinge te lê, aangesien rasionalisasie en verminderde onderwysergetalle ook hiervoor verantwoordelik gehou kan word.

**(5) Lesvoorbereiding en aanbieding**

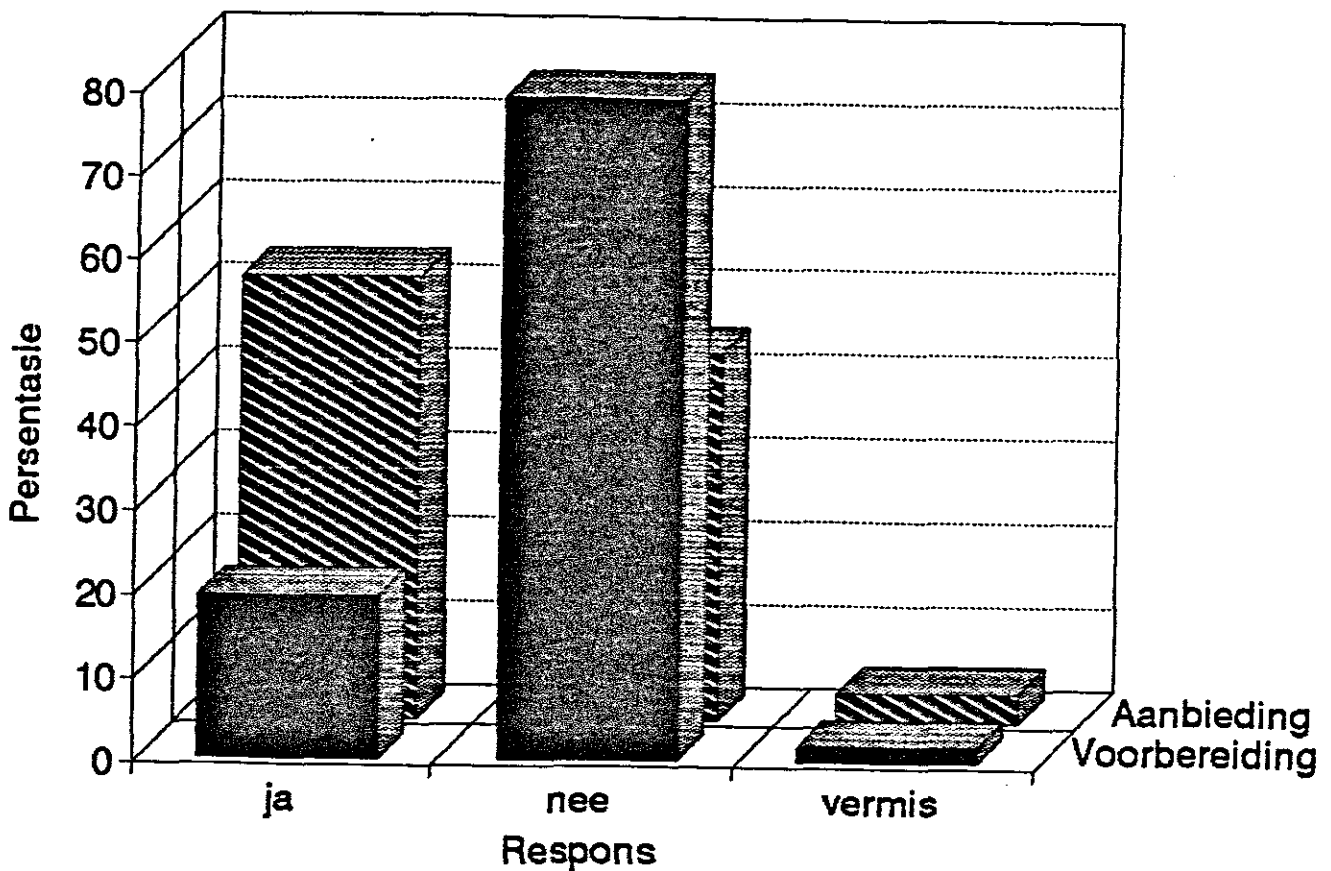
Het die toelating van swart leerlinge wel 'n effek op die lesvoorbereiding en

aanbieding van die onderwysers gehad?

**Tabel 20** Lesvoorbereiding en aanbieding

	Ja	Nee	Vermiste waarde	Totaal
3.8 Voorbereiding	11(19,30%)	45(78,95%)	1 (1,75%)	57
3.9 Aanbieding	30(52,63%)	25(43,86%)	2 (3,51%)	57

**Grafiek 9** Frekwensieverspreiding volgens lesvoorbereiding en aanbieding



(a) **Lesvoorbereiding**

Die stelling is gemaak dat lesvoorbereiding meer tyd in beslag neem sedert die toelating van swartes in die skool. Hierdie stelling is deur 56 respondente

beantwoord. Nagenoeg 19% (19,3%) van die proefpersone het gevoel dat hulle wel meer tyd aan lesvoorbereiding moet bestee, terwyl 78,95% nie daarmee saamgestem het nie.

(b) **Lesaanbieding (3.9)**

Die stelling dat 'n onderwyser meer tyd gedurende 'n les aan swart leerlinge moet afstaan as aan die ander leerlinge, is deur 55 respondente beantwoord. Hier het amper 53% geglo dat hulle wel meer tyd aan die swartes moet bestee as aan die ander leerlinge, terwyl amper 44% die teendeel geglo het. Indien in ag geneem word dat baie van hierdie leerlinge weens omstandighede wel 'n agterstand teen die ander leerlinge het, kan geglo word dat hulle meer aandag en tyd sal verg.

(6) Oorbruggingsonderwys

Dit is so dat van hierdie swart leerlinge weens omstandighede buite hulle beheer, 'n agterstand teen hulle wit medeskoliere opgebou het. Hierdie agterstand moet uitgewis word om die swart leerling te help om op standaard te kom.

**Tabel 21** Oorbruggingsonderwys

	Ja	Nee	Vermiste waarde	Totaal
3.18 Is dit nodig?	44(77,19%)	09(15,80%)	4 (7,02%)	57
3.19 Wie moet dit doen?	21(36,84%)	31(54,39%)	5 (8,77%)	57
3.20 Ekstra vergoeding?	38(66,67%)	12(21,05%)	7(12,28%)	57

**(a) Noodsaaklikheid (3.18)**

Op die stelling dat oorbruggingsonderwys verskaf moet word indien die swart leerling se kennis nie op standaard is nie, het die meeste respondente (44) positief geantwoord. Slegs 9 het gevoel dis nie nodig nie, terwyl 4 nie die stelling beantwoord het nie.

**(b) Wie moet dit doen? (3.19)**

Die stelling is gemaak dat hierdie oorbruggingsonderwys, indien dit nodig is, deel van die onderwyser se taak is. Die meeste respondente (31) het gevoel dat dit nie deel van die onderwyser se dagtaak moet wees nie, terwyl 21 bevestigend geantwoord het. Dit wou dus voorkom asof die meeste onderwysers geglo het dat hierdie ekstra las nie hulle verantwoordelikheid was nie.

**(c) Vergoeding (3.20)**

Die oorgrote meerderheid onderwysers (66,67%) het gevoel dat, indien hulle wel hierdie oorbruggingswerk moet doen, hulle ekstra vergoeding daarvoor moet kry. Van die res het 21,05% teen die idee van ekstra vergoeding gestem, terwyl 12,28% nie die stelling beantwoord het nie.

(7) DissiplineTabel 22 Dissipline

	Ja	Nee	Vermiste waarde	Totaal
3.14 Reëlaanpassing	21(36,84%)	31(54,39%)	5 (8,77%)	57
3.15 Rassediskriminasie	40(70,18%)	13(22,81%)	4 (7,02%)	57

(a) **Dissipline (3.14)**

Stelling 3.14 het dit gestel dat dissiplinêre reëls in die skool aangepas moes word om alle kultuurgroepe te akkommodeer. Die stelling is beantwoord deur 53 respondente waarvan die meeste (31) nie met die stelling saamgestem het nie, terwyl 21 geglo het dat daar wel aanpassings gemaak moes word. Skrywer self het egter gehoor hoedat leerlinge praat van verskillende standarde vir haarstyle en dat sekere versiersels in die skool toegelaat word solank as wat dit by die persoon se kultuur pas. Hierdie tipe aanpassings kan deur sommige leerlinge as omgekeerde diskriminasie beskou word. In sommige kultuurgroepe word dit as onbeleef beskou indien die mindere opstaan vir die meerdere. Aanpassing sou dus moontlik nodig wees in die meer algemene reëls van die skool.

(b) **Rassediskriminasie (3.15)**

Die stelling dat daar gewaak moet word teen dissiplinêre optrede wat dalk as rassediskriminasie afgemaak kan word, is deur 53 respondente beantwoord. Hierdie

groep is gedeel in 'n groep van 40 wat wel met die stelling saamstem terwyl 13 teen die stelling gestem het. Dit is een van die moontlike probleme waarteen daar in 'n multikulturele skool gewaak moet word. Dit is egter so dat daar altyd gewaak sal moet word teen rassediskriminasie in 'n multikulturele skool.

(8) Rasseverhoudings (3.16)

**Tabel 23** Rasseverhoudings

	Ja	Nee	Vermiste waarde	Totaal
3.16 Rasseverhoudings	32(56,14%)	17(29,82%)	8(14,03%)	57

Op die belangrike vraag of rasseverhoudings in die skole verbeter het sedert die toelating van ander rassegroepe, het 56,14% van die respondente gevoel dat die rasseverhoudings merkbaar verbeter het, terwyl 29,82% nie saamgestem het nie. Dit wil dus voorkom asof een van die voordele van multikulturele skole die feit is dat die verhoudings tussen rasse wel verbeter, seker omdat die leerlinge mekaar beter leer ken.

(9) Onbevooroordeelde onderrig (3.21)

**Tabel 24** Onbevooroordeelde onderrig

	Ja	Nee	Vermiste waarde	Totaal
3.21 Onbevooroordeeld	52(91,23%)	3 (5,26%)	2 (3,51%)	57

Op die vraag of dit moontlik is om onbevooroordeeld klas te gee, het die meeste van



die 55 leerkrigte wat hierdie vraag beantwoord het (91,23%) geglo dat dit wel moontlik is om onbevooroordeeld klas te gee. Slegs 3 (5,26%) het nie daarmee saamgestem nie en slegs twee het nie die vraag beantwoord nie.

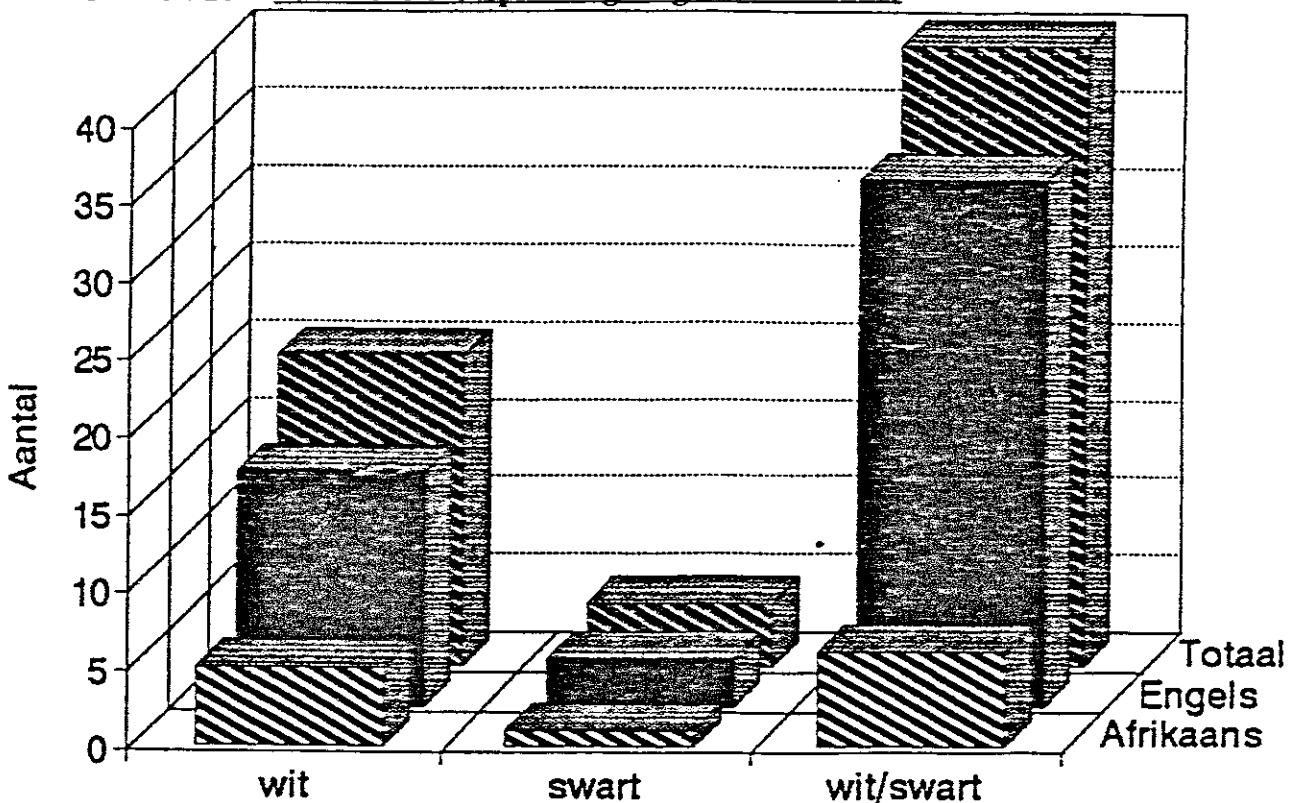
(10) Skoolkeuse (3.23)

Die vraag is aan al die respondente gestel om aan te dui waar hulle sou verkies om skool te hou. Die keuse word in tabelvorm weergegee:

**Tabel 25** Skoolkeuse

	Wit	Swart	Wit/Swart
Afrikaanssprekend	5	1	6
Engelssprekend	15	3	34
Aantal	20	4	40

**Grafiek 10** Frekwensieverspreiding volgens skoolkeuse



die 55 leerkrigte wat hierdie vraag beantwoord het (91,23%) geglo dat dit wel moontlik is om onbevooroordeeld klas te gee. Slegs 3 (5,26%) het nie daarmee saamgestem nie en slegs twee het nie die vraag beantwoord nie.

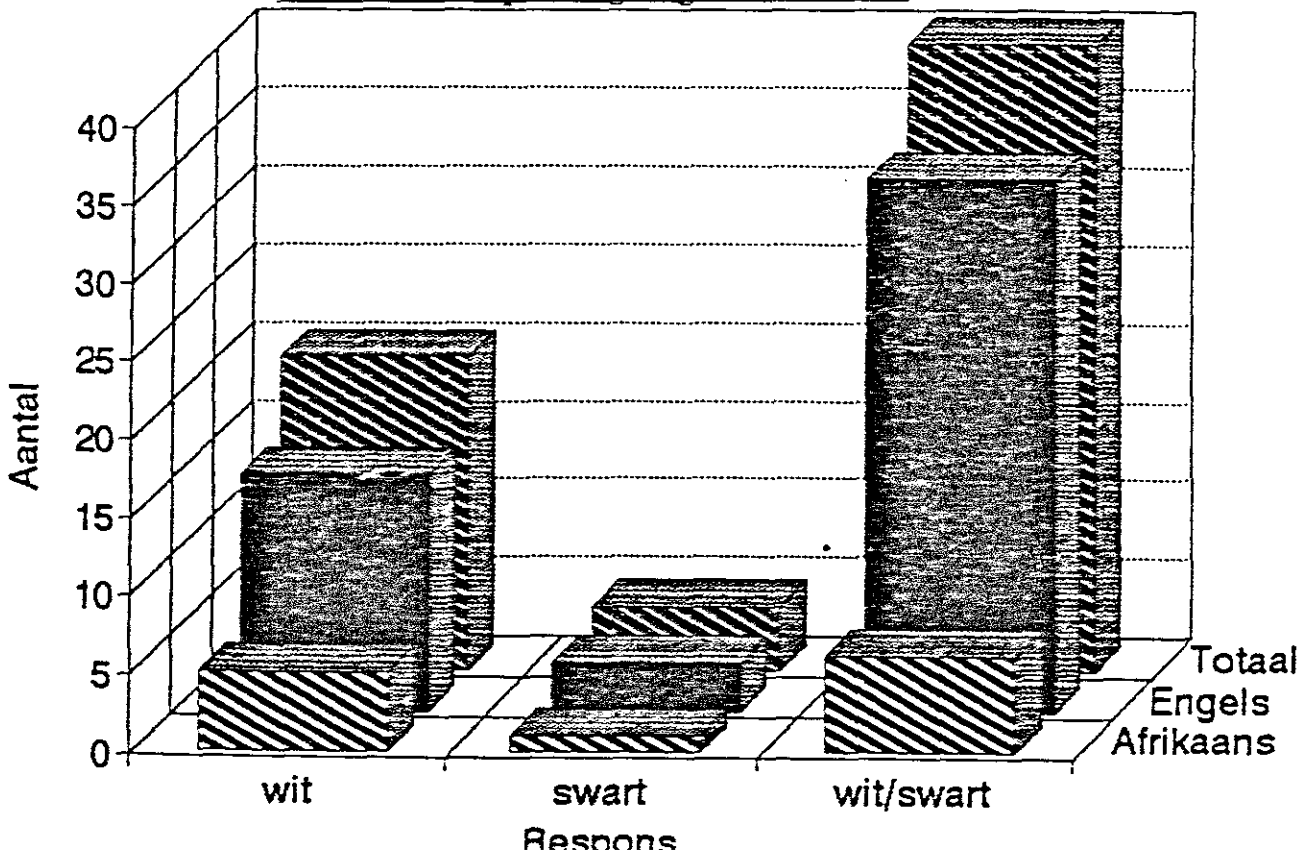
(10) Skoolkeuse (3.23)

Die vraag is aan al die respondente gestel om aan te dui waar hulle sou verkies om skool te hou. Die keuse word in tabelvorm weergegee:

**Tabel 25** Skoolkeuse

	Wit	Swart	Wit/Swart
Afrikaanssprekend	5	1	6
Engelssprekend	15	3	34
Aantal	20	4	40

**Grafiek 10** Frekwensieverspreiding volgens skoolkeuse



Ongelukkig het sommige van die respondente meer as een keuse gemaak. As egter na die frekwensie gekyk word, is dit interessant dat slegs 4 van die respondente in 'n swart skool sou wou skoolhou, terwyl 20 in 'n wit skool en 40 in gemengde wit en swart skole sou wou skoolhou. 'n Moontlike rede vir die klein aantal wat in swart skole wil skoolhou, kan die geweldsklimaat wees wat in so baie swart skole die botoon voer. Van die vier leerkrigte wat in 'n swart skool sou wou skoolhou, is drie Engelse dames en een 'n Afrikaanse man. Van die 34 dames het 27 verkies om in 'n gemengde skool, skool te hou. Agt Engelssprekende mans het aangetoon dat hulle eerder in blanke skole wil skoolhou.

(11) Kultuuroordrag (3,22)

In 'n poging om vas te stel of die respondente nog glo dat die skool 'n rol te speel het in die oordrag van kultuurgoedere aan die opkomende geslag, is gevra dat die respondente moes aandui watter instansies die kultuuroordrag in die nuwe Suid-Afrika moes behartig. Die resultate word soos volg in tabelvorm uiteengesit:

**Tabel 26** Kultuuroordrag

	Ja	Nee	Vermiste waarde	Totaal
Ouerhuis	54	3	0	57
Kerk	40	17	0	57
Kultuurverenigings	47	10	0	57
Skool	47	10	0	57

Die respons dui baie duidelik aan dat die skool steeds as 'n baie belangrike instansie vir kultuuroordrag beskou kan word. Aangesien die skool in diens staan van die gemeenskap wat dit bedien, sal die kultuur wat oorgedra word juis die kultuur van die gemeenskap moet weerspieël. In parallelmedium skole het die kultuurgroepe wat die grootste gedeelte van die groep uitmaak, normaalweg die grootste sê as dit by kultuuroordrag kom. Dit skep in baie gevalle probleme vir die minderheidsgroepe, nieteenstaande watter kultuur deur hulle verteenwoordig word.

(12) Multikulturele onderrig (3.17)

**Tabel 27** Multikulturele onderrig

	Ja	Nee	Vermiste waarde	Totaal
3.17 Multikulturele onderrig	49(85,96%)	6 (10,53)	2 (3,51%)	57

Die vraag is gestel of multikulturele onderrig in alle vakke waar dit moontlik is, aangebied moet word. Die oorgrote meerderheid van al die respondente (49) het die gedagte ondersteun terwyl slegs 6 daarteen gekant was. Skrywer glo egter dat so 'n poging slegs sal slaag indien die onderwysers van die nodige opleiding voorsien word om dit suksesvol te kan aanbied.

Item 3.24 van die vraelys was 'n oop vraag, waar die respondent gevra is om aan te dui hoe hy die begrip van multikulturele onderwys vertolk. Die respondente se antwoorde op hierdie vraag het gewissel vanaf definisies vir die begrip tot die

respondent se eie gevoel ten opsigte van die sukses van multikulturele onderwys. Die meeste respondente was van mening dat multikulturele onderwys die tipe onderwys is wat in die nuwe Suid-Afrika gaan geld. Die meeste definisies kan opgesom word in die woorde van een van die respondente: "Multicultural education can be described as an equal opportunity educational policy for any and all young pupils to receive the same basic instruction without disregarding or degrading any other culture". Een van die respondente het genoem dat dit dalk nou gesien word as 'n groot probleem, maar dat dit uiteindelik so doodgewoon sal wees dat niemand dit eers sal opmerk nie. Die ander respondente was nie so erg optimisties nie en heelwat van hulle het voorbehoude gehad oor die sukses van multikulturele opvoeding. Verskillende vrese is deur die ander respondente geïdentifiseer. Dit sluit die volgende in:

- \* Dit kan werk indien ekstra onderwyspersoneel beskikbaar gemaak sal word, om oorbrugging te doen en by ander probleemterreine te help. Die kans dat ekstra onderwyspersoneel vir hierdie doel beskikbaar sal wees, is egter maar skraal.
- \* Vrees vir 'n verlaging van standaarde, veral as dit vinnig op die skool afgedwing word.
- \* Die taalkwessie het heelwat aandag gekry, en baie respondente was dit eens dat dit een van die groot probleemareas by multikulturele onderrig kan wees.
- \* Daar was vrese dat hierdie tipe onderrig kan lei tot 'n verswelging van wit kultuur, en laer standaarde.

- \* 'n Ander vrees was dat hierdie tipe opvoeding sal lei tot 'n samelewing met 'n kunsmatige homogene tipe kultuur, wat nie tipies is aan 'n spesifieke kultuurgroep nie.
- \* Een Engelse respondent het genoem dat hierdie gemengde onderwys 'n mislukking is, aangesien die ander kultuurgroepe se standarde gelig moet word tot die vlak van bestaande wit standarde en nie andersom nie.
- \* Drie respondente het genoem dat die bestaande groep anderskleurig leerlinge in die skole gekeur is, en dat hulle vrees vir die dag as met hierdie keuring weggedoen word.

### 6.3 POSTULATE TOETSING

Uit die resultate van die empiriese ondersoek blyk dit dat:

- \* respondente het aangedui dat, alhoewel swart leerlinge nie as opvoedlinge van blanke leerlinge verskil nie, daar tog vanweë hulle kulturele oriëntasie sekere terreine is waar probleme bestaan. Hierdie postulaat is aanvaar.
- \* die respondente het aangedui dat die onderrig van verskillende kultuurgroepe in dieselfde klas, 'n beduidende effek op die onderwyser se dagtaak het. Hierdie postulaat is ook aanvaar.

- \* leerkrigte het nie die nodige opleiding en voorbereiding vir die nuwe bedeling ontvang nie, en was gevolglik onvoorbereid vir multikulturele onderrig. Hierdie postulaat is ook aanvaar.

### 6.3 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die inligting wat verkry is van vraelyste wat uitgestuur is, as resultate aangebied en in tabelvorm weergegee. Sommige van die resultate is ook met behulp van grafieke toegelig en interpretasies van die inligting is gemaak.

Die eerste gedeelte van die hoofstuk is gewy aan die ontleding van biografiese inligting van die respondente. Daarna is van beskrywende statistiek gebruik gemaak om die persepsies van onderwysers ten opsigte van die verhoudings van die swart leerlinge tot hulself, ander, idees en dinge en God te ontled. Die derde gedeelte van die hoofstuk is gewy aan die ontleding van die effek van swart leerlinge in Model C-skole op die dagtaak van die onderwyser. Die gevoel van die onderwyser ten opsigte van multikulturele onderwys is ook beskryf.

In die volgende hoofstuk word die studie saamgevat, aanbevelings word gemaak en leemtes in die studie word uitgewys.

# HOOFSTUK 7

## SAMEVATTING EN AANBEVELINGS

Bladsy

7.1	<b>SAMEVATTING</b> .....	160
7.1.1	<b>Probleemstelling</b> .....	160
7.1.2	<b>Multikulturele onderwys</b> .....	160
7.1.3	<b>Blanke onderwysvoorsiening</b> .....	162
7.1.4	<b>Onderwyser-kind verhouding</b> .....	164
7.1.5	<b>Navorsingsontwerp</b> .....	165
7.1.6	<b>Empiriese ondersoek</b> .....	166
7.1.7	<b>Doel met die ondersoek</b> .....	166
7.1.8	<b>Bevindings van hierdie ondersoek</b> .....	167
(1)	<b>Die swart leerling</b> .....	167
(a)	Die swart leerling se verhouding met homself .....	167
(b)	Die swart leerling se verhouding met ander .....	168
(c)	Die swart leerling se verhouding met dinge en idees .....	168
(d)	Die swart leerling se verhouding tot God .....	168
(2)	<b>Die effek van multikulturele onderwys op die dagtaak van die onderwyser</b> .....	169
(a)	Multikulturele onderwys .....	169
(b)	Godsdiensoonderrigperiode .....	169
(c)	Die leefwêreld van die swart leerling .....	169
(d)	Standaarde .....	170
(e)	Lesvoorbereiding en -aanbieding .....	170
(f)	Oorbruggingsonderwys .....	170
(g)	Dissipline .....	171
(h)	Rasseverhoudings .....	171
(i)	Onbevooroordeelde onderrig .....	171
(j)	Skoolkeuse .....	171
(k)	Kultuuroordrag .....	172
(l)	Multikulturele klasonderrig .....	172



## Hoofstuk 7 : Inhoud (vervolg)

	<b>Bladsy</b>
7.2	<b>AANBEVELINGS</b> . . . . . 172
7.2.1	<b>Onderwyseropleiding</b> . . . . . 172
7.2.2	<b>Skool</b> . . . . . 173
7.3	<b>VERDERE NAVORSING</b> . . . . . 174
7.4	<b>SLOTWOORD</b> . . . . . 175

onderwys ook vir hierdie kulturele diversiteit moes voorsiening maak. Wette wat ingestel is om aandag te gee aan onderwysvoorsiening in hierdie lande asook wette wat gemaak is om die ewolusionêre proses tot multikulturele onderwys rigting en koers te gee, is ook bespreek.

Die laaste gedeelte van hierdie hoofstuk hanteer die voor- en nadele verbonde aan multikulturele onderwys soos gesien deur verskeie outeurs. Die belangrikste voordele kan soos volg saamgevat word:

- \* Dit leer minderheidsgroepleerlinge om trots te wees op hulle eie identiteit en groep.
- \* Dit leer die leerlinge van verskillende kultuurgroepe om mekaar te leer ken en om mekaar se andersheid te waardeer.
- \* Gelyke onderwysgeleenthede word vir almal geskep.

Die belangrikste nadele wat genoem word, is die volgende:

- \* Verskeie skrywers voel dat die programme maar baie "ad hoc" uitgevoer word, en net afhang van wie polities, sosiaal of ekonomies die mag besit. Gewoonlik word die meerderheidskultuur dus bevoordeel.
- \* Verskillende tale en die vaardigheid van die leerlinge daarin het 'n baie belangrike invloed op die sukses van die programme. Die feit dat 'n

sekere onderrigtaal bevoordeel word, mag tot gevolg hê dat sekere leerlinge onnodig as minder intelligent beskryf word deur medeskoliere.

- \* Skole waar verskillende rassegroepe saam skoolgaan, kan ook 'n kruitvat van diskriminasie en vooroordeel word (Marwick, 1991:14).

### 7.1.3 Blanke onderwysvoorsiening

Die tema van hierdie hoofstuk is 'n bondige historiese oorsig van die blanke onderwysvoorsiening in die Republiek van Suid-Afrika. Hierdie historiese oorsig oorspan die tydperk vandat die eerste blanke in die Kaap voet aan wal gesit het met die doel om hier 'n verversingspos te stig, tot die huidige tyd, ongeveer driehonderd en veertig jaar daarna.

Die oorsig begin in die Kaap, waar die eerste skool vir blanke kinders in 1663 gestig is. Hoewel daar verskillende kulture in hierdie skool aanwesig was, was dit monokultureel en is almal die Christelike grondbeginsels geleer en ook geleer lees. Uit hierdie beskeie begin het die blanke onderwysvoorsiening deur verskillende fases gegaan en is die Nederlandse Christelike onderwys mettertyd vervang met 'n meer nasionale onderwys. Hierteen was die koloniste gekant, en wel teen die gepaardgaande liberalisme. Die idee van Christelik-nasionale onderwys het egter baie in die smaak van die koloniste geval. Die latere beleid van verengelsing het die argwaan van al die Afrikaanssprekende koloniste gewek en het onder andere nie net gelei tot antagonisme teen die Engelse taal nie, maar ook teen die Engelssprekendes self. Privaatskole is gestig sodat die kinders in Afrikaans kon skoolonderrig kry.

Hierdie beleid was een van die redes vir die Groot Trek.

Die onderwysvoorsiening in Natal is daarna bespreek. Die eerste vermelding van 'n skool is gevind in die dorpsregulasies van Port Natal. In die begin het die Trekkers self vir hulle skole gesorg, maar na die anneksasie in 1845 is gepoog om die Engelse onderwysstelsel op die boere toe te pas, maar noodgedwonge moes wysigings aangebring word. Die uitbreek van die Anglo-Boere-oorlog het baie ontwinging tot gevolg gehad en die C.N.O.-skole in Noord-Natal is ook na die oorlog onder staatsbeheer geplaas.

Vanaf die jaar 1836 tot 1854 is sterk gesteun op private onderrig in die Oranje-Vrystaat. Met die aanstelling van skoolkommissies deur die Volksraad in 1855 is oerbetrokkenheid in die aanstelling van onderwysers aangemoedig. In 1872 het die Volksraad besluit om elke jaar geld vir nuwe skole en openbare onderwys beskikbaar te stel. In 1895 is verpligte onderwys ingestel, maar die gebruik van Hollands is verwaarloos. Na baie eise en pleidooie is beveel dat die wet betreffende voertaal streng nagekom moes word. Na die oorlog is die C.N.O.-skole ook onder beheer van die staat geplaas.

Hoewel enkele onderwysers die trek na die hedendaagse Transvaal vergesel het, was die onderwys maar weer in die hande van die vrouens. In 1851 is die eerste onderwysregulasies geskryf, wat die onderwys in die hande van die kerk geplaas het, hoewel die staat steeds 'n wakende oog daarvoor gehou het. Na Burgers het Du Toit Superintendent van Onderwys geword en hy was ten gunste van C.N.O.-skole. Hierdie beginsel het tot groot vooruitgang in die onderwys gelei. Later, na 1905 het die Smutswet oerinspraak in die onderwys steeds erken, maar is die skole aan

die staat oorgedra. Na uniewording is die beleid van afsonderlike ontwikkeling ook in die onderwys weerspieël.

Vrese dat een kultuur die ander kon oorneem het gelei tot aparte Afrikaanse- en Engelse skole. In 1967 is die Wet op Nasionale Onderwysbeleid uitgevaardig wat onder meer bepaal het dat moedertaalonderrig sou plaasvind, die onderwys 'n Christelik-nasionale grondslag moes hê en meerendeels gratis sou wees. In 1983 word onderwys 'n "eie saak".

Hierna is aandag gegee aan 'n kort bespreking van die pad wat die swart onderwys geloop het en wat gelei het tot groot frustrasies, opstande en geweld. Die resultaat van al hierdie aksies en ook sanksies het veroorsaak dat die regering na 'n nuwe onderwysbeleid vir Suid-Afrika moes soek. So het die verskillende onderwys modelle A, B, C en D tot stand gekom. Hierdie modelle is volledig bespreek. Hierdie aankondiging het die moontlikheid laat toeneem dat baie onderwysers en leerlinge te doen sou kry met multikulturele onderwys.

#### 7.1.4 Onderwyser-kind verhouding

Ten einde die probleme waarmee die onderwyser en leerling in die multikulturele omgewing in aanraking gaan kom, sinvol af te handel, was dit nodig om die toerusting van die onderwyser en die kind, asook die onderwyser-kind verhouding te bespreek. Die eerste gedeelte van die hoofstuk het gehandel oor die toerusting van die onderwyser. Eers is sekere onderwyser-eienskappe genoem wat die goeie en swak onderwyser van mekaar onderskei. Dit sluit in, onder andere, eienskappe soos vriendelikheid, geduld, regverdigheid, humorsin en bekwaamheid in vakonderrig.

Drie onderwyser-modelle is ook genoem, maar daar is gemeld dat die beste onderwyser-kind verhouding bevorder word deur 'n kombinasie van hierdie modelle.

Hierna is aandag gegee aan die toerusting van die kind wat benodig word vir die opvoedingsgebeurtenis. Die toerusting van die kind is beskryf aan die hand van karakteriserende eienskappe soos intensionaliteit, moontlikheid, liggaamlikheid, openheid en inisieerder van verhoudings. Verder is vyf beginsels genoem wat in ag geneem moet word as die kind in 'n opvoedingsituasie ontmoet word. Hierdie beginsels is die biologiese beginsel, die beginsels van hulpeloosheid, geborgenheid, emansipasie en eksplorasië. Daar is ook baie kortliks aandag gegee aan die essensies van die drie psigopedagogiese strukture wat die psigiese lewe van die kind vorm. Hierdie strukture is gevoelens, kognisie en handeling (oriëntering).

Die laaste gedeelte van die hoofstuk is gewy aan die onderwyser-kind verhouding en hier is eers aandag gegee aan die pedagogiese situasie wat plaasvind as die onderwyser die leerlinge op 'n georganiseerde, formele wyse opvoed. Hierna is die pedagogiese verhoudingstruktuur bespreek aan die hand van die drie essensiële fasette, naamlik die vertrouensverhouding, die kenverhouding (begrypensverhouding) en die gesagsverhouding. Daar is ook baie duidelik verwys na die belangrikheid van hierdie drie pilare waarop 'n suksesvolle onderwyser-kind verhouding berus.

#### 7.1.5 Navorsingsontwerp

In hierdie hoofstuk is die navorsingsontwerp wat in die empiriese ondersoek aangewend is, bespreek. 'n Selfgestruktureerde vraelys is as meetinstrument gebruik en dit is volledig bespreek. Die opstel, verspreiding en voltooiing van die vraelyste

is ook behandel. Daar is ook aandag gegee aan die loodsstudie asook leemtes in die ondersoek.

#### 7.1.6 Empiriese ondersoek

Gedurende die empiriese ondersoek is die response op 'n selfgestruktureerde vraelys bestudeer en die data wat op hierdie wyse ingewin is, is deur middel van beskrywende statistiek weergegee. Drie postulate is gestel in 5.2. Die eerste het gelui dat respondente sal aandui dat, alhoewel swart leerlinge nie verskil van blanke leerlinge nie, daar tog sekere terreine is waar probleme kan ontstaan. Hierdie postulaat is aanvaar.

Die tweede postulaat het gelui dat die respondente sal aandui dat die onderrig van verskillende kultuurgroepe in dieselfde klas, 'n beduidende effek op die onderwyser se dagtaak sal hê. Hierdie postulaat is ook aanvaar.

Die derde postulaat het gelui dat leerkragte nie die nodige opleiding en voorbereiding vir die nuwe bedeling ontvang het nie, gevolglik onvoorbereid was vir multikulturele onderrig. Hierdie postulaat is ook aanvaar.

#### 7.1.7 Doel met die ondersoek

Die doel met hierdie ondersoek was soos volg:

- \* Om deur 'n literatuurstudie aandag te skenk aan multikulturele onderwys, blanke onderwysvoorsiening en die onderwyser-kind verhouding.

- \* Om by wyse van 'n empiriese ondersoek die moontlike persepsies van onderwysers in Model C-skole ten opsigte van swart leerlinge, asook onderwysers se probleme vas te stel.
  
- \* Om in die lig van die bevindings waartoe geraak word as gevolg van die literatuurstudie en empiriese ondersoek, enkele aanbevelings te maak, ten einde die hulp en steun aan sowel die kind as die onderwyser te verleen.

#### 7.1.8 Bevindings van hierdie ondersoek

Daar sal vervolgens gelet word op sekere bevindings wat na aanleiding van die resultate van die empiriese ondersoek gemaak is.

##### (1) Die swart leerling

##### (a) Die swart leerling se verhouding met homself

Die respondente het oor die algemeen nie saamgestem met die stellings wat gemaak is nie. Stellings wat handel het oor betroubaarheid, organisasie, stiptheid, aanpasbaarheid, objektiwiteit, openheid, selfbeheersdheid en gewilligheid is oor die algemeen nie aanvaar nie. Skrywer glo uit eie ondervinding dat hierdie eienskappe ook in 'n groot mate sal ooreenstem indien dieselfde vrae gevra is ten opsigte van 'n ander kultuurgroep. Die respondente glo egter dat swart leerlinge goeie selfbeelde het, 'n goeie humorsin openbaar, oor die algemeen verantwoordelik optree, en wel goed gedissiplineerd is. Die oorgrote meerderheid van die respondente het geslote groeppvorming by die swart leerlinge waargeneem.



**(b) Die swart leerling se verhouding met ander**

Die respondente was onseker of the swart leerlinge maklik in 'n gemengde klasgroep saamwerk. Dit wil egter voorkom asof die swart leerlinge nie sosiaal by die ander leerlinge inskakel nie. Die oorgrote meerderheid van die respondente het getuig dat swart leerlinge die gesag van hulle onderwysers onvoorwaardelik aanvaar. Die leerkragte het ondervind dat die ouers van die swart leerlinge baie positief ingestel was teenoor die skool en dat hulle ook die skool se oueraande bywoon.

**(c) Die swart leerling se verhouding met dinge en idees**

Oor die algemeen is gevoel dat swart leerlinge wel hulle skoolwerk met entoesiasme aanpak terwyl die meeste geglo het dat die swart leerlinge sukkel met probleemidentifikasie en -oplossing. Die kwessie van lojaliteit teenoor die skool is deur die meeste respondente as onseker gemerk. Die onderwysers het positief geantwoord op vrae wat betrekking gehad het op die houding van die swart leerling teenoor tradisie, sy skoolboeke en skoolgeboue en fasiliteite. Die onderrigtaal is deur die meeste van die onderwysers as een van die probleemareas geïdentifiseer. Volgens die respondente was die mees gewilde buitemuurse aktiwiteit atletiek, terwyl die skoolkoor die tweede gewildste was.

**(d) Die swart leerling se verhouding tot God**

Op die vraag of die ACSV onder die swart leerling gewild is, het slegs enkele respondente geglo dat dit gewild was, die meeste het aangetoon dat die ACSV nie

baie gewild was by die swart leerlinge nie.

(2) Die effek van multikulturele onderwys op die dagtaak van die onderwyser

(a) **Multikulturele onderwys**

Die oorgrote meerderheid onderwysers het geen opleiding in multikulturele onderwys gehad nie. Op 'n vraag of die onderwysers die feit dat hulle nie opleiding ontvang het nie, as 'n leemte in hulle onderwysertoerusting beskou, het 42% bevestigend geantwoord terwyl 58% dit nie as 'n leemte beskou het nie. Van die wat gevoel het dit is 'n leemte wou bykans almal wel verdere opleiding van een of ander aard hê.

(b) **Godsdiensonderrigperiode**

Die meeste van die respondente het nie self godsdiensonderrig aangebied nie. Uit dié wat wel die vak aangebied het, was daar ongeveer die helfte wat wel probleme met die leerplan ondervind het. Die meeste van die respondente was daarteen gekant dat die periode afgeskaf moes word. Redes wat vir hierdie besluit aangevoer is, het gewissel. Baie het geglo dat hierdie periode gebruik kan word om 'n samebindende rol tussen verskillende kultuurgroepe te speel. Ander het gevoel dat ander gelowe as die Christelike ook geleentheid gegee moes word.

(c) **Die leefwêreld van die swart leerling**

Die meeste respondente het geglo dat hulle genoeg weet van die leefwêreld van die

swart kind. Hulle glo dus dat hulle in staat is om 'n gesonde onderwyser-kind verhouding met die leerlinge aan te knoop.

**(d) Standaarde**

Dit was verblydend om te sien dat die meeste onderwysers gevoel het dat enige poging om onderwysstandaarde te verlaag, teengestaan moes word. Geen aanpassings moet dus gemaak word om swart leerlinge te bevoordeel ten koste van hulle blanke medeskoliere nie. Oor die algemeen het die meerderheid onderwysers gevoel dat standarde nie verlaag het sedert die swart leerlinge toegelaat is in die skool nie.

**(e) Lesvoorbereiding en -aanbieding**

Die meeste onderwysers was dit eens dat hulle nie ekstra tyd aan lesvoorbereiding bestee sedert die swart leerlinge in hulle skole toegelaat is nie. Hulle het egter wel aangedui dat hulle meer tyd gedurende lesaanbieding aan die swart leerlinge moet bestee.

**(f) Oorbruggingsonderwys**

Daar is bevind dat oorbruggingsonderwys wel 'n noodsaaklikheid is om die swart leerlinge wat 'n agterstand het, te help om die vereiste standaard te bereik. Die meeste onderwysers het egter gemeen dat hierdie oorbruggingsonderwys nie deel van die onderwyser se gewone dagtaak is nie. Indien hulle wel hierdie oorbruggingsonderwys moes doen, moes hulle ekstra daarvoor vergoed word.

**(g) Dissipline**

Daar is deur die meerderheid van die respondente geglo dat geen aanpassing aan dissiplinêre reëls gemaak moes word om ook die ander kultuurgroepe te akkommodeer nie. Die meeste het egter wel geglo dat daar gewaak moes word teen dissiplinêre optrede wat as rassediskriminasie beskryf kon word.

**(h) Rasseverhoudings**

Rasseverhoudings het volgens die meeste respondente merkbaar verbeter sedert die swart leerlinge in die skool toegelaat is.

**(i) Onbevooroordeelde onderrig**

Omtrent al die respondente (91%) het aangedui dat hulle glo dat hulle onbevooroordeeld kan klasgee. Volgens Nel en Urbani (1990:6) is dit nie moontlik om neutraal klas te gee nie.

**(j) Skoolkeuse**

Daar is aan die respondente gevra om aan te dui in watter skool hulle sou verkies om skool te hou. Die meeste (40) het verkies om in 'n gemengde skool, skool te hou, hoewel 20 eerder by 'n blanke skool wou skoolhou. Baie min wou in 'n uitsluitlike swart skool skoolhou.

**(k) Kultuuroordrag**

Die skool word steeds, naas die ouerhuis, beskou as een van die belangrikste instansies wat betrokke is by kultuuroordrag.

**(l) Multikulturele klasonderrig**

Op die vraag of multikulturele onderrig in alle vakke waar moontlik aangebied moet word, het ongeveer 85% bevestigend geantwoord. Hiervoor is egter opleiding nodig.

## **7.2 AANBEVELINGS**

### **7.2.1 Onderwysersopleiding**

Tersiêre inrigtings wat betrokke is by die opleiding van onderwysers, behoort in hulle kursusse aandag te gee aan multikulturele onderwysersopleiding. Daar moet ook aandag gegee word aan praktiese opleiding sodat studente sonder vrees en onsekerheid by enige skool kan gaan onderrig. Aandag behoort ook gegee te word aan kultuurverskille, tradisies en gewoontes wat verkeerd geïnterpreteer kan word.

Onderwysers wat reeds in die tuig is, kort ook opleiding om hierdie probleem te oorkom. Hierdie opleiding kan in die vorm van verpligte seminare of as deel van die skool se personeelontwikkelingsprogram aangebied word. Vakkundige leesstof kan ook beskikbaar gestel word.

### 7.2.2 Skool

Dit wil voorkom asof een van die grootste probleme wat swart leerlinge ondervind, die onderrigtaal is. Die groot ideaal is dat elkeen in sy of haar moedertaal onderrig moet word. Waar prakties moontlik, behoort swart leerlinge dus ook in hulle moedertaal onderrig te word. 'n Moontlike oplossing is 'n parallelmediumskool waar verskillende onderrigte gebruik word, soos byvoorbeeld Engels/Zoeloe of Afrikaans/Zoeloe. Swart leerlinge het egter oor die algemeen 'n nadeel aangesien hulle taal nie die nodige vakterme en tegniese vaktaal het nie.

Oorbruggingsonderwys om agterstande in verskillende vakke, nie net taal nie, uit te wis, sal noodsaaklik wees. Hierdie oorbruggingsonderwys moet egter nie as 'n addisionele deel van die onderwyser se dagtaak beskou word nie. Ekstra vergoeding moet vir die addisionele werk gegee word. Sorg moet egter gedra word dat hierdie oorbruggingsklasse nie as rassediskriminasie gesien word nie.

Indien moontlik behoort 'n pos van berader by elke skool geskep te word. Hierdie personeellid behoort goed opgelei te wees om raad te gee en plofbare situasies te ontloot.

Gedurende die lewensopvoedingsprogram kan aandag gegee word aan kultuurverskille. Hier kan dan positiewe gesindhede, wedersydse respek en agting vir mekaar gekweek word.

Waar leerlinge geslote groepe vorm, sal gepoog moet word om met behulp van

leerlingeiers hierdie groepe by ander leerlinge te betrek.

Onderwysers wat by 'n multikulturele skool onderrig gee, behoort elke moontlike geleentheid te gebruik om meer van die leerlinge te wete te kom. Gereelde oueraande moet gereël word sodat die ouers van die leerlinge by die skoolgemeenskap betrek word.

Daar moet gewaak word teen omgekeerde diskriminasie. Swart leerlinge moet nie sekere toegewings ontvang wat nie ook aan die ander leerlinge gegee word nie.

'n Periode wat probleme kan veroorsaak indien 'n skool werklik multikultureel wil wees, is die godsdiensteriode. Solank die leerlinge wat die skool besoek, almal tot die Christelike geloof behoort, behoort daar geen probleme te wees nie. Konflik kan verwag word sodra leerlinge wat tot ander gelowe behoort, tot die skool toegelaat word. 'n Skool bedien egter 'n spesifieke gemeenskap en skrywer glo dat die skool baie duidelik moet stel dat die etos van die skool deur die meeste ouers bepaal word, soos wat tans die geval is.

### 7.3 VERDERE NAVORSING

Multikulturele onderwys in een of ander vorm gaan in die toekoms deel wees van die Suid-Afrikaanse onderwystoneel en is nie weg te wens nie. Hoe meer inligting beskikbaar gestel word aangaande hierdie onderwerp, hoe beter is die waarskynlikheid dat 'n model van multikulturele onderwys gevind gaan word wat by

die Suid-Afrikaanse omstandighede pas. Moontlike ander perspektiewe op die probleem kan gevind word by hoërskole waar die getal Afrikaanse onderwysers in die meerderheid is. In Natal is dit tans baie moeilik om sulke hoërskole te vind. Die probleme wat in die hoërskole ondervind word, bestaan dalk nie op junior primêre of senior primêre vlak nie. Miskien is dit nodig dat multikulturele onderwys op hierdie vlakke bestudeer word.

Miskien moet dit ook oorweeg word om dieselfde tipe studie te doen in skole waar daar 'n blanke minderheid in die skool is. Die waarskynlikheid om so 'n skool te vind, is tans seker klein. Dit sal egter interessant wees om waar te neem of dieselfde tendense hier gevind sal word.

#### 7.4 SLOTWOORD

Die onderwysbenadering wat tans in die meeste skole heers, kan beskryf word as assimilationisties. Dit was die opdrag wat oorspronklik aan die skole gegee is deur die minister van Onderwys en Kultuur (Bykomstige modelle, 1990:1).

Hoewel daar baie oor multikulturele onderwys gepraat word, moet 'n geskikte model vir Suid-Afrika nog gevind word. Dit is 'n saak wat baie aandag van kundige mense verg, want dit kan lei tot verryking en wedersydse respek en waardering indien dit reg bedryf word. Dit kan ongelukkig ook lei tot konfrontasie en haat as dit nie op die regte manier benader word nie. Die multikulturele opset oorsee verskil geheel en al van die opset in Suid-Afrika, en dus sou dit onwys wees om oorsese sisteme



sondermeer hier in Suid-Afrika te implementeer. Daar word gehoop dat hierdie studie 'n beskeie bydrae sal maak tot die oplossing van die probleem in Suid-Afrika en dat hierdeur 'n beter onderwyser-kind verhouding tussen onderwyser en swart skoolleerling bevorder sal word.

## BRONNELYS

ARY, D., JACOBS, L.C. & RAZAVEIH, A. 1985. *Introduction into research into education*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

BABBIE, E.R. 1973. *Survey research methods*. Belmont: Wadsworth.

BAILEY, K.D. 1982. *Methods of social research*. New York: The Free Press.

BANKS, J.A. 1988. *Multi-ethnic education: theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon.

BANKS, J.A. & LYNCH, J. (eds.) 1986. *Multicultural education in Western societies*. London: Holt, Rinehart & Winston.

BARNARD, S.S. 1979. *Blanke onderwys in die Transvaal in histories-pedagogiese perspektief*. Durban: Butterworths.

BARROW, R. & WOODS, R. 1989. *An introduction to philosophy of education*. London: Routledge.

BEARD, P.N.G. & MORROW, W.E. 1981. *Problems of pedagogics*. Durban: Butterworths.

BECKMAN, J.L. 1991. Relevante onderwysopleiding vir 'n multikulturele onderwysgemeenskap. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*, 11(4): 179-184.

BEHR, A.L. 1983. *Empirical research methods for human sciences*. Durban: Butterworths.

BEHR, A.L. 1984. *New perspectives in South African education*. Durban: Butterwoths.

BEHR, A.L. 1988. *Education in South Africa: origins, issues and trends: 1652-1988*. Pretoria: Academica.

BEHR, A.L. & MACMILLAN, R.G. 1971. *Education in South Africa*. Pretoria: Van Schaik.

BELL, J. 1988. *Doing your research project. A guide for first time researchers in education and social science*. Philadelphia: Open University Press.

BENNETT, C.I. 1990. *Comprehensive multicultural education: theory and practice*. Boston: Allyn & Bacon.

BEST, J.W. 1981. *Research in education*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.

BHATNAGAR, J. (ed.) 1981. *Educating immigrants*. London: Croom Helm.

BYKOMSTIGE MODELLE vir onderwysvoorsiening. 1990. *Inligtingstuk*.  
Pietermaritzburg: Natalse Onderwysdepartement.

CHILD, D. 1986. *Applications of psychology for the teacher*. London: Holt,  
Rinehart & Winston.

CHRISTIE, P. 1986. *The right to learn*. Braamfontein: Ravan Press.

CLAASSEN, J.C. 1989. Multikulturele onderwys: feit en mite. *Suid-Afrikaanse  
Tydskrif vir Opvoedkunde*, 9(3): 429-433.

COETZEE, J.C. (red.) 1975. *Onderwys in Suid-Afrika*. Pretoria: Van Schaik.

COHEN, L. & MANION, L. 1983. *Multicultural classrooms*. London: Croom  
Helm.

CORNER, T. (ed.) 1984. *Education in multicultural societies*. London: Croom  
Helm.

COULSON, J. (ed.). 1978. *The new Oxford dictionary*. Oxford: Bay Books.

COUTTS, A. 1990. Multi-cultural education: a possible alternative for South Africa.  
*Mentor*, 72(2): 21-22.

CROSS, M. 1992. *Resistance and transformation*. Johannesburg: Skotavile Publishers.

DEAN, J. 1993. Salad bowls and melting pots. *Neon*, 58: 8-23.

DE WET, J.J., MONTEITH, J.L. de K, STEYN, H.S. & VENTER, P.A. 1981. *Navorsingsmetodes in die opvoedkunde: 'n inleiding tot empiriese navorsing*. Durban: Butterworths.

DE WET, J.J., VAN ZYL, P.J. & DU TOIT, P.J.S. 1980. *Inleiding tot die psigologiese opvoedkunde*. Johannesburg: McGraw-Hill.

DIERENFIELD, R.B. 1981. Religion is a must in English schools. *The Clearing House*, 54(6): 254-257.

DU PLOOY, J.L., GRIESSEL, G.J. & OBERHOLZER, M.O. 1987. *Fundamentele pedagogiek vir gevorderde studente*. Pretoria: HAUM.

EDUCATION Renewal Strategy (ERS). 1991. *Discussion document*. Pretoria: Department of National Education.

ENGELBRECHT, C.S., KOK, J.C. & VAN BILJON, S.S. 1986. *Volwassewording*. Durban: Butterworths.

GOODEY, J.S. 1989. Education in a multicultural society: some prevalent theories and approaches. *South African Journal of Education*, 9(3): 477-483.

GUNTER, C.F.G. 1980. *Aspects of educational theory*. Stellenbosch: University Publishers.

HARTSHORNE, K. 1992. *Crisis and Challenge: Black Education 1910-1990*. Cape Town: University Press.

HARGREAVES, D.H. 1987. *Interpersonal relations and education*. London: Routledge & Kegan Paul.

HAVENGA, L. 1994. Stroomaf. Praatjie oor oorbruggingsprogam by UPE. 1994-02-21.

HEESE, C. & BADENHORST, D. 1992. *South Africa: the education equation*. Pretoria: Van Schaik.

HENDRIKZ, E. 1986. *Introduction to educational psychology*. London: MacMillan Publishers.

HENRY, W.A. 1990. Beyond the melting pot. *Time*, 1990-04-09: 42-45.

HEUNIS, M. (ed.) 1991a. Addisionele modelle vir die voorsiening van onderwys. *Opvoeding en Kultuur*, 14(1): 2-3.

HEUNIS, M. (ed.) 1991b. Multi-cultural education. *Education and Culture*, 14(3): 2-3.

HILL, D. 1976. *Teaching in multiracial schools*. London: Methuen.

HOLMES, B. (ed.) 1987. *Equality and freedom in education*. London: George Allen & Unwin.

HUSEN, H. & POSTLETHWAITE, T.N. 1986. United States: system of education. *The International Encyclopedia of Education*, 9: 5359-5366.

JAMES, A. & JEFFCOATE, R. (ed.) 1986. *The School in the multicultural society*. London: Harper & Row.

KOTZE, C.J. 1992. *Die rol van die skoolvoorigter in die problematiek van wanaanpassing en die wangedrag by leelinge in sekondêre skole in die Oranje-Vrystaat: 'n psigopedagogiese ondersoek*. Bloemfontein: Universiteit van die Oranje-Vrystaat. (D.Ed. tesis)

KYRIACOU, C. 1986. *Effective teaching in schools*. Oxford: Basil Blackwell.

LANDMAN, W.A. 1972. *Leesboek vir die Christen - opvoeder*. Pretoria: N.G. Kerkboekhandel.

LANDMAN, W.A. & BECKMANN, J.L. 1986. *Fundamentele pedagogiek: begeleiding en bewaring*. Pretoria: N.G. Kerkboekhandel.

LANDMAN, W.A., MENTZ, N.J., ROOS, S.G. & MOLLER, T. 1985. *Fundamentele pedagogiek en lesgee*. Durban: Butterwoths.

LE ROUX, J. (ed.) 1992. *Themes in sociopedagogics*. Pretoria: Van Schaik.

LE ROUX, J. (ed.) 1993. *The black child in crisis. A socio-educational perspective*. Pretoria: Van Schaik.

MALHERBE, E.G. 1975. *Education in South Africa. Volume 1: 1652-1922*. Cape Town: Juta.

MARAIS, H.C. (ed.) 1988. *South Africa: perspectives on the future*. Pinetown: Owen Burgess.

MARWICK, M.J. 1991. *Multikulturele onderwys*. Pietermaritzburg; Natalse Onderwysdepartement.

MEGARRY, J. (ed.) 1981. *World yearbook of education: education of minorities*. London: Kogan Page.

MEIGHAN, R. 1986. *A sociology of education*. Toronto: Holt, Rinehart & Winston.

MENTZ, N.J. & ESTERHUIZEN, S.J. 1983. Politieke en ekonomiese beïnvloeding van besluite in die RSA met besondere verwysing na die afgelope dekade. *Pedagogiekjoernaal*, 4(1): 32-55.

MODEL B. controversy. 1991. *The Kokstad Advertiser*, 1991-05-24:1.



MORRIS, M. & CHALLENGER, M. 1992. Schools row erupts. *The Argus*, 1992-02-18:1.

MOUTON, J. & MARAIS, H.C. 1985. *Metodologie van die geesteswetenskappe: basiese begrippe*. Pretoria: RGN.

NEL, A. & URBANI, G. 1991. *An introduction to psychopedagogics*. Durban: Rapid Results.

NELSON, J.L., PALONSKY, S.B. & CARLSON, K. 1990. *Critical issues in education*. New York: McGraw-Hill.

ODENDAL, F.F. (red.) 1991. *Verklarende handwoordeboek van die Afrikaanse taal*. Johannesburg: Perskor.

OPPERMAN, M. 1992. R1000 skoolgeld uit Pa se sak. *Huisgenoot*, 726: 8-9.

PIENAAR, J.J. 1984. *Die struktuurprobleem in die pedagogiek - 'n pedagogiese herbevraging*. Navorsingspublikasie: C22. Universiteit van Port Elizabeth.

PISTORIUS, P. 1982. *Gister en vandag in die opvoeding*. Potchefstroom: Pro Rege-pers.

PLUG, C., MEYER, W.F., LOUW, D.A. & GOUWS, L.A. 1991. *Psigologiewoordeboek*. Johannesburg: Lexicon.

PRETORIUS, J.W.M. 1979. *Opvoeding, samelewing, jeug*. Pretoria: J.L. van Schaik.

PRINSLOO, W.N. & VISSER, F.J.A.C. 1979. *Enkele didakties-pedagogiese aspekte van Rekeningkunde-onderrig*. Johannesburg: Perskor.

PURKEY, W.W. & NOVAK, J.M. 1984. *Inviting school success*. Belmont: Wadsworth.

REELER, G. 1985. Authority, discipline and the pedagogic occurrence. *Educare*, 14(1): 40-44.

RGN. 1981. Onderzoek na die onderwys. *Beginsels vir onderwysvoorsiening in die RSA*. Pretoria. (Verslag van die werkkomitee)

ROSSELL, C., WILLIS, D. & HAWLEY, A. 1983. *The consequences of school desegregation*. Philadelphia: Temple University Press.

RYKES kry grootste skool-hap. 1991. *Rapport*, 1991-02-10: 11.

SAX, G. 1979. *Foundations of educational research*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.

SCHROENN, M.B. 1992. What life philosophy and world view should underpin the curriculum? *Res Curriculi*, 2: 48-49.

SIBAYA, P.T. 1989. *Educational research methods: EER 591 - NOTES*. KwaDlangezwa: Faculty of Education (UNIZUL).

SLAVIN, R.E. 1982. *Research methods in education: a practical guide*. New Jersey: Prentice Hall Inc.

SMITH, A.H. & O'LOUGHLIN, J.L.N. s.a. *Odhams dictionary of the English language*. London: Odhams Press.

SONNEKUS, M.C.H. (ed.) 1985. *Learning: a psychopedagogic perspective*. Stellenbosch: University Publishers.

SONNEKUS, M.C.H. & FERREIRA, G.V. 1987. *Die kind-in-opvoeding*. Stellenbosch: Universiteitsuitgewers.

STEYN, H.J. 1986. Kultuurdifferensiasie in die onderwys in die Verenigde State van Amerika. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*, 6(1): 30-37.

STEYN, J.F. 1991. Onderwysstrategieë vir die negentigerjare. *NOU-blad*, 22(1): 2-9.

STEYN, P.D.G., BISSCHOFF, P.C., BEHR, A.L. & VOS, A.J. 1985. *Education 3. Philosophical and historical foundations of education*. Cape Town: Longman.

STEYN, S. 1992. 20 Vrae aan 'n onderwyser: 'n swaard oor ons kop'. *Sarie*, 518: 36-37.

STONE, M. 1981. *The education of the black child in Britain*. Glasgow: William Collins Sons.

SUZUKI, B. 1984. Multicultural education: what's it all about? *Integrated education*, 17(1-12): 43-50.

TALJAARD, J.A.L. 1981. Wat is opvoeding? *Fokus*, 9(1): 1606-1619.

TIERNEY, J. (ed.) 1982. *Race, migration and schooling*. London: Holt, Rinehart & Winston.

TODD, R. 1991. *Education in a multicultural society*. London: Cassell.

TROYNA, B. & CARRINGTON, B. 1990. *Education, racism and reform*. London: Routledge.

URBANI, G. 1980. Die belewingsproblematiek rondom kinders met genetiese gestremdhede. Pretoria: RGN.

VAN DER MERWE, A. 1990. *Enkele aspekte rakende ouerbetrokkenheid: 'n psigopedagogiese perspektief*. Durban: UNIZUL. (M.Ed.-verhandeling)

VAN DER MERWE, A.M. 1993. Minder studente wat hulle as sekondêre onderwysers bekwaam. Onderhoud gevoer op 1993-11-14 in Amanzimtoti.

VAN DER WALT, J.L. 1991. Moontlike historiese redes vir die skynbare wantroue van swart leerlinge jeens tegniese en beroepsonderwys in Suid-Afrika. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*, 11(3): 166-172.

VAN DER WALT, J.L. 1991. *Die opvoedings- en onderwysgeskiedenis van die swartmense van Suid-Afrika: van oerbegin tot post-apartheid*. Potchefstroom: PU vir CHO.

VAN NIEKERK, P.A. 1978. *Die onderwyser en die kind met probleme*. Stellenbosch: Universiteitsuitgewers.

VAN RENSBURG, C.J.J. & LANDMAN, W.A. 1986. *Fundamenteel-pedagogiese begripsverklarings - 'n inleidende oriëntering*. Pretoria: N.G. Kerkboekhandel.

VAN VUUREN, D.J., WIEHAHN, N.E., RHOODIE, N.J. & WIECHERS, M. 1988. *South Africa: the challenge of reform*. Pinetown: Owen Burgess.

VAN ZYL, F.I.M. 1991. *Op pad na multikulturele onderwys in 'n Afrikaanse hoërskool in die metropolitaanse gebied van Durban*. Durban: Natalse Onderwysunie.

VENTER, C. 1989. *Hoe lyk die Christelike opvoeder?* Referaat gelewer tydens die somerskool van die Sentrum vir Ouerbetrokkeneheid by Opvoeding en Onderwys: PU vir CHO.

VERMA, G.K. 1989. *Education for all: a landmark in pluralism*. London: The Falmer Press.

VERMA, G.K. & ASHWORTH, B. 1986. *Ethnicity and educational achievement in British schools*. London: MacMillan.

VERSTER, T.L. 1984. Die kind in ons midde. *Educare*, 13(2): 5-17.

VOS, M.S. 1991. *Enkele aspekte rakende oueropvoedingstyle: 'n psigopedagogiese perspektief*. Durban: UNIZUL. (M.Ed.-verhandeling)

VREY, J.D. 1984. *Die opvoeding in sy self-aktualisering*. Pretoria: Unisa.

WALKER, E.A. 1957. *A history of Southern Africa*. London: Longmans, Green & Co.

WEBB, C. 1991. All white schools will be integrated. *Natal Mercury*, 1991-02-05: 3.

WHITFIELD, C. 1990. White school costs may rise substantially. *Natal Mercury*, 1990-02-11: 2.

ZAAIMAN, L. 1993. Die vrou staan stewig in die onderwys. *Opvoeding en Kultuur*, 16(3): 34.

ZUKOWSKI-FAUST, J. 1989. The multicultural classroom. *Crux*, August 1989: 13-26.

# **BYLAE 1**

## **Begeleidingsbrief**

Privaatsak 828  
**PORT SHEPSTONE**  
4240

Tel. No.: 0391-22707 (H)  
0391-22212 (W)

Geagte Meneer/Mevrou/Mejuffrou

**VRAELYS VIR DIE BEPALING VAN ONDERWYSPERSEPSIES  
AANGAANDE SWART LEERLINGE IN MODEL C-SKOLE**


Ek is tans besig om navorsing te doen aangaande die persepsies wat onderwysers huldig ten opsigte van swart leerlinge in Model C-skole. Vir die doeleindes van hierdie vraelys word alle anderskleurige leerlinge as swart leerlinge beskryf.

U voltooiing van hierdie vraelys sal 'n baie belangrike rol speel om te help om te bepaal watter persepsies onderwysers ten opsigte van hierdie leerlinge gehuldig. Die vraelys is onderverdeel in drie onderafdelings. Die eerste afdeling het ten doel om persoonlike inligting van u as respondent te bekom, terwyl die volgende twee afdelings opvoedkundige inligting van u verlang.

Die voltooiing van hierdie vraelys behoort hoogstens 15 minute van u waardevolle tyd in beslag te neem. Ek verseker u dat u naam aan geen inligting op die vraelys gekoppel sal word nie. Die inligting word baie streng vertroulik hanteer.

Baie dankie dat u gewillig is om hierdie belangrike bydrae tot die navorsing te maak.

Die uwe

  
J.F. NIEMAND



## **BYLAE 2**

**Vraelys**

# VRAELYS

**BEHALWE WAAR ANDERS VERMELD, VOLTOOI ASSEBLIEF  
DEUR 'N KRUISIE IN DIE TOEPASLIKE BLOKKIE TE TREK.**

## AFDELING 1 : IDENTIFISERENDE BESONDERHEDE

### 1.1 Ouderdom

-20	21-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55	55-60	bo 60
-----	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------

### 1.2 Geslag

Manlik

Vroulik

### 1.3 Huistaal

Afrikaans	
Engels	
Ander	

Indien ander, spesifiseer asseblief: \_\_\_\_\_

### 1.4 Pos wat u tans beklee

Skoolhoof	
Senior Adjunkhoof	
Adjunkhoof	
Departementshoof	
Onderwyser	

1.5 Aard van pos

Permanent	
Tydelik	
Deeltyds	

1.6 Jare onderwysdiens (slegs voltooide jare soos op 1993-12-31)

a. NOD	
b. TOD	
c. OVOD	
d. KOD	
e. Ander (spesifiseer asseblief)	
f. Totaal	

1.7 Akademiese kwalifikasies (spesifiseer asseblief bv. BA (UCT))

- a. \_\_\_\_\_
- b. \_\_\_\_\_
- c. \_\_\_\_\_
- d. \_\_\_\_\_

1.8 Professionele kwalifikasies (spesifiseer asseblief bv. HOD (Edgewood))

- a. \_\_\_\_\_
- b. \_\_\_\_\_
- c. \_\_\_\_\_

**1.9 Huidige kategorie**

M + 3	C	
M + 4	D	
M + 5	E	
M + 6	F	
M + 7	G	

**1.10 Jare ondervinding vir onderrig van gemengde klasse**

(voltooide jare soos op 1993-12-31)

	jaar
--	------

**1.11 Aantal jare in huidige pos (voltooide jare soos op 1993-07-31)**

-1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	20 +
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	---------

**AFDELING 2 : SWART LEERLINGE**

ALLE BEWERINGE WAT HIER VOLG, HET BETREKKING OP PERSEPSIES VAN ONDERWYSERS TEN OPSIGTE VAN SWART LEERLINGE IN MODEL C-SKOLE. TREK ASSEBLIEF 'N KRUISIE IN DIE BLOKKIE WAT U VERKIES.

**INSTRUKSIES AAN RESPONDENTE**

1. Lees asseblief elke stelling sorgvuldig deur voordat u 'n keuse maak.
2. Wees asseblief eerlik.
3. Moet asseblief nie die stellings met u kollegas bespreek nie.
4. Besorg asseblief die vraelys terug.
5. Moet asseblief nie 'n vraag uitlaat of 'n bladsy oorslaan nie.

Let asseblief eers op die volgende voorbeeld alvorens u met die vraelys begin:

**VOORBEELD**

"Swart leerlinge werk harder as wit leerlinge."

- |                      |   |
|----------------------|---|
| Ek stem saam         | 1 |
| Ek stem nie saam nie | 2 |
| Onseker              | 3 |

2.1 Swart leerlinge benader skoolwerk met entoesiasme.

1	2	3
---	---	---

2.2 Swart leerlinge is betroubaar (doen opgelegde take sonder toesig).

1	2	3
---	---	---

2.3 Swart leerlinge is goed georganiseerd (stel prioriteite en voltooi dan suksesvol).

1	2	3
---	---	---

2.4 Swart leerlinge is altyd betyds vir skool en klasse.

1	2	3
---	---	---

2.5 Swart leerlinge is aanpasbaar (skakel maklik by nuwe skoolomgewing in).

1	2	3
---	---	---

2.6 Swart leerlinge is in staat om kritiek objektief te hanteer (raak nie emosioneel betrokke by kritiek wat teen hulself gerig is nie).

1	2	3
---	---	---

2.7 Swart leerlinge het swak selfbeelde.

1	2	3
---	---	---

2.8 Swart leerlinge toon openheid (wys hoe hulle voel).

1	2	3
---	---	---

2.9 Swart leerlinge toon goeie oordeel in besluitneming.

1	2	3
---	---	---

2.10 Swart leerlinge is selfbeheersd ten aansien van provokasie.

1	2	3
---	---	---

2.11 Swart leerlinge het 'n sin vir humor.

1	2	3
---	---	---

2.12 Swart leerlinge is verantwoordelik.

1	2	3
---	---	---

2.13 Swart leerlinge is gewillig om meer te doen as wat van hulle verwag word.

1	2	3
---	---	---

2.14 Swart leerlinge werk maklik in 'n gemengde klasgroep saam.

1	2	3
---	---	---

2.15 Swart leerlinge is in staat om probleme te identifiseer.

1	2	3
---	---	---

2.16 Swart leerlinge is in staat om oplossings vir probleme te vind.

1	2	3
---	---	---

2.17 Swart leerlinge is in staat om konstruktiewe en positiewe voorstelle te maak.

1	2	3
---	---	---

2.18 Swart leerlinge is lojaal teenoor hulle skool.

1	2	3
---	---	---

2.19 Swart leerlinge aanvaar die gesag van hulle onderwysers.

1	2	3
---	---	---

2.20 Swart leerlinge skakel sosiaal by die ander leerlinge in die skool in.

1	2	3
---	---	---

2.21 Swart leerlinge aanvaar die tradisies van die skool.

1	2	3
---	---	---

2.22 Swart leerlinge is gedissiplineerd.

1	2	3
---	---	---

2.23 Swart leerlinge is trots op hulle skoolboeke.

1	2	3
---	---	---

2.24 Swart leerlinge het waardering vir skoolgeboue.

1	2	3
---	---	---



2.25 Swart leerlinge ondervind probleme met die onderrigtaal.

1	2	3
---	---	---

2.26 Swart leerlinge se ouers is baie positief teenoor die onderwysers ingestel.

1	2	3
---	---	---

2.27 Swart leerlinge se ouers woon oueraande by die skool by.

1	2	3
---	---	---

2.28 Swart leerlinge vorm gedurende pouses geslote groepe.

1	2	3
---	---	---

**MERK ASSEBLIEF MET 'N KRUISIE  
IN DIE TOEPASLIKE BLOKKIE**

2.29 Swart leerlinge neem graag deel aan die volgende buitemuurse aktiwiteite:

Aktiwiteit	Baie	Min	Geen	N.V.T.
ACSV				
Skoolkoor				
Rugby				
Netbal				
Hokkie				
Krieket				
Tennis				
Landloop				
Atletiek				
Debat				
Ander (spesifiseer)				

**AFDELING 3 : ONDERWYSERS**

DIE VOLGENDE VRAE HET MET DIE EFFEK VAN MULTIKULTURELE ONDERWYS OP DIE ONDERWYSER SE DAGTAAK TE DOEN.

**MERK ASSEBLIEF MET 'N KRUISIE  
IN DIE TOEPASLIKE BLOKKIE**

3.1 Is daar tydens u opleiding (graad- en/of diploma-studies) pertinent aandag gegee aan "multikulturele onderwys"?

Ja

Nee

3.2 Indien u "ja" geantwoord het by vraag 3.1, meld asseblief die naam van die instansie waar aandag gegee is aan "multikulturele onderwys".

N.V.T.	Naam van universiteit en/of kollege
--------	-------------------------------------

3.3 Indien u "nee" geantwoord het by vraag 3.1, ag u dit as 'n leemte in u huidige onderwystoerusting?

Ja

Nee

3.4 Indien u "ja" geantwoord het by vraag 3.3, watter **EEN** van die volgende wyses sou u as die belangrikste en prakties uitvoerbaarste beskou vir die regstelling van hierdie leemte?

Geen behoefte aan regstel van leemte	
Lesings deur skoolbestuurspan	
Gekeurde leesstof	
Verpligte indiensopleiding deur kundiges	
Seminare	
Moet deel uitmaak van onderwysopleiding kurrikulum	

Ander voorstelle (spesifiseer asseblief): \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

3.5 Dra u kennis van die volgende t.o.v. swart leerlinge in u skool:

	Ja	Nee
Tradisies en gebruike		
Gelowe		
Huislike omstandighede		
Tradisionele klere en versierings		

3.6 Word godsdiensoonderrig in u skool aangebied?

Ja

Nee

3.6.1 Indien wel, bied uself godsdiensonderrig aan?

 Ja Nee

3.6.2 Ondervind u probleme met die inhoud van die leerplan?

 Ja Nee

3.6.3 Sou u graag wou hê dat die godsdiensonderrigperiode afgeskaf moet word? (indien nog nie afgeskaf nie).

 Ja Nee

Motiveer asseblief:

---

---

---

---

3.7 Toelatingstoetse is van die regte standaard.

 Ja Nee

3.8 Lesvoorbereiding neem meer tyd in beslag sedert toelating van swartes.

 Ja Nee

3.9 'n Onderwyser moet meer aandag gedurende 'n les aan die swart leerlinge afstaan as aan die ander leerlinge.

 Ja Nee

3.10 In die opstel van die skool se toets- en eksamenprogram moet voorsorg getref word vir afwesighede van swart leerlinge sodat hulle kan deelneem aan hulle vakansie en feesdae.

Ja

Nee

3.11 Toetsstandaarde behoort aangepas te word om die swart leerlinge te beoordeel.

Ja

Nee

3.12 Punte behoort aangepas te word om swart leerlinge te beoordeel.

Ja

Nee

3.13 Onderrigstandaarde het sedert die toelating van swart leerlinge verlaag.

Ja

Nee

3.14 Dissiplinêre reëls moes aangepas word om alle kultuurgroepe te akkommodeer.

Ja

Nee

3.15 Daar moet gewaak word teen dissiplinêre optrede wat dalk as rassediskriminasie afgemaak kan word.

Ja

Nee

3.16 Rasseverhoudings in my skool het, sedert leerlinge van ander rassegroepe toegelaat is, merkbaar verbeter.

Ja

Nee

3.17 **Multikulturele onderrig moet in alle vakke waar dit moontlik is, aangebied word.**

Ja

Nee

3.18 **Oorbruggingsonderwys behoort verskaf te word indien die swart leerlinge se kennis nie op standaard is nie.**

Ja

Nee

3.19 **Dis deel van die onderwyser se taak om hierdie oorbruggingsonderwys te voorsien.**

Ja

Nee

3.20 **Die onderwyser behoort ekstra vergoeding te kry vir hierdie oorbruggingswerk.**

Ja

Nee

3.21 **Dit is moontlik om onbevooroordeelde onderrig te gee.**

Ja

Nee

3.22 **Kultuuroordrag in die nuwe Suid-Afrika is die funksie van die:**

	Ja	Nee
Ouerhuis		
Kerk		
Kultuurverenigings		
Skool		

3.23 By watter van die volgende skole sou u verkieslik skoolhou?

	Ja	Nee
Slegs wit leerlinge		
Slegs swart leerlinge		
Beide wit en swart leerlinge		

3.24 Hoe vertolk u multikulturele onderwys?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

3.24 Enige verdere kommentaar

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**BAIE DANKIE VIR U SAMEWERKING EN TYD!!!**

# **BYLAE 3**

## **Questionnaire**



# QUESTIONNAIRE

**UNLESS OTHERWISE STATED, PLEASE COMPLETE BY MAKING AN "X" IN THE APPROPRIATE BOX**

## SECTION 1 : IDENTIFYING DATA

### 1.1 Age group

-20	21-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55	55-60	bo 60
-----	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------

### 1.2 Sex

Male

Female

### 1.3 Home language

Afrikaans	
English	
Other	

If other, please specify: \_\_\_\_\_

### 1.4 Present post

Principal	
Senior vice-principal	
Vice-principal	
Head of Department	
Teacher	

**1.5 Nature of post**

Permanent	
Temporary	
Part-time	

**1.6 Teaching experience in years as on 1993-12-31)**

a. NED	
b. TED	
c. OFSED	
d. CED	
e. Other (please specify)	
f. Total	

**1.7 Academic qualifications (Please specify, e.g. BA (UCT))**

- a. \_\_\_\_\_
- b. \_\_\_\_\_
- c. \_\_\_\_\_
- d. \_\_\_\_\_

**1.8 Professional qualifications (please specify, e.g. HDE (Edgewood))**

- a. \_\_\_\_\_
- b. \_\_\_\_\_
- c. \_\_\_\_\_

1.9 Present category

M + 3	C	
M + 4	D	
M + 5	E	
M + 6	F	
M + 7	G	

1.10 Years experience in teaching mixed classes

(as on 1993-12-31)  years

1.11 Number of years in present post (as on 1993-12-31)

-1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	20 +
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	---------

**SECTION 2 : BLACK PUPILS**

THE FOLLOWING STATEMENTS REPRESENT PERCEPTIONS OF TEACHERS PERTAINING TO BLACK PUPILS IN MODEL C-SCHOOLS. PLEASE INDICATE YOUR OWN VIEW BY DRAWING A CROSS (X) IN THE RELEVANT SPACE.

**INSTRUCTIONS TO RESPONDENTS**

1. Please read carefully through each statement before giving your opinion.
2. Please be honest when giving your opinion.
3. Please do not discuss the statements with your colleagues.
4. Please return the questionnaire
5. Please do not omit a question or skip a page.

Before you start, please consider the following example:

**EXAMPLE**

"Black pupils work much harder than white pupils."

I agree	1
I disagree	2
Unsure	3

2.1 Black pupils approach school work with enthusiasm.

1	2	3
---	---	---

- 2.2 **Black pupils are dependable; do designated tasks with a minimum of supervision.**

1	2	3
---	---	---

- 2.3 **Black pupils are well-organized; have the ability to set priorities and complete them successfully.**

1	2	3
---	---	---

- 2.4 **Black pupils are punctual; always on time for school and classes.**

1	2	3
---	---	---

- 2.5 **Black pupils adapt easily to their new school environment.**

1	2	3
---	---	---

- 2.6 **Black pupils are able to handle criticism objectively; they do not get involved emotionally when criticism is aimed at them.**

1	2	3
---	---	---

- 2.7 **Black pupils have weak self images.**

1	2	3
---	---	---

- 2.8 **Black pupils display openness; show how they feel.**

1	2	3
---	---	---

2.9 **Black pupils display good judgement in decision making.**

1	2	3
---	---	---

2.10 **Black pupils display self-control under provocation.**

1	2	3
---	---	---

2.11 **Black pupils have a good sense of humour.**

1	2	3
---	---	---

2.12 **Black pupils are responsible.**

1	2	3
---	---	---

2.13 **Black pupils are prepared to do more than what is expected of them.**

1	2	3
---	---	---

2.14 **Black pupils have no difficulty in working together as part of a mixed class group.**

1	2	3
---	---	---

2.15 **Black pupils are able to identify problems.**

1	2	3
---	---	---

2.16 **Black pupils have the ability to find solutions for problems.**

1	2	3
---	---	---

2.17 **Black pupils are able to make constructive and positive suggestions.**

1	2	3
---	---	---

2.18 **Black pupils display loyalty towards their school.**

1	2	3
---	---	---

2.19 **Black pupils accept the authority of their teachers.**

1	2	3
---	---	---

2.20 **Black pupils mix socially with the other pupils in the school.**

1	2	3
---	---	---

2.21 **Black pupils accept the traditions of the school.**

1	2	3
---	---	---

2.22 **Black pupils are well disciplined.**

1	2	3
---	---	---

2.23 **Black pupils are proud of their school books.**

1	2	3
---	---	---

2.24 **Black pupils display appreciation for school buildings and facilities.**

1	2	3
---	---	---

2.25 Black pupils have difficulties with the language of instruction.

1	2	3
---	---	---

2.26 Parents of black pupils are well disposed towards the teachers.

1	2	3
---	---	---

2.27 Parents of black pupils attend parents' evenings at school.

1	2	3
---	---	---

2.28 Black pupils tend to form closed groups during breaks.

1	2	3
---	---	---

**PLEASE MARK WITH A CROSS (X)  
IN THE RELEVANT SPACE**

2.29 Black pupils enjoy participating in the following extracurricular activities:

Activity	Many	Few	None	N/A
SCA				
School choir				
Rugby				
Netball				
Hockey				
Cricket				
Tennis				
Cross country				
Athletics				
Debate				
Other (please specify)				



**SECTION 3 : TEACHERS**

THE FOLLOWING QUESTIONS CONCERN THE EFFECT OF MULTICULTURAL EDUCATION ON THE TASK OF THE TEACHER

**PLEASE MARK WITH A CROSS (X)  
IN THE RELEVANT SPACE**

3.1 Did you receive any training in multicultural education during your studies (degree and/or diploma"?)

Yes

No

3.2 If your answer to question 3.1 was "yes", please supply the name of the institution where attention was given to multicultural education.

N/A	Name of University and/or college
-----	-----------------------------------

3.3 If your answer to question 3.1 was "no", do you consider this as a deficiency in your present teaching material?

Yes

No

3.4 If your answer to question 3.3 was "yes" which ONE of the following suggestions would you consider as the best practical way to rectify the deficiency?

No need to rectify deficiency	
Lectures by school management team	
Selected reading matter	
Compulsory in-service training by experts	
Seminars	
Must be part of teacher training curriculum	

Other suggestions (please specify): \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

3.5 Do you have any knowledge concerning the following topics of the black pupils in your school?:

	Yes	No
Traditions and customs		
Beliefs		
Home circumstances		
Traditional clothing and decorations		

3.6 Does your school still present religious education?

Yes

No

3.6.1 If so, do you yourself present religious education?

 Yes No

3.6.2 Do you experience problems with the curriculum content?

 Yes No

3.6.3 Would you prefer that the religious education period be scrapped? (if it still exists)

 Yes No

Please motivate your answer \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

3.7 Admission tests are of the right standard.

 Yes No

3.8 Since the admission of black pupils, lesson preparation takes more time than before.

 Yes No

3.9 During lessons, more attention must be given to black pupils than to the other pupils.

 Yes No

3.10 Festive days and holidays of black pupils must be considered when planning the test and examination programme, as the black pupils might be absent during these occasions.

Yes       No

3.11 The test standards must be adapted to the advantage of the black pupils.

Yes       No

3.12 Marks must be adapted to the advantage of black pupils.

Yes       No

3.13 Since the admission of black pupils, the standard of education has deteriorated.

Yes       No

3.14 Disciplinary rules had to be adapted to accommodate all the culture groups.

Yes       No

3.15 When disciplinary action is necessary, care should be taken that this action is not regarded as being racially discriminating.

Yes       No

3.16 A marked improvement in race relations can be observed since pupils of other race groups have been admitted to my school.

Yes       No

3.17 Where it is possible, multicultural education must be presented in all subjects.

Yes

No

3.18 If a black pupil's knowledge is not up to standard, extra teaching should be supplied to bridge the gap.

Yes

No

3.19 It is part of the teacher's task to supply this bridging education.

Yes

No

3.20 The teachers must receive additional remuneration for this extra work.

Yes

No

3.21 It is possible to teach without prejudice.

Yes

No

3.22 The transfer of culture in the new South Africa is the function of the:

	Yes	No
Parental home		
Church		
Cultural societies		
School		

3.23 At which of the following schools would you prefer to teach?

	Yes	No
White pupils only		
Black pupils only		
Both white and black pupils		

3.24 How do you perceive multicultural education?

---

---

---

---

---

---

---

---

3.24 Any further comments:

---

---

---

---

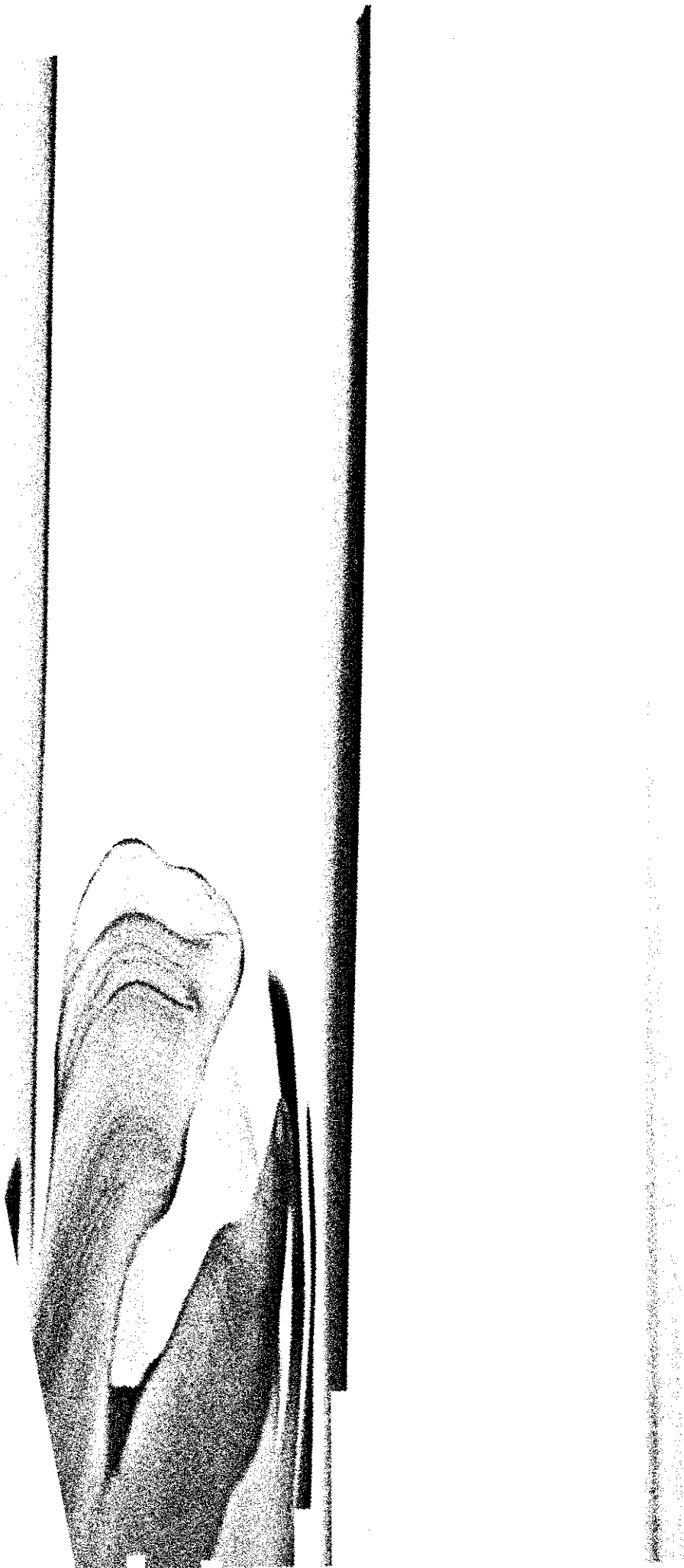
---

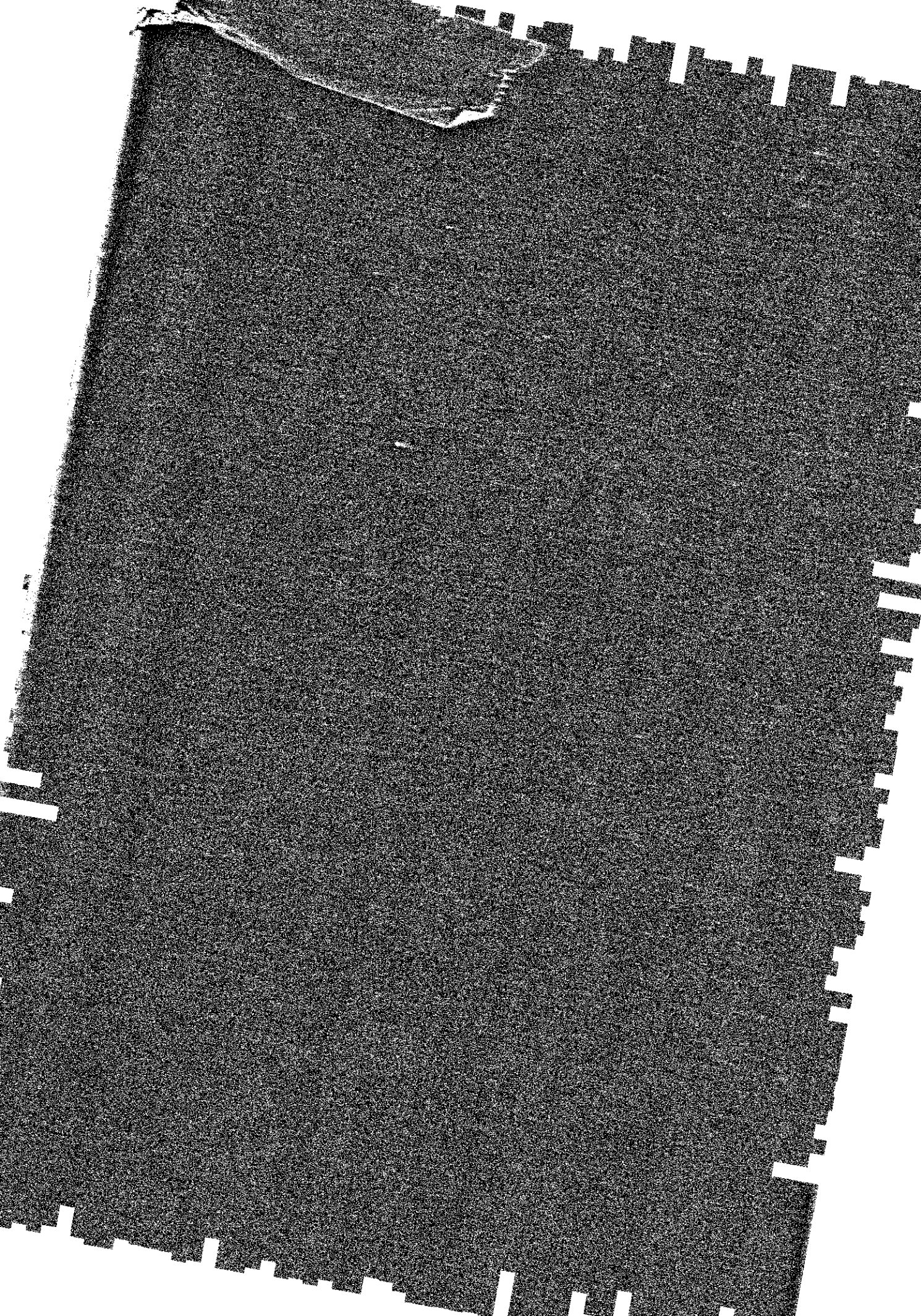
---

---

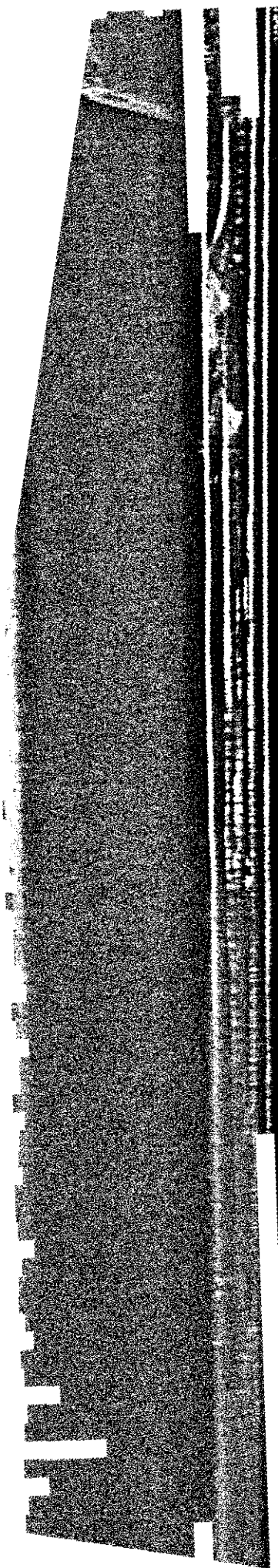
---

**THANK YOU VERY MUCH FOR YOUR COOPERATION  
AND TIME!!!**









1922

...

...

...

...

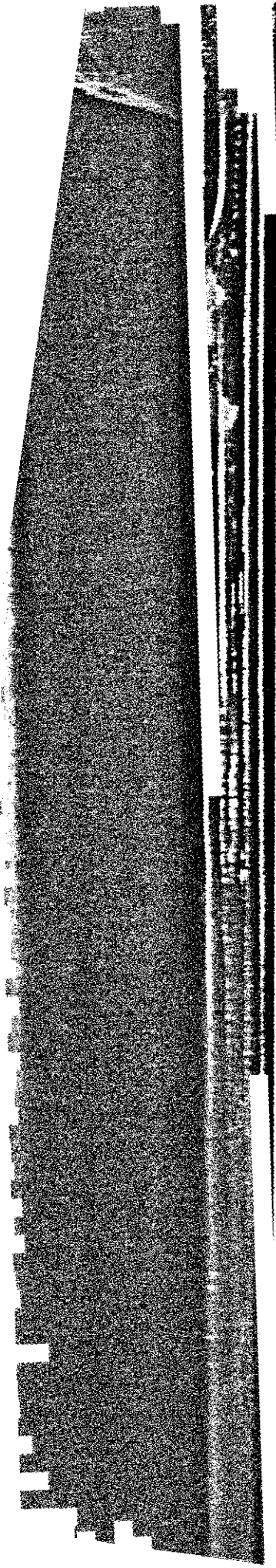
...

...

...

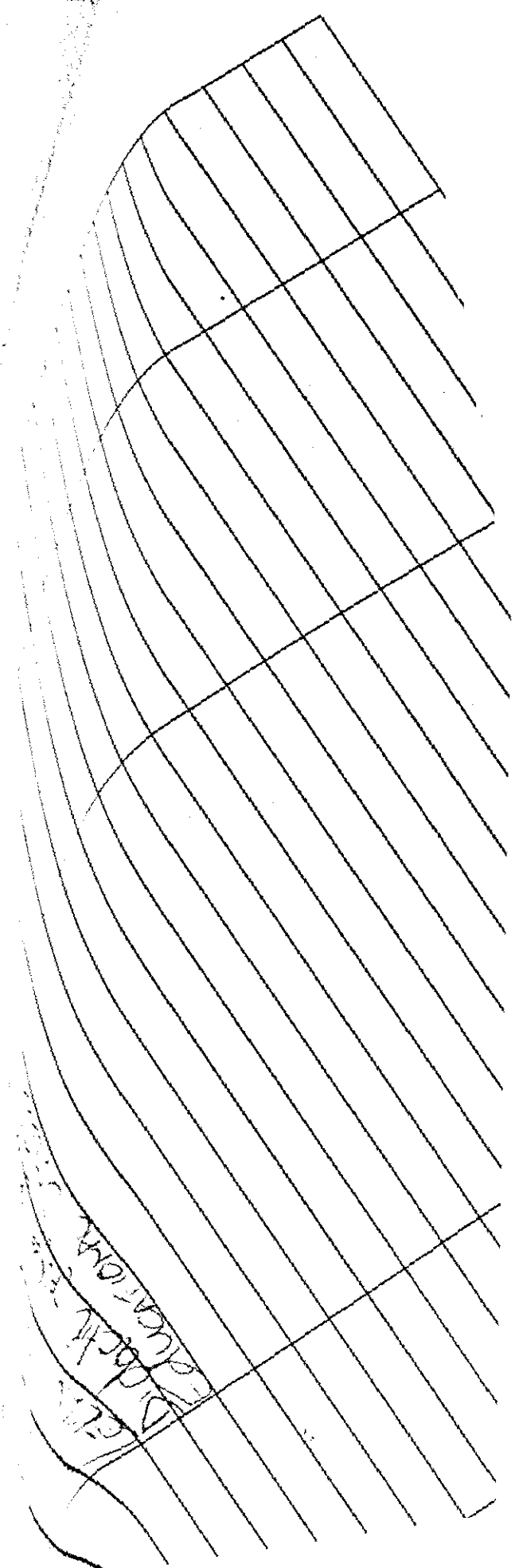
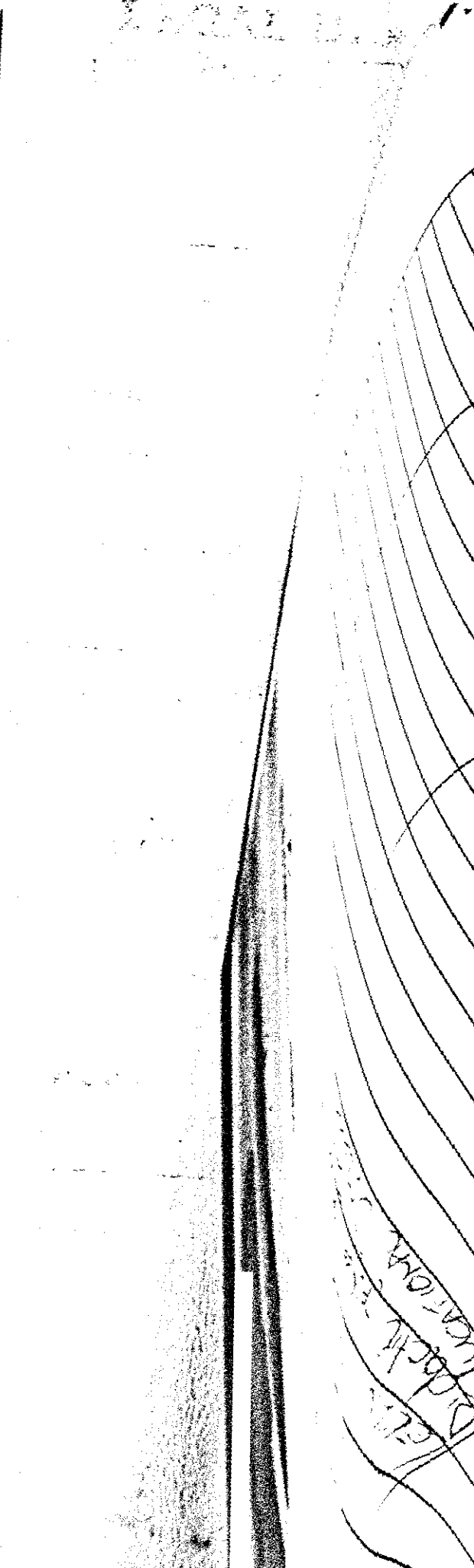
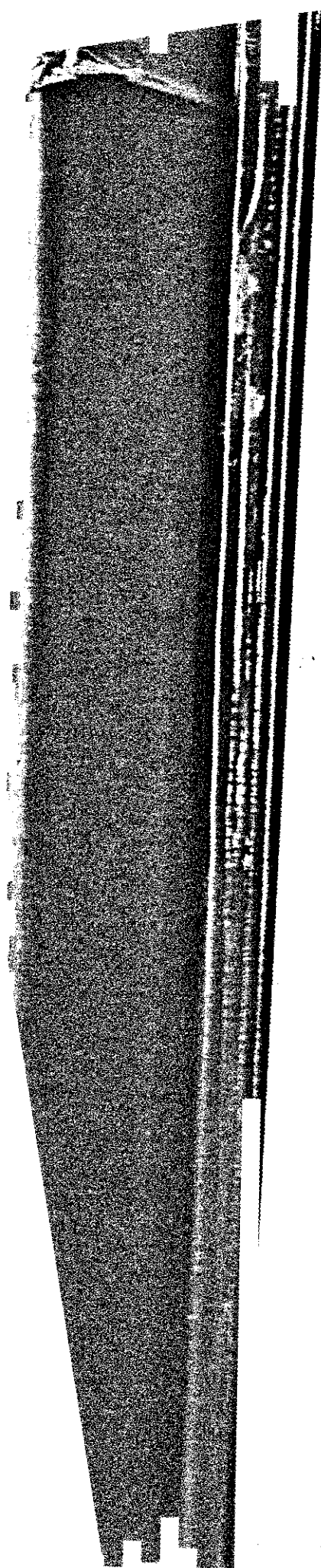
...

...



THE UNIVERSITY OF CHICAGO

THE UNIVERSITY OF CHICAGO  
DIVISION OF THE PHYSICAL SCIENCES  
DEPARTMENT OF CHEMISTRY  
5708 SOUTH CAMPUS DRIVE  
CHICAGO, ILLINOIS 60637  
TEL: 773-936-3700  
FAX: 773-936-3701  
WWW: WWW.CHEM.UCHICAGO.EDU



Diagonal lines